

DEBATE LATINOAMERICANO SOBRE EDUCACIÓN POPULAR 1

Presentación	3
Sistematización Documental de la Refundamentación y Proyección de la Educación Popular en América Latina	
Profundizando el Aporte de la Educación Popularty el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del Periodo 1993-1996 <i>Jorge Osorio</i>	7
Coordenadas Conceptuales de la Educación Popular desde la Producción del CEAAL (2000a 2003) <i>Alfonso Torres</i>	19
Educación Popular: Dialogando con Redes Latinoamericanas (2000-2003) <i>Conceição Paludo</i>	62
Reflexiones en torno a los Ejes Temáticos del Debate Latinoamericano sobre la Vigencia y los Aportes de la Educación Popular y el CEAAL	
Eje 1. Educación Popular y Nuevos Paradigmas	
<i>Pilar Ubilla</i>	81
<i>Raúl Leis</i>	92
Eje 2. Educación Popularty Movimientos Sociales	
<i>Cuauhtémoc López</i>	101
<i>Mario Garcés</i>	111
Eje 3. Educación Popularty la Democratización de las Estructuras Políticas y de los Espacios Públicos	
<i>Pedro Pontual</i>	122
<i>Rocío Lombera</i>	130
Eje 4. Educación Popular, Cultivo de la Diversidad y Superación de Toda Forma de Exclusión y Discriminación Social	
<i>Alejandra Domínguez</i>	146
<i>Marcela Tchimino</i>	153
Eje 5. Educación Popular y Sistemas y Políticas Educativas	
<i>Nélida Céspedes</i>	162
<i>Noel Aguirre</i>	170

Tienen en sus manos uno de los primeros productos de la reflexión latinoamericana que CEAAL ha activado para responder a la pregunta sobre la vigencia y perspectivas de la educación popular en estos inicios del siglo XXI.

No es la primera vez que CEAAL organiza sistematizaciones, consultas y debates a nivel continental para valorar el momento y perspectivas de la educación popular. Siendo una red dinámica, en diversos momentos de su historia, especialmente en el marco del contexto de fines de los ochenta y principios de los años noventa, CEAAL desarrolló procesos de investigación participativa para “tomar el pulso” a los principales planteamientos que los educadores y educadoras, agrupados en sus centros afiliados, formulaban a partir de sus prácticas, insertas en procesos más amplios de movilización social y participación política. Estos debates suelen tener momentos de condensación en torno a las asambleas generales que son encuentros latinoamericanos de análisis y proyección política y educativa. Así en la Asamblea de 1990 en Santiago de Chile y en la de la Habana, en 1994, se gestó el debate sobre refundamentación de la EP. En la Asamblea de Panamá en 2000, se proyectó un plan global que sintetizó en cuatro ejes la acción continental del CEAAL: la recuperación del acumulado de la EP, la incidencia en las políticas educativas, la formación de capacidades para el poder local y la incidencia política de la sociedad civil. Ahora, de cara a la VI Asamblea en 2004, hemos organizado un nuevo y rico proceso de reflexión y debate, con diversos afluentes.

Uno de ellos es la sistematización documental de lo producido en dos momentos: el de la re-fundamentación, entre 1994 y 1997 y los debates en los diversos talleres regionales y en el Foro Social Mundial, entre 2000 y 2003. Nos pareció importante revisar también lo producido desde otras redes que cultivan la perspectiva de la EP. Para ello, desde la Secretaría General, realizamos una investigación documental en la que identificamos los textos existentes y elaboramos tres compilaciones que entregamos a tres investigadores-educadores vinculados al CEAAL, con una trayectoria académica probada, pidiéndoles sistematizar esa información, en base a una guía común y apelando a su propia elaboración. El resultado de estos tres estudios se encuentra en la primera parte de este número de La Piragua.

El primer estudio, elaborado por Jorge Osorio, animador desde la Secretaría General de ese entonces, del debate sobre refundamentación, nos da cuenta, con un sentido evaluativo, de los significados de la refundamentación, analizando razones, acontecimientos y motivaciones surgidas desde las prácticas políticas y pedagógicas de los educadores y educadoras populares. Es la reflexión de un testigo y participante de primera mano.

El segundo estudio fue encargado a Alfonso Torres, quien ha seguido de cerca, desde su práctica educativa y académica, la evolución del debate continental. A él le solicitamos dialogar críticamente con los documentos disponibles de los diversos talleres, foros y seminarios animados por CEAAL entre el año 2000 y 2003. Como él mismo lo hace notar, estos documentos son muy variados en su consistencia y amplitud, varios de ellos memorias de talleres que no logran rescatar suficientemente el ambiente de producción e intercambio de ideas. Aún así, Alfonso ha realizado un esfuerzo sistemático y riguroso y nos deja planteamientos y puntos que enriquecen la agenda de debate.

El tercero fue solicitado a Conceição Paludo, a quien le tocó dialogar con planteamientos de las otras redes. Entre ellas identificamos a Fe y Alegría, a CELADEC y a un grupo de organizaciones afiliadas al CEAAL que por su propia iniciativa emprendieron una serie de encuentros para reflexionar sobre la EP. Del estudio de esos materiales hemos obtenido

también una rica interpretación que identifica tanto lo que la autora llama “la materialidad de la crisis” que afectó ámbitos y sujetos mucho más amplios que la EP y que llevó a una serie de replanteamientos, así como a los nuevos significados que emergieron de la lectura de esa crisis en el seno del ‘movimiento de educación popular’.

Tenemos en estos primeros tres textos lecturas y análisis personales que ordenan la variedad de planteamientos y que nos permiten una mejor identificación de énfasis, de interrogantes y de afirmaciones para organizar y profundizar mejor nuestro debate.

El otro afluente de este debate lo constituyó el seminario latinoamericano realizado en julio de 2003, en el que identificamos, de acuerdo a los cursos de acción de los centros afiliados de los diversos países, cinco ejes temáticos para organizar nuestro debate sobre EP. Esta identificación supuso un ejercicio de análisis y de priorización que nos ayudará a ordenar y procesar la rica variedad de prácticas. De ese análisis surgieron los cinco ejes temáticos en torno a los cuales organizaremos nuestros futuros ejercicios de profundización. Para iniciar solicitamos a diez compañeros y compañeras, de diversos países, que hicieran unos primeros planteamientos, ampliando el significado de cada uno de estos ejes. Tomando en consideración la rica variedad de prácticas, regiones y redes existentes en el CEAAL invitamos a dos personas para desarrollar cada uno de los ejes, de tal manera que tengamos una primera aproximación que nos permita orientar la profundización de cada uno de estos cinco ejes. Los textos producidos están publicados en la segunda parte de este número de La Piragua.

Otro afluente es la invitación a casi treinta educadores y educadoras con una trayectoria reconocida en la EP para que, a la luz de su propia experiencia y de su lectura de la evolución histórica de los procesos de emancipación latinoamericana, respondieran a tres preguntas. La mayoría de ellos contestó con entusiasmo a esta invitación y la compilación de sus textos será publicada en el siguiente número de La Piragua.

Finalmente establecimos un último afluente para complementar este debate: la aplicación de un cuestionario a cada centro afiliado sobre sus prácticas y concepciones de educación popular, proceso que está en marcha y cuyos resultados esperamos sistematizar para el mes de julio.

En este debate hemos activado una participación lo más amplia posible. En primer lugar situamos el seminario latinoamericano ya mencionado de julio de 2003 para identificar las coordenadas conceptuales de este proceso de reflexión. Luego se realizaron seis talleres regionales y en algunos casos talleres nacionales. Todo ello confluirá en el seminario latinoamericano amplio que se realizará con motivo de la VI Asamblea General, a realizarse, del 19 al 24 de agosto en Recife, Brasil.

Con la asamblea se concluirá una primera etapa del debate y ahí se precisará también la continuidad del mismo a la luz de la discusión del plan global del CEAAL para el período 2005-2008.

Si bien el debate está centrado en la educación popular, decidimos dedicar el número 19 de La Piragua a pensar a uno de los sujetos de la EP: las ONGs, que además, son quienes se congregan en el CEAAL. Con la publicación de estos resultados estamos cumpliendo la primera etapa de este complejo y rico debate que, en el espíritu de la educación popular, busca “aterrizar” en consecuencias concretas para el fortalecimiento de los movimientos de educación popular en nuestros países y en la región.

En el marco de la reanimación de la participación de los centros afiliados y de este debate tenemos como una de las metas principales el reactivar los encuentros nacionales de educación popular en nuestros países, construyendo así espacios de análisis y proyección de los movimientos sociales y civiles que, en este tiempo, se multiplican discutiendo los

mejores caminos para hacer realidad ese otro mundo posible que hoy nos convoca a seguir
luchando para seguir organizando la esperanza.
Carlos Zarco Mera
Secretaría General del CEAAL

consejo de educación de adultos de américa latina

COMITÉ DIRECTIVO

Pedro Pontual (Brasil)
Cecilia Amaluisa (Ecuador)
Carlos Zarco Mera (México)
Nydia González (Cuba)
Raúl Leis (Panamá)
David Venegas (Perú)
Nadia Rodrigues (Brasil)
Nicolás Guevara (Rep. Dominicana)
Felipe Rivas (El Salvador)
Marcelo Mateo (Argentina)
Cuahtémoc López (México)
Celia Echer (Uruguay)
Rocío Lombera (México)
Marcela Tchiminio (Chile)

Presidente
Tesorera
Secretario General
Fiscal
Fiscal Suplente
Región Andina
Región Brasil
Región Caribe
Región Centroamérica
Región Cono Sur
Región México
Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM)
Red de Educación Popular y Poder Local (REPPOL)
Red de Educación para la Paz y los DDHH

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †(Brasil)
Orlando Fals Borda (Colombia)
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Carlos Núñez Hurtado (México)

La Piragua

Dirección
Carlos Zarco Mera

CONSEJO EDITORIAL

María Rosa Goldar (Argentina)
Ana Pagano (Argentina)
Mario Garcés (Chile)
José Luis Rebellato † (Uruguay)
Helena Pinilla (Perú)
Luisa Pinto (Perú)
Anabel Torres (Nicaragua)
Daniel Ponce (México)
Malú Valenzuela (México)
Nydia González (Cuba)
Dignora García (Rep. Dominicana)
Jairo Muñoz (Colombia)

Producción editorial
Rebecca L. Berner
Slovenia Martínez

Diseño original
Mauricio Martínez
Amaroma Ediciones

Diseño portada
Rebeca Muñiz

Diseño de interiores
Impretei, S.A. de C.V.

Ilustración de portada
Composición de pájaros de Angel Zárraga

Tiraje: 1000 ejemplares
Publicación impresa en abril 2004
Toda colaboración o correspondencia deberá dirigirse a La Piragua:
Toledo 46, Colonia Juárez, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06600, México D.F.
Tel: (52-55) 5533-1755 / 5533-0349 / Fax: (52-55) 5514-0610
correo electrónico: ceaal@laneta.apc.org
www.ceaal.org

Cada autor es el responsable del contenido de su propio texto.
Certificado de licitud de título en trámite.
Certificado de licitud de contenido en trámite.

PROFUNDIZANDO EL APORTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL CEAAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE: LECTURA DEL PERIODO 1993-1996

Jorge Osorio Vargas¹

Este es un documento de reflexión acerca del período que cubre el desarrollo de la educación popular entre 1993 y 1996, a partir de sus textos y testimonios. La Secretaría General del CEAAL ha recopilado un dossier de documentos que registran la dinámica de trabajo y la agenda temática de las y los educadores populares durante ese período que llamamos de **refundamentación**.

Mi interés es ofrecer una interpretación de ese período, que viví intensamente con amor y esperanza, en el que compartimos luchas y aspiraciones centenares de educadores/as populares, hombres y mujeres, viejos y jóvenes. He tenido como punto de partida los documentos seleccionados por la Secretaría General. Les invito a todos los lectores volver a mirar esos textos, no como letra ajena, sino como huellas de una historia que forma parte del capital y de la memoria de la educación popular y

fuente de nuevas estrategias de transformación para nuestras sociedades.

Digo también que es imposible, como actor que fui de ese período, ser completamente objetivo. Nunca se puede ser objetivo, por lo demás, pues siempre hablamos desde nuestras particulares interpretaciones de las huellas de las prácticas propias y de las huellas de los otros. Por ello, permítanme proponerles este análisis con pleno reconocimiento previo de sus limitaciones. Otros actores podrán equilibrar los juicios y las interpretaciones. Cada vez que aparezcan nombres de personas o de instituciones, salvo que se indique otra cosa, es preciso entender que se citan como ejemplo. Fueron muchos los actores y protagonistas de este período de la educación popular. La historia “afectuosa” de la educación popular latinoamericana deberá escribirse con los testimonios de todos.

En el texto se indican autores que los lectores podrán leer en los dossier prepara-

1 Licenciado en Historia y Magister en Humanidades. Secretario Ejecutivo del Fondo de las Américas y Director de la Fundación Ciudadana, en Chile. Profesor de Investigación-Acción en Educación en el Magister en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Directivo de la Fundación Ideas y de la Corporación El Canelo de Nos. Hasta 1997 Secretario General y Presidente del CEAAL. Director del Receptor Principal del Proyecto de Respuesta al VIH-Sida en Chile del Fondo Global de Lucha contra el Sida. Actualmente forma parte del Consejo del Fondo para el Fortalecimiento de la Sociedad Civil en Chile. Autor de artículos y libros sobre educación, ciudadanía y derechos humanos.

dos por la Secretaría General. En ningún caso se hacen citas especiales o indicaciones particulares. La producción textual del período se ha considerado como la producción de una generación. Creo que ningún educador popular de esta época podrá negarse a reconocer que formábamos parte de un mismo equipo.

Debemos establecer como referencia inicial de este documento la Asamblea General del CEAAL realizada en La Habana, en 1994, que puso formalmente en la agenda o plan de trabajo del CEAAL, la refundamentación de la educación popular. No obstante, es preciso decir que este pronunciamiento sólo se puede entender por la realización de un proceso previo de debate, promovido desde el Comité Directivo cuyo propósito era sistematizar los problemas que los diferentes colectivos de la educación popular latinoamericana venían identificando, como resultado de una mirada crítica de la práctica educativa de los movimientos sociales de la década de los ochenta. No fue menor, en este contexto, el impacto de la crisis terminal del socialismo real y la caída de sandinismo en Nicaragua. En el primer caso, se ponía en cuestión la idea socialista como el horizonte político que tenía la educación popular, y en el segundo, las y los educadores populares tuvimos que analizar la contribución

Usando las redes y colectivos locales del CEAAL, se emprendió una investigación participativa inspirada en la confianza de que el conocimiento de la práctica bien sistematizada y en diálogo con la teoría social, otorgaba a los actores y movimientos sociales un poder más consistente.

realizada a tan emblemática experiencia política desde que el movimiento sandinista asumió el poder.

Sin embargo, estos dos procesos, que generaban análisis y cierto revisionismo

histórico en la educación popular, eran manifestaciones simbólicas de la nueva búsqueda que muchos/as educadores/as populares emprendían en el continente, a partir de realidades locales y de dinámicas intelectuales y políticas, que el CEAAL tuvo la posibilidad de darle expresión continental y poner a sus principales socios en la ruta de crear las bases de una nueva época para la educación de los movimientos sociales.

Es preciso describir estas dinámicas para entender mejor lo que posterior a 1994 comenzó a socializarse como el proceso de refundamentación de la educación popular.

Existen dinámicas políticas y otras de carácter pedagógicas que no se desarrollan por líneas paralelas sino íntimamente imbricadas, que dieron paso a una revisión de la educación popular latinoamericana. Por cierto, ya desde 1990, con la Asamblea de Santiago de Chile, había comenzado un proceso de autoevaluación de la educación popular, que fue el primer gran proyecto destinado a cubrir en un proceso reflexivo al conjunto de las y los educadores populares del continente. Usando las redes y colectivos locales del CEAAL, se emprendió una investigación participativa inspirada en la confianza de que el conocimiento de la práctica bien sistematizada y en diálogo con la teoría social, otorgaba a los actores y movimientos sociales un poder más consistente. No es posible dejar de recordar la influencia que tuvo en este proceso la inspiración de Orlando Fals Borda.

Esta autoevaluación se diseñó e implementó como un proyecto de empoderamiento de la educación popular, y por añadidura, de fortalecimiento del propio CEAAL. Lo que se llamó la "consulta" para la revisión de la educación popular desde el trabajo de sus propios practicantes, dio como resultados constataciones de gran valor estratégico para la misma, y que señalamos a continuación.

Estudios de fines de los años ochenta realizados en la Nicaragua sandinista, en Chile, desde la práctica de defensa de los derechos humanos y de reconstitución de

un tejido social democrático y en Perú, sobre las contribuciones de la educación popular en el campesinado, pusieron de relieve el tema de la consistencia de las prácticas pedagógicas de la educación popular. Se tenía la impresión, a partir de estos estudios, que las ideas educativas de Paulo Freire habían sido minimizadas por una práctica política que no lograba identificar en el proceso de creación de alternativas populares aspectos claves de todo proceso de aprendizaje. Por ello, se comenzó a hablar del déficit pedagógico de la educación popular, de la simplificación de las técnicas grupales y de la pérdida de capacidad de sistematización y de investigación de las y los educadores populares.

En el fondo, lo que se quería sostener con esta mirada crítica era que la educación popular se había terminado entendiendo y practicando como un método de organización popular, sin considerar las dinámicas pedagógicas, es decir, las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos y de formas de validación de los mismos. Varios intelectuales y agencias de cooperación hablaron de una educación popular sin resultados, de falta de sistematización de las prácticas, de un divorcio entre la educación popular y los debates pedagógicos que se realizaban en otras esferas de la educación.

Se planteó que la educación popular adolecía de un pragmatismo que no conducía efectivamente a procesos de cambio y a la generación de estrategias de gestión de la cultura y del desarrollo de las comunidades, que no tenía propuestas sobre la economía local y sobre las formas de organizar la educación de los sectores populares, en función de sus necesidades y demandas reales, vinculadas al mundo del trabajo y del conocimiento formal.

Estas visiones críticas no se hicieron desde “fuera” de la educación popular, aún más desde perspectivas diversas, venían apareciendo en los mismos encuentros y eventos internacionales que organizaba el propio CEAAL.

En Brasil, por ejemplo, se estaban generando debates muy intensos sobre las

...La educación popular se había terminado entendiendo y practicando como un método de organización popular, sin considerar las dinámicas pedagógicas, es decir, las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos y de formas de validación de los mismos.

bases epistemológicas de la Investigación Participativa, que tenían como partícipes a Hugo Lovisoló, Pedro Demo y al mismo Paulo Freire y cuyas resonancias se dejaban ver en algunas revistas de habla hispana, como *Aportes* de Colombia y en la misma *La Piragua*.

Lo que se quería relevar en estos debates, sin necesidad de ir muy al fondo teórico de estos temas, era que se constataba entre las y los practicantes de la educación popular una cierta insatisfacción con los resultados de los proyectos educativos que desarrollaban y se reconocía, además, un distanciamiento entre las y los educadores populares “de línea” y la reflexión teórica. El CEAAL, precisamente, trató de hacer converger estas dimensiones del trabajo porque percibió que la posibilidad de que la educación popular desarrollara su potencial estratégico, pasaba por fortalecer el campo pedagógico y promover una renovación del pensamiento político-educativo a partir de los movimientos sociales.

Mi opinión es que no se trataba de una crisis de eficiencia, ni siquiera de capacidades pedagógicas, sino de una reubicación del campo propio de la educación popular y de su aporte en la creación de mayor poder para los movimientos populares. La verdad es que lo que constituía el principio de identificación central de la educación popular, cual era la construcción de una sociedad socialista, estaba siendo sometido a

una disputa entre las diversas expresiones culturales y políticas de los movimientos sociales y de la izquierda latinoamericana desde antes de 1989.

Con la perspectiva del tiempo, entendemos que la educación popular no estaba “dividida” entre pedagogistas y políticos, como se decía algunas veces en eventos de esos años, sino que estaba enfrentada a un desafío más complejo que era refundar su pedagogía política.

Los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur, el mismo sandinismo, los movimientos de regeneración democráticos en Colombia, los movimientos sociales brasileños, el movimiento feminista, los primeros grupos de ecología política, entre otras manifestaciones, estaban colocando las reglas del debate político de una manera distinta a la que había conocido la educación popular desde su proceso originario en los años sesenta y setenta. A mi entender, lo que se quería indicar cuando se manifestaba la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de la educación, era la necesidad de construir un nuevo concepto práctico del poder y su correlato en el campo de la cultura y de los aprendizajes para ejercer un poder social transformador.

La creciente autonomía de los movimientos sociales en relación a los partidos políticos de la izquierda histórica, el fortalecimiento de nuevos movimientos ciudadanos y políticos, como el Partido del Trabajo en Brasil, la emergencia de nuevos sujetos sociales que trabajaban en perspectiva de democratizar la sociedad en todas sus dimensiones (por ejemplo el movimiento feminista), la valoración del espacio local y regional como ámbitos de refundación de alternativas políticas y la necesidad de estos nuevos movimientos sociales de asumir la reconstrucción democrática, luego de períodos prolongados de dictaduras democráticas, exigían una nueva “pedagogía política”.

Con la perspectiva del tiempo, entendemos que la educación popular no estaba “dividida” entre pedagogistas y políticos, como se decía algunas veces en eventos de esos años, sino que estaba enfrentada a un desafío más complejo que era refundar su pedagogía política.

Convocados por Orlando Fals Borda, el CEAAL realizó por primera vez un seminario en el que se analizaba la relación entre pedagogía y política, en conjunto con educadores/as populares y dirigentes de nuevos movimientos políticos y ciudadanos. El interés del CEAAL por promover una reflexión entre pedagogía y política, en contexto de reubicación en la vida institucional del M19 colombiano, es un signo de los aportes que la educación popular, promovida por el CEAAL, quería hacer en el continente. Educadores populares como Raul Leis, Pedro Pontual, Marco Raúl Mejía y otros/as intentaban dar forma a una teoría de la educación popular que redimensionara sus fuentes de inspiración freireana de cara a los nuevos contextos que vivía América Latina. Son relevantes los aportes al pensamiento pedagógico de la educación popular los textos como *El Arco y la Flecha* de Raúl Leis, *Conocimiento y Poder Popular* de Orlando Fals Borda, *Pedagogía de la Revolución* de Joao Francisco de Souza y la teoría de la sistematización elaborada por Sergio Martinic. Todos estos textos son una demostración de que la educación popular no estaba huérfana de reflexión pedagógica y de investigación sobre las prácticas educativas, lo que se demostraba además en las publicaciones de *Tarea* en Perú, *Dimensión Educativa* y *Cinep* en Colombia, junto a los aportes que aparecían en *La Piragua* que promovía activamente esta dinámica de búsqueda en la educación popular.

No era ajena a este proceso, la propia “reinención” de su pensamiento que hacía Paulo Freire en su *Pedagogía de la Esperanza* y en sus diálogos con los máximos exponentes de la pedagogía crítica norteamericana, europea y del constructivismo. Del entusiasmo que estos nuevos horizontes de reflexión y debate generaban en

Paulo Freire, son testigos los miembros del Comité Directivo del CEAAL, que lo acompañaron en una tarde lluviosa en 1996 en su casa de São Paulo para leer la primeras correcciones de prueba de su *Pedagogía de la Esperanza*.

La educación popular había surgido en su ciclo original con un fuerte sello teórico. Siempre la educación popular hizo propia aquella consigna que nos planteaba el marxismo: de que no hay práctica revolucionaria sin teoría revolucionaria. Desde el propio pensamiento de Paulo Freire de fines de los sesenta, aprendimos que era preciso construir una **visión del mundo** y que el método de la educación popular estaba fundado en herramientas epistemológicas que tenían que ver con una “filosofía de la acción transformadora”, lo que explica, de este modo, la identificación originaria de la educación popular con el método dialéctico y su “racionalismo”.

Por tanto, hacia la mitad de los años noventa, la educación popular, debido a su propia dinámica interna, estaba desarrollando procesos de revisión teórica similares a los que vivían otros campos del trabajo social y de la política: sistematizar nuevos debates, entender los procesos de globalización, redimensionar el significado de la teoría crítica postmarxista clásica, hacer dialogar los propios métodos de las y los educadores populares con las nuevas ventanillas que se abrían a partir del:

- a) conocimiento de estrategias pedagógicas provenientes del constructivismo social;
- b) del desmontaje del “positivismo” que imperaba, a pesar de toda la retórica dialéctica que nos inspiraba, en la sistematización de muchas de las experiencias de la educación popular, a través de la apropiación de métodos interpretativos vinculados más a la tradición hermenéutica que al marxismo clásico y al cuestionamiento del “racionalismo” por parte del feminismo, y del ecologismo que formaban parte de las nuevas expresiones de la educación popular pre-

sente en el CEAAL desde hacía mucho tiempo.

Este proceso de reflexión adquirió un sello de sistematización crítica a partir de marcos analíticos generales de lo que consideraban déficit, rezagos o anacronismos de la teoría pedagógica-política de la educación popular. Los textos de Diego Palma, Marco Raúl Mejía, Mário Marques Osorio y del Taller de Sistematización de Lima, son magníficos para graficar este proceso.

Tanto Marco Raúl Mejía como Mário Marques Osório pusieron estos debates en el contexto de la superación de la modernidad y la búsqueda de nuevos paradigmas para practicar la educación como “diálogo de saberes”. Esta deconstrucción crítica de la modernidad de la educación popular ya había sido realizada por Hugo Lovisolo y Joao Francisco de Souza en Brasil, por Orlando Fals Borda en Colombia, y por los textos colectivos del *Arco Iris* elaborados desde la Secretaría General del CEAAL.

...La educación popular no estaba huérfana de reflexión pedagógica y de investigación sobre las prácticas educativas...

Es evidente que el propósito de autoevaluar la educación popular, iniciado desde la Asamblea de Santiago y reafirmado en la Asamblea de La Habana, llevó a las y los educadores populares a plantearse la tarea de reapropiación y de lectura crítica, tanto de la historia propia de la educación popular desde su ciclo freireano original, como del saber existente en los ámbitos pedagógicos y políticos. Todo este proceso fue reconocido como de refundamentación de la educación popular.

En mi opinión, hay un factor clave para entender este proceso de refundamentación que es la adopción de los enfoques analíticos de Antonio Gramsci. En los ciclos originarios de la educación popular, ha-

bían tenido gran influencia la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el humanismo marxista de Paulo Freire y la teoría de la educación dialéctica difundida por Oscar Jara, entre otros. Dependiendo de los contextos nacionales, diversas versiones del marxismo jugaron un rol particular en la educación popular (hubo “educaciones populares” maoistas, foquistas, nacionalpopulistas, frentistas, socialdemócratas), pero lo más significativo en la configuración simbólica de la educación popular, fue la teoría del conocimiento liberador elaborada por Paulo Freire y su método dialéctico de aprender a leer la realidad para transformarla. Este fue el foco común que hizo de la educación popular una práctica educativa crítica y antisistema, vinculada a los movimientos de liberación y de resistencia, que abasteció a los movimientos populares de un sentido de autonomía, entendida como la capacidad de construir alternativas de izquierda desde la lógica de la acción social, no supeditada necesariamente a los partidos políticos.

...El propósito de autoevaluar la educación popular, llevó a las y los educadores populares a plantearse la tarea de reapropiación y de lectura crítica, tanto de la historia propia de la educación popular desde su ciclo freireano original, como del saber existente en los ámbitos pedagógicos y políticos. Todo este proceso fue reconocido como de refundamentación de la educación popular.

Esta “teoría” de la educación popular, fue resistida por cierta izquierda tradicional que entendía que cualquier proceso revolucionario exigía una vanguardia expresada en un partido o movimiento, al cual debían subordinarse los sujetos sociales organizados como movimientos o comunidades de base. Esto ocasionó tensiones entre la educación popular y sus nuevas maneras de entender la política y algunos

partidos marxistas. Baste recordar las manifestaciones contra Paulo Freire, en Montevideo, durante un evento del CEAAL en 1987, en el cual lo acusaron de “reformista”. Sin embargo, esta teoría autonomista que encarnó la educación popular, que llevó a definir, *avant la lettre*, a las expresiones populares de base que emergían en América Latina, como nuevos movimientos sociales, como procesos de creación de una cultura política nueva que debía fundarse en una democracia participativa y en la creación de un poder popular real e institucionalizado. En este sentido, podemos decir que la educación popular representó una teoría práctica de construcción de poder popular desde la vida cotidiana, desde la cultura y la educación, en perspectiva de una sociedad no capitalista.

En esta época que analizamos, no hay rastros de que el marxismo clásico, propiamente tal, hubiere jugado un rol catalizador del imaginario político de la educación popular: la propia teoría de la *educación dialéctica* tuvo más de “teología de la liberación” y de una lectura popular de la realidad, a partir del capital cultural y lingüístico de los grupos y comunidades de base que de materialismo dialéctico propiamente.

Esta teoría freireana (para algunos un humanismo marxista, para otros una fenomenología crítica y socialmente comprometida) fue paulatinamente enriquecida por nuevos enfoques o “teorías de base” a partir de las experiencias históricas de la educación popular en diversos países, por ejemplo, el enfoque de los derechos humanos en el Cono Sur, el del feminismo en Argentina, Uruguay y Brasil, el de la economía popular en Perú y Bolivia, el del ecologismo político en Brasil. Sin embargo, en mi opinión, es la influencia de Gramsci en la década de los noventa lo que ocasiona un cambio sustantivo en la educación popular.

Gramsci había sido leído en los años setenta por la izquierda latinoamericana como un heterodoxo. No hay rastros de su pensamiento y de su lectura en la educación popular sino hasta los años ochenta, cuando en

Chile comienza a desplegarse un fuerte movimiento de educación popular. Educadores como Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic inician el estudio de Gramsci y casi simultáneamente, por efecto del eurocomunismo, su lectura se extiende a los círculos académicos y políticos en América Latina y Europa. El encuentro con Gramsci es tremendamente virtuoso para la educación popular por varias razones. Presentaremos algunas de ellas.

En primer lugar, Gramsci plantea el valor, dentro de la estrategia de construcción de una nueva hegemonía socialista, del trabajo en la cultura. Desde este punto de vista, hace un análisis muy fino de las instituciones culturales burguesas, de la Iglesia y de la educación escolar. Valora la cultura popular, el lenguaje popular y sus saberes y no desdeña trabajar desde ellos para construir un nuevo conocimiento revolucionario. Los movimientos sociales, en el enfoque de Gramsci, deben trabajar el ámbito de la cultura y los partidos de la izquierda deben ser capaces de crear modos de pensar y de expresarse desde la cultura y sus manifestaciones, valorando los imaginarios sociales y los espacios donde se socializa el conocimiento, entre ellos la propia escuela. Para Gramsci, los espacios culturales están en disputa y la escuela misma puede ser transformada por la acción de movimientos culturales alternativos.

Estos planteamientos pusieron en cuestión dos supuestos que existían en la educación popular freiriana: el reproductivismo educativo y la tesis de la de-escolarización de la escuela. Se partía del planteamiento de que el sistema capitalista reproducía el dominio, que se expresaba en la economía y en la política, también en el sistema educativo de una manera irreversible. La alternativa popular de educación debía, bajo este planteamiento, realizarse fuera de la escuela, que como institución siempre sería refractaria a cualquier cambio.

El impulso gramsciano se expresa de varias maneras en la educación popular: de partida en el aparato conceptual. Se comienza a hablar de hegemonía, sociedad

política, sociedad civil, cultura popular, diálogo de saberes. Pero también en prácticas concretas: proyectos de recuperación de los saberes populares, recuperación de la memoria histórica popular, fortalecimiento de los programas de comunicación popular y apertura al uso de los medios masivos, temáticas en las cuales participan Carlos Núñez en México, Raúl Leis en Panamá y Rosa María Alfaro en Perú, y en las primeras experiencias de educación popular en la escuela. Es el tiempo donde se revisan los viejos proyectos de los micro-medios y se abre un campo nuevo de trabajo a través, no sólo de las radios sino de la televisión, se plantean nuevas alianzas con las universidades y gobiernos locales y se revaloriza el espacio municipal y regional como ámbitos de reinención de la educación popular. En el CEAAL se desarrolla el Programa de Desarrollo Local que reunifica temáticas como el gobierno municipal, los movimientos regionales y el desarrollo local.

...La educación popular representó una teoría práctica de construcción de poder popular desde la vida cotidiana, desde la cultura y la educación, en perspectiva de una sociedad no capitalista.

La política latinoamericana ve el resurgir de izquierdas gramscianas, que se lanzan desde la cultura y el trabajo local, a generar movimientos sociales capaces de construir propuestas de alcance comunal o regional. En algunos lugares como Perú, Colombia, Brasil, las nuevas expresiones de izquierda, que surgen de movimientos sociales promovidos desde la educación popular, se enfrentan a la problemática del gobierno local o regional y deben construir programas y capacitarse en la gestión pública. Siendo gobierno las y los educadores populares, no pueden olvidarse o negar las escuelas, por tanto, a través de esta vía, la

educación popular se ve convocada a remirar su tradicional doctrina sobre el sistema escolar.

Se suscitan encuentros entre educadores/as pertenecientes a movimientos de pedagogía crítica en los sistemas escolares de América del Norte y Europa, Paulo Freire asume el gobierno de la educación en São Paulo y los eventos y las publicaciones de la educación popular se ven repletos de escritos al respecto. Pronto aparece un primer intento de sistematización en el circuito del CEAAL: el estudio sobre las contribuciones de la educación popular a la escuela de Marco Raúl Mejía, los aportes del grupo de la *Universidad de IJUI* y de *Ação Educativa*, en Brasil, los textos de *Tarea* para la formación de educadores, todo esto teniendo en cuenta lo que había significado para la educación popular la gestión del sistema educativo en la Nicaragua sandinista, sistematizada por *Alforja* y *Dimensión Educativa*. Además, desde 1993 se habían intensificado las actividades del CEAAL en Cuba, por lo que la experiencia cubana en la gestión educativa tenía también (por afirmación u oposición) un rol importante como referencia de los debates que se sostenían.

Los movimientos sociales, en el enfoque de Gramsci, deben trabajar el ámbito de la cultura y los partidos de la izquierda deben ser capaces de crear modos de pensar y de expresarse desde la cultura y sus manifestaciones, valorando los imaginarios sociales y los espacios donde se socializa el conocimiento, entre ellos la propia escuela.

Desde la inspiración de Gramsci y con Paulo Freire a la cabeza de la gestión del sistema educativo en Sao Paulo, la educación popular transita de ser una educación de y para los sectores populares a una educación emancipatoria y democrática que se propone ser capaz de ofrecer una propuesta educativa a toda la sociedad. La educación

popular se concibe como una dimensión de la política cultural de una alternativa de izquierda.

Coincide con este proceso la generación de una agenda de reformas educativas en toda la región latinoamericana bajo la inspiración del Banco Mundial y otras agencias multilaterales. Estas reformas parecían invencibles y sin posibilidad de ser contestadas. Sin embargo, como ya lo había indicado el propio Gramsci, la política cultural dominante siempre tiene fisuras o grietas desde las cuales es posible construir alternativas populares. Por esta razón, se generan desde el CEAAL, estudios sobre la lógica de estas reformas, se realizan documentos para contrarrestar esta visión reformista de cuño bancomundialista y se va estableciendo una alianza con la UNESCO, que en nuestro continente representaba un cierto contrabalance a la visión del Banco Mundial.

Varios son los efectos de esta coyuntura: en primer lugar, la exigencia de hacer una gestión de los sistemas educativos desde un enfoque de la educación popular, provocó un radical cambio en la escala de la intervención y en los conceptos de eficacia e impacto, a los cuales estaban acostumbrados los centros de educación popular. La participación en los gobiernos implicó, en muchos casos, hacer alianzas y reformas que no siempre expresaran el índice máximo que se quisiera, desde una visión doctrinaria de la educación popular. Por otra parte, trabajar con las escuelas significa trabajar con la realidad de los maestros y de sus sindicatos. Negociación y trabajo con los sindicatos docentes, fueron nuevos ámbitos para la educación popular en Perú (*Tarea*), Bolivia (*CEBIAE*), Brasil, República Dominicana, Colombia, entre otros países.

Por años había existido un divorcio entre los maestros escolares y las y los educadores populares. La educación popular no conocía estrictamente el mundo escolar, la cultura de la enseñanza y las condiciones de trabajo de los maestros. La escuela tiene además un marco constituyente en su currículum, que exige manejar conceptos de

tiempo y espacio educativos, nociones didácticas y estrategias de instalación del cambio educativo, en un ámbito donde la institucionalidad y la mentalidad de los propios maestros son sumamente resistentes a cualquier iniciativa que implique hacer las cosas de un modo diferente a como se viene realizando por años. La problemática escolar y las exigencias de pensar un nuevo tipo de acción educativa en la institución de la escuela, dio lugar a varios encuentros y talleres en el CEAAL.

Uno de ellos, realizado en La Habana, constituyó la fuente de un grupo de trabajo sobre pedagogía crítica, cuyas actas fueron publicadas como documentos de trabajo en la colección de *Papeles del CEAAL*.

Coincidentemente, esta exigencia que implicaba para la educación popular tener capacidad de gestión del sistema escolar y de desarrollo de un pensamiento pedagógico capaz de darle sentido práctico al trabajo escolar (como lo venía haciendo ya Fe y Alegría, que no era miembro del CEAAL), vino a reforzar en CEAAL el debate sobre los aspectos pedagógicos de la educación popular. La insatisfacción de muchos/as educadores/as populares, referida a su incapacidad relativa para enfrentar la educación popular desde los aprendizajes efectivos, de su validación, de su sistematización y a la dificultad que tenían para organizar procesos de construcción colectiva de conocimientos, convergió con la necesidad de asumir la agenda de la gestión de la educación escolar, en cuyos marcos estaban también temas principales tales como la generación de aprendizajes efectivos y el desarrollo de capacidades para hacer de la educación escolar un proceso no bancario. Sin dudas, este marco general vino a potenciar la temática pedagógica en la educación popular.

El trabajo de gestión gubernamental por parte de muchos/as educadores/as populares, significó que centros de educación popular orientaran su trabajo en apoyar estas experiencias de generación política. La estrategia gramsciana estaba en marcha. En mi opinión, estas experiencias gubernamentales acrecentaron el capital político y

pedagógico de la educación popular. La educación popular se hizo un referente significativo en las discusiones sobre cómo organizar la educación de jóvenes y personas adultas en las reformas educativas, y muchas de las experiencias de dirección política de sistemas locales de educación pasaron a engrosar el listado de buenas prácticas y de innovaciones destacadas para la construcción de políticas educativas nuevas mirando el siglo XXI. No menor es la contribución que hace la Red de Educación para los Derechos Humanos en incorporar esta educación en el currículum escolar y en la formación de maestros, en lo que comenzó a llamarse “educación en valores”, definida como un foco clave del cambio educativo de los inicios del nuevo siglo.

Desde la inspiración de Gramsci y con Paulo Freire a la cabeza de la gestión del sistema educativo en Sao Paulo, la educación popular transita de ser una educación de y para los sectores populares a una educación emancipatoria y democrática que se propone ser capaz de ofrecer una propuesta educativa a toda la sociedad.

La cooperación internacional compartió estas nuevas tendencias: impactar en las políticas educativas, llevar a los foros internacionales la visión de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales, hacer un contrapeso ciudadano a las políticas del Banco Mundial, generar liderazgos ciudadanos en las cumbres de Naciones Unidas (mujer, medio ambiente, población, pobreza), y por esta vía, sentar las bases de una nueva estrategia de influencia de la educación popular. El CEAAL organizó reuniones con agencias de cooperación para replantear, en estos términos, la nueva colaboración y el financiamiento. Se veía con interés, por parte de éstas, el he-

cho de que efectivamente se estaba pasando del “macetero al potrero”, usando la expresión de un estudio de principio de los años noventa, acerca del rol de las ONG en América Latina.

La educación popular se hizo un referente significativo en las discusiones sobre cómo organizar la educación de jóvenes y personas adultas en las reformas educativas, y muchas de las experiencias de dirección política de sistemas locales de educación pasaron a engrosar el listado de buenas prácticas y de innovaciones destacadas para la construcción de políticas educativas nuevas.

¿Qué sucede hacia 1996 y 1997?

Si bien éste no es un estudio evaluativo, es importante poner en contexto los avances de la educación popular en el marco de la refundamentación y dejar planteadas algunas preguntas sobre qué pasó postrefundamentación, todo esto en sintonía con las preguntas que el CEAAL se plantea de cara a su Asamblea de 2004.

En primer lugar, las experiencias de gestión pública de la educación, sus actores, los aprendizajes, las instituciones que se crean y la producción teórica, no llegaron a constituir una fase ascendente en la refundamentación. Hubo diversos ramales en este proceso que no permitieron generar un discurso y un valor más hegemónico para la educación popular. Muchos/as educadores/as populares, que ejercieron tareas de gobierno, quedaron en la política o en las instituciones públicas o en las universidades y su experiencia no pudo ser compartida con las y los educadores populares de base.

En segundo lugar, la participación de educadores populares en la gestión pública de la educación y en las agendas de las reformas educativas, no generó un poder ciudadano suficiente, de tal modo que la

educación popular pudiera liderar procesos más radicales de control social de las políticas públicas. Faltaron mejores estrategias de influencia y recursos para llevarlas a cabo.

En tercer lugar, la coyuntura de influencia e incidencia en las políticas públicas desde la educación popular se desarrolló sobre la hipótesis de que en América Latina los procesos de gobernabilidad democrática se consolidarían y que la lógica social del capitalismo terminaría por imponerse sobre las versiones neoliberales del mismo. Esto no fue así, el mundo se orientó hacia un neoliberalismo extremo y la educación popular no logró ser en esa coyuntura lo que había sido en anteriores fases del desarrollo del movimiento social: una referencia cultural y un catalizador de las innovaciones educativas de los movimientos sociales. Los movimientos o redes “globales” antineoliberales, que se generaron desde la mitad de los años noventa, desarrollaron principalmente esquemas de confrontación mediática, que no se planteaban procesos de construcción de identidad y de libertades desde la vida cotidiana. Hubo una tendencia hacia el “cupulismo”.

La educación popular no puede practicarse en un esquema “cupular” ni promoviendo vanguardias ilustradas alejadas de la realidad de la vida cotidiana de las comunidades y movimientos de base. Además, la educación popular no es sólo una educación política y confrontacional; es un sistema de educación para la VIDA, por tanto es holística, busca articular dimensiones de género, generacionales, étnicos, culturales, en perspectiva de procesos de mediano y largo plazo. No se agota en una coyuntura, por intensa y decisiva que sea, ni únicamente “mediática”. Es reflexiva y toda su historia demostró que es una educación que indaga sobre las fuentes del sentido de lo humano y de la libertad. La educación popular es un movimiento ético, una construcción cultural y no necesariamente sólo una “fuerza de tarea”, que era, según algunos, lo que se re-

quería para enfrentar la escalada neoliberal en sus comienzos.

Pero el neoliberalismo no era una golondrina en verano, terminó consolidándose. Su poder no iba a tambalearse por unas cuantas manifestaciones globales de gran impacto en los medios y en la opinión pública. Es evidente que el neoliberalismo sólo podrá ser desmontado siendo confrontado desde una estrategia político-cultural, que exige una teoría de la acción transformadora, una pedagogía crítica y una recuperación de la teoría participativa de los movimientos sociales en el marco de los tiempos políticos y culturales que exceden los tiempos de la “coyuntura”. Por esta razón, la educación popular recupera su vigencia hoy, porque tiene un capital acumulado y activo en tres dimensiones estratégicas: en la dimensión ética, en la dimensión política y en la dimensión pedagógica.

En su dimensión ética porque, quizás por su origen cristiano, es una “teoría de la esperanza” que le permite tener una mirada realista sobre la historia, cuestionar todo fundamentalismo y cualquier triunfalismo. La lucha social implica construir culturas nuevas, otra hegemonía, y esos procesos exigen desarrollar la lógica de la acción transformadora en el tiempo de la cultura y de la pedagogía.

En la dimensión política, porque es una “teoría de los movimientos sociales” que plantea la capacidad comunicacional de los sujetos, que como tales pueden construir argumentos, juicios y manifestar su voluntad transformadora en estrategias políticas que, a la vez, adquieren manifestaciones orgánicas bajo diversas formas, no sólo partidistas, pues promueven la autonomía de los movimientos sociales.

En la dimensión pedagógica, porque la noción de diálogo de saberes, de lectura de la realidad para transformarla y de construcción participativa de conocimientos, reconoce, en primer lugar, la necesidad de contar con educadores/as que sean verdaderos analistas y profesionales sociales, capaces de instrumen-

tar procesos de apropiación y creación de saberes, que contribuyan a crear más poder para los sujetos que buscan una sociedad distinta a la actual. Pues sólo esa acumulación de poder “subjetivo” (el poder de los sujetos sociales) hará posible el desmontaje del neoliberalismo.

La cooperación internacional dio vuelta la espalda a la educación popular porque se encandiló por las acciones directas y óptimas, en muchos casos, por generar una nueva economía política de las donaciones fundadas en el impacto mediático más que en la creación de un poder ciudadano enraizado en la vida cotidiana de las comunidades y con capacidad de crear movimientos transformadores desde la base social, aún en momentos de auge del capitalismo.

La educación popular no puede practicarse en un esquema “cupular” ni promoviendo vanguardias ilustradas alejadas de la realidad de la vida cotidiana de las comunidades y movimientos de base.

El casi agotamiento del acento mediático de las movilizaciones antineoliberales, con mucha retórica y con poca capacidad de expresar lo que realmente hacen y construyen los movimientos sociales en sus localidades y países, junto con sus resultados exigüos en relación a cambiar la agenda económica global, permiten que se vuelva a poner la mirada en las alternativas que buscan construir procesos de desarrollo humano integrales y acumular capital ético en la sociedad, y, de este modo, crear las condiciones para una resistencia democrática al neoliberalismo que se exprese en redes, como las que construyó la educación popular y no en manifestaciones mediáticas efímeras sin sustento en las comunidades de vida. Por esta razón creo que existen nuevas posibilidades para redefinir las alianzas entre los movimientos sociales, la educación popular y los movimientos éticos

que luchan por la paz y la no discriminación en el mundo, a la manera de un círculo virtuoso que es factor de transformación social. Es preciso “volver a conversar”.

Dossier consultado

Alforja, “Los sujetos de la acción educativa”, en *La Piragua* No. 7, 2do. Semestre 1993, Tema: Teorías y Prácticas de la Pedagogía Crítica en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

Caruso, Arlés, “La educación popular para el poder local: propuesta del programa de poder local del CEAAL”, en *La Piragua* No. 8, 1er. Semestre 1994, Tema: Educación para la Ciudadanía y el Poder Local, CEAAL, Santiago, Chile.

CEAAL-UNESCO, “La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en la transición al siglo XXI”, en *La Piragua* No. 12-13, 1996, Tema: Nuevos Horizontes para la Transformación y la Construcción del Poder: La Educación Popular como Política Ciudadana, CEAAL, Santiago, Chile.

Cendales Lola y Posada Jorge, “La cuestión pedagógica en la educación popular”, en *La Piragua* No. 7, 2do. Semestre 1993, Tema: Teorías y Prácticas de la Pedagogía Crítica en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

De Souza, Joao Francisco, “Ciudadanía y poder: perspectivas de la educación popular en la década de los noventa”, en *La Piragua* No. 8, 1er. Semestre 1994, Tema: Educación para la Ciudadanía y el Poder Local, CEAAL, Santiago, Chile.

González A, Estela, “El problema de la calidad en la educación popular: conceptualización, sistematización y monitoreo”, en *La Piragua* No. 7, 2do. Semestre 1993, Tema: Teorías y Prácticas de la Pedagogía Crítica en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

Mejía, Marco Raúl, “Las tareas de la refundamentación: la educación popular hoy”, en *La Piragua* No. 6, 1er. Semestre 1993, Tema: Modernidad, Interculturali-

dad y Educación Popular en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

_____, “Cambios en el conocimiento e implicaciones para la educación popular: construyendo la transición de la refundamentación”, en *La Piragua* No. 11, 2do. Semestre 1995, Tema: Pedagogía y Política: Procesos y Actores de una Educación Transformadora para América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

_____, “Pedagogía, política y poder: deconstruyendo escenarios para construir actores”, en *La Piragua* No. 12-13, 1996, Tema: Nuevos Horizontes para la Transformación y la Construcción del Poder: La Educación Popular como Política Ciudadana, CEAAL, Santiago, Chile.

Osorio, Jorge, “La educación para los derechos humanos, su transversalidad e incorporación en los proyectos educativos”, en *La Piragua* No. 11, 2do. Semestre 1995, Tema: Pedagogía y Política: Procesos y Actores de una Educación Transformadora para América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

Palma, Diego, “Los desafíos de la educación en América Latina: la agenda vista desde la educación popular”, en *La Piragua* No. 4, 1er. Semestre 1992, Tema Educación Popular y Escuela, CEAAL, Santiago, Chile.

_____, “La educación popular y el tema de la ciudadanía”, en *La Piragua* No. 10, 1er. Semestre 1995, Tema: Ciudadanía y Género: Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

Pontual, Pedro, “Construyendo una pedagogía democrática del poder”, en *La Piragua* No. 11, 2do. Semestre 1995, Tema: Pedagogía y Política: Procesos y Actores de una Educación Transformadora para América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

Puiggrós, Adriana, “Refundamentación política pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI”, en *La Piragua* No. 12-13, 1996, Tema: Nuevos Horizontes para la Transformación y la Construcción del Poder: La Educación Popular como Política Ciudadana, CEAAL, Santiago, Chile.

Revista Aportes No. 46, Tema: Educación Popular - Refundamentación, Dimensión Educativa y CEAAL, Colombia, 1996.

Secretaría General CEAAL, "Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad: construyendo la plataforma de la educación popular latinoamericana", en *La Piragua* No. 8, 1er. Semestre 1994, Tema: Educación para la Ciudadanía y el Poder Local, CEAAL, Santiago, Chile.

_____, "La educación popular y la producción de conocimientos", en *La Piragua* No. 10, 1er. Semestre 1995, Tema: Ciudadanía y Género: Nuevos Enfoques para la

Educación en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

_____, "Conversemos de nuevo: temas para un diálogo actual entre la educación popular y la cooperación internacional", en *La Piragua* No. 10, 1er. Semestre 1995, Tema: Ciudadanía y Género: Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina, CEAAL, Santiago, Chile.

Soethe, José Renato, "Educación popular: concepciones históricas, construcción de paradigmas y teoría-práctica", en *La Piragua* No. 9, 2o. Semestre 1994, Tema: La Investigación Educativa en América Latina: Construyendo una Agenda Común, CEAAL, Santiago, Chile.

CEAAL. También vale la pena precisar que esta “sistematización documental” no es, en sentido estricto, una sistematización de prácticas educativas populares, sino una caracterización de los debates actuales sobre este campo de la EP, a partir del análisis del contenido de los textos producidos en el contexto del CEAAL entre los años 2000 y 2003.

Aclarado el carácter y alcances del trabajo encomendado, es necesario hacer algunas consideraciones metodológicas. En primer lugar, es importante señalar que el análisis textual parte de considerar que todo discurso es una práctica comunicativa concreta que descansa en las relaciones entre producción de sentido y dinámicas sociales; por tanto, todo texto es la cristalización de un proceso de comunicación entre sujetos, operado en un determinado contexto; “el sujeto productor del texto expresa en el mismo, no sólo su propia subjetividad, sino también la imagen del sujeto al que ese texto va dirigido”,² dado que el propósito de todo acto de comunicación es afectar subjetividad.

...todo discurso es una práctica comunicativa concreta que descansa en las relaciones entre producción de sentido y dinámicas sociales; por tanto, todo texto es la cristalización de un proceso de comunicación entre sujetos...

Este carácter reflexivo del discurso social es evidente en nuestro caso, dado que los textos analizados son producidos por sujetos que se asumen dentro del campo de la educación popular y en el contexto institucional del CEAAL. De ese modo, los significados en juego en los textos analizados se inscriben en una comunidad interpretativa que a su vez se construye a través de estas

prácticas discursivas: el de los educadores populares asociados al Consejo.

Dado que el propósito de la tarea encomendada es identificar en los textos recopilados los principales planteamientos en torno a la educación popular, sus desarrollos conceptuales y sus desafíos, la estrategia metodológica asumida buscó hacer el mapeo de los significados en juego dentro de los textos, en torno a unos ejes temáticos relevantes para el debate actual de la educación popular;³ por ejemplo, la especificidad misma de la educación popular, las referencias al contexto histórico en que se inscriben sus prácticas, al cambio de paradigmas emancipadores, los movimientos sociales y las políticas públicas.

Una vez definidas dichas categorías, se asumió una estrategia de análisis de los textos de carácter agregativo; es decir, se agruparon globalmente las unidades textuales (frases, párrafos) referidas a cada temática. Posteriormente, se evaluaron los resultados, reconociendo confluencias, diferencias y vacíos en torno a cada tema. Finalmente, se produjo un balance interpretativo de la información, que se complementó con otras ideas del analista y planteamientos provenientes de otros campos discursivos afines; por ello, en esta síntesis expositiva, se procura explicitar cuándo las afirmaciones provienen de los textos y cuándo son aportes del investigador o de otras fuentes.

El documento está estructurado en cuatro partes; en primer lugar se aborda el problema de la especificidad de la EP, sus rasgos definitorios y las lecturas sobre la llamada refundamentación; en segundo lugar, se presentan los ejes en torno a los cuales tematizan los debates durante el período: el contexto y sus desafíos a la EP, el cambio de paradigmas y la EP, los movimientos sociales y la EP, democracia, ciudadanía y poder local, y, la EP y el

2 Navarro Pablo y Díaz, Capitolina, “Análisis de contenido”, en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Editorial Síntesis, Madrid 1994, pp 182.

3 Algunos fueron explícitamente definidos en el Seminario Latinoamericano de Educación popular realizado por CEAAL en Córdoba (Argentina) en julio de 2003; otros fueron definidos “inductivamente” por el investigador a partir de una primera lectura intensiva de los textos.

prácticas, dificulta y a la vez, enriquece el diálogo y el establecimiento de consensos al interior del CEAAL. Por ejemplo, para quienes enfatizan la EP como una dimensión de la acción política, asumen que sus prácticas y discusiones centrales deben subordinarse a las problemáticas y debates provenientes de la esfera política; quienes enfatizan de la EP su carácter educativo, reclaman que la reflexión pedagógica debe ganar mayor centralidad; quienes la ubican como movimiento cultural alternativo o un campo intelectual, enfatizan su sensibilidad a los cambios paradigmáticos acaecidos en la tradición del pensamiento social crítico.

A continuación, fijaré mi posición frente a la cuestión de la especificidad de la EP y a la necesidad de discutir los sujetos que la agencian. En primer lugar, considero que la EP no puede ser caracterizada como una simple herramienta o metodología subsidiaria de otras prácticas sociales, minimizando su identidad a lo instrumental; pero tampoco puede verse como la solución a todos los males del campo popular, tal como lo advierte Jorge Medina (2001), confundiendo su ámbito con el de la acción política o el de los movimientos sociales. Mi punto de vista al respecto, es reconocer la EP, a la vez como una práctica histórica que es, a la vez, movimiento educativo y corriente pedagógica.

Por un lado, la EP puede ser caracterizada como corriente pedagógica originada en América Latina en torno al aporte fecundo de Paulo Freire, desde la cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras. A la vez, identificadas con la EP, se reconocen un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de actores sociales (ONG, organizaciones sociales, instituciones educativas, grupos religiosos) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo en derechos humanos, movi-

mientos sociales, formación pastoral, etcétera) que se identifican con opciones éticas y políticas alternativas comprometidas con los sectores populares.

Mi punto de vista al respecto, es reconocer la EP, a la vez como una práctica histórica que es, a la vez, movimiento educativo y corriente pedagógica.

El reconocimiento de la heterogeneidad de actores, ámbitos de acción y dinámicas regionales, implica que la EP no puede ser vista como un movimiento educativo homogéneo ni un cuerpo teórico acabado; más bien, puede considerarse como un campo social e intelectual en construcción, en la medida en que se vayan consolidando las redes y los espacios de producción y discusión de ideas y propuestas entre los actores colectivos e individuales que agencian prácticas y discursos educativo populares.

Considerar la EP como un campo de acción y reflexión, plantea la exigencia de hacer explícito, cuando se escribe o se habla de la EP, quién y desde dónde se habla (sujeto y lugar de enunciación). En lugar de hipostasiar o asumir la EP como una entidad única, se hace necesario aclarar desde qué lugar institucional, social, académico y geográfico se habla y sobre que ámbito de la EP nos referimos, salvo que nos situemos en una perspectiva meramente ideológica.

Al respecto, resulta interesante señalar que, en la mayoría de los casos, cuando se habla de los sujetos de la EP se refiere a “los otros”: los pobres, los sectores populares, los movimientos populares, los gobiernos locales o “los nuevos actores” (jóvenes, mujeres, niños); pero casi no se habla del lugar institucional y social más frecuente por parte de los partícipes de los debates: las ONG de educación popular. Estas son, en sentido estricto, quienes integran el CEAAL, son las que promueven, apoyan y acompañan las

acciones de EP; son las que promueven y agencian el debate sobre la EP.

Una excepción a esta autoinvisibilización de las ONG como uno de sujetos decisivos de la EP, es el texto de la Secretaría del CEAAL en *La Piragua* No. 18 cuando plantea el debate acerca de la identidad de las que denomina “organizaciones civiles no gubernamentales”; se les reconoce como actores sociales e institucionales con una identidad propia, y no sólo como “acompañantes de los movimientos sociales”; cuasi-partidos, cuasi-universidades y cuasi-movimientos o cuasi-empresas. Estas instituciones, cada vez con más presencia pública en diferentes campos de la vida social en nuestros países, deben definir su especificidad, los alcances y limitaciones de su acción.

Esta recomendación es muy oportuna, dado que –como lo señala el mismo artículo– las ONG son hoy blanco de múltiples críticas, muchas de ellas provenientes de las mismas organizaciones de base y poblaciones que buscan “acompañar”; se les ve como empresas que se disputan recursos internacionales o gubernamentales, como funcionales al modelo neoliberal al atenuar las contradicciones sociales o como grupos políticos escondidos bajo una supuesta neutralidad social. (CEAAL 2000: 13) Algunas de estas críticas están presentes en algunas intervenciones de los participantes de los talleres y encuentros analizados.

Esta reflexión sobre la identidad y el papel que juegan las ONG en el campo de la EP es oportuna, no sólo por su papel central en la construcción de los sentidos del discurso educativo popular, sino por la influencia decisiva que ejercen sobre vastos actores sociales de base y sobre algunas autoridades progresistas en los niveles local y nacional; además, porque las ONG y algunas personas que provienen de estas, cada vez juegan un papel más decisivo en algunas esferas de la vida pública como asesoras de movimientos sociales y partidos, así como en la definición de políticas sociales, educativas y culturales.

Por último, quiero plantear que una definición de la especificidad, el ámbito y los desafíos de la EP, implicaría una caracteri-

zación rigurosa de quiénes, en la actualidad, definen sus prácticas como educativo populares, cuáles sentidos le atribuyen y qué tanto influye como referente identitario de las organizaciones e individuos que la agencian. Hay que “darle la palabra” a aquellos que nombramos como “sujetos de la EP”, para ver en qué medida se sienten reconocidos en las orientaciones, propuestas y elaboraciones conceptuales de las ONG de EP.

Esta reflexión sobre la identidad y el papel que juegan las ONG en el campo de la EP es oportuna, por la influencia decisiva que ejercen sobre vastos actores sociales de base y sobre algunas autoridades progresistas en los niveles local y nacional; además, porque cada vez juegan un papel más decisivo en algunas esferas de la vida pública.

Así mismo, habría que reconocer qué tanto peso tiene la EP en otras prácticas sociales, como es el caso de los movimientos de género, de defensa de los derechos humanos, el desarrollo local, los espacios escolares o los movimientos de pobladores. La necesidad de elaborar esta cartografía de la EP hoy en América Latina, también fue discutida en el Seminario de Córdoba. Esta puede ser una de las acciones prioritarias del CEAAL en el corto plazo.

Los rasgos que definen la Educación Popular

Otro ámbito de análisis de los discursos es la identidad discursiva de la educación popular, expresada por algunos como principios, elementos constitutivos o rasgos definitorios de la misma. Es interesante señalar que en la mayoría de las intervenciones dentro de los eventos convocados por el CEAAL, dichos elementos constitutivos de la EP se dan por supuestos. La preocupa-

Hay que “darle la palabra” a aquellos que nombramos como “sujetos de la EP”, para ver en qué medida se sienten reconocidos en las orientaciones, propuestas y elaboraciones conceptuales de las ONG de EP.

ción por definir el terreno de la EP sólo es explícita en algunos artículos del número 18 (año 2000) de la revista *La Piragua*, dedicada a los nuevos horizontes y compromisos de la EP, y en los textos producidos por la Secretaría General.

Es el caso del primer artículo de la revista, firmado por la Secretaría, en el que se señala que la EP, “es una acción cultural, pedagógica-política que tiene como principios” (2000: 14):

1. la comprensión crítica de la realidad para su transformación;
2. a través del diálogo de saberes;
3. animado por educadora o educador popular;
4. con una opción ética por los sectores empobrecidos;
5. y que enfatiza en la autoconstitución de sujetos.

En el artículo de Alfonso Torres (2000: 23), se definen como “rasgos definitorios de toda práctica de educación popular”:

1. su lectura crítica del carácter injusto de la sociedad y del papel que juega la educación;
2. su intencionalidad política emancipadora;
3. considerar a los sectores populares como sujetos de su emancipación;
4. buscar incidir en la subjetividad de los educandos y educadores;
5. poseer unas metodologías participativas y dialógicas.

Por otro lado, para la mexicana Bertha Salinas (2000: 38), “el núcleo específico de la EP puede resumirse en”:

6. su metodología educativa, de carácter dialéctico, participativo y dialógico;
7. su contenido es la realidad y ahora, nuevos temas emergentes;
8. su larga experiencia de conocimiento y vinculación con el mundo popular;
9. su compromiso y sentido de mística.

Para Felipe Rivas (2000: 46), de El Salvador, las características que constituyen los cimientos de la EP son:

10. propiciar participación;
11. contribuir a la construcción de sujetos;
12. promover la relación comunidad, organizaciones, movimientos, gobiernos locales y otros actores;
13. desarrollar propuesta política liberadora;
14. buscar articular práctica, teoría, práctica;
15. construcción colectiva de conocimiento;
16. diálogo de saberes.

Por último, para Carlos Zarco, en su artículo “Debate actual perspectivas de la EP en América Latina” presentado en el Encuentro *Educación para construir el Sueño* realizado en Guadalajara en 2001, define como “aspectos definitorios” de la EP (2001: 332):

17. una crítica a la educación formal como parte del sistema de dominación;
18. una educación orientada a concientizar;
19. su vinculación a los movimientos sociales;
20. sus contenidos son el análisis de la realidad;
21. sus métodos participativos.

Estos rasgos identitarios atribuidos a la EP, pueden agruparse en dos ámbitos: unos acentúan lo político social (lectura crítica de la sociedad, opción política y ética por los pobres, vinculación a los movimientos sociales), mientras otros enfatizan lo educativo y metodológico (participación, diálogo, concientización, formación de sujetos). Así mismo, casi todos los autores enfatizan una u otra dimensión, evidenciando una tensión histórica dentro de la EP.

En efecto, la unidad dialéctica entre lo político y lo pedagógico es constitutiva de la identidad misma de la EP: desde su matriz freireana, ha estado presente a lo largo de su trayectoria y alcanzó especial relevancia en las discusiones recientes al interior del CEAAL. Esta fusión entre política y educación en un horizonte de emancipación de los sectores subalternos de la sociedad, se ha dado en una doble vía: por un lado, politizando las prácticas educativas al asignarle una intencionalidad transformadora, y por otro, pedagogizando la política al considerarla como espacio formativo. (Torres 1996: 22)

Por último, cabe destacar que en algunos textos se señalan dos aspectos que definen la especificidad de la EP: su historicidad y su eticidad. En cuanto a lo primero, la EP aparece como heredera del legado del pensamiento y la obra de Paulo Freire (Núñez 2000); la matriz freireana es referente ineludible y fuente de unidad dentro de la EP (Rezende 2002), sus ideas son utilizadas con frecuencia como fuente de autoridad de los planteamientos actuales y se hacen llamados a la

necesidad de releerlo y difundirlo para asumir los nuevos desafíos de la EP.

Otros textos señalan que la EP se constituye ya en una tradición; posee una memoria y unas raíces que le dan identidad y desde las cuales enfrenta los nuevos desafíos (Leis, 2000; Martinic, 2003). Desde ese acumulado histórico, la mayor riqueza de la EP son “sus modos de hacer las cosas” (Salinas 2000: 39), su “capacidad de desarrollar procesos transversales que recorren de forma dialéctica cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales”. (Goldar, 2002)

Esta fusión entre política y educación en un horizonte de emancipación de los sectores subalternos de la sociedad, se ha dado en una doble vía: por un lado, politizando las prácticas educativas al asignarle una intencionalidad transformadora, y por otro, pedagogizando la política al considerarla como espacio formativo.

Finalmente, resulta clave destacar que en estos últimos años ha cobrado especial centralidad la dimensión ética de la EP. Para Carlos Núñez (2000), ésta debe liderar la revolución ética, para Carlos Zarco (2002), la EP asume una opción ética por los pobres. Dentro de esta misma preocupación, algunas intervenciones registradas en las memorias de los eventos realizados por CEAAL en el período, insisten en hacer de la EP un baluarte ético que contrarreste los valores promovidos desde el proyecto neoliberal y la corrupción generalizada en las esferas estatales y los partidos políticos.

En términos de Pontual, frente a un mundo de exclusión social, violencia y des-

trucción de la naturaleza, la EP debe –retomando a Freire-, “rescatar valores que constituyen una ética universal del ser humano, la cuestión de la solidaridad, la amoricidad, la emocionalidad, la tolerancia, el respeto al otro en sus diferencias, el gusto por la alegría, la disposición al cambio”. (2002:9)

A modo de síntesis, nos atrevemos a afirmar que la educación popular puede hoy entenderse como un conjunto de actores, prácticas y discursos que se identifican en torno a unas ideas centrales: su posicionamiento crítico frente al sistema social imperante, su orientación ética y política emancipadora, su opción con los sectores y movimientos populares, su intención de contribuir a que éstos se constituyan en sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad y por la utilización de métodos, participativos, dialógicos y críticos.

...*La EP debe –retomando a Freire-, “rescatar valores que constituyen una ética universal del ser humano, la cuestión de la solidaridad, la amoricidad, la emocionalidad, la tolerancia, el respeto al otro en sus diferencias, el gusto por la alegría, la disposición al cambio”.*

2. LOS PRINCIPALES EJES DE DISCUSIÓN EN EL PERÍODO



Aunque, a partir del volumen y contenido de los documentos analizados, podemos afirmar que la discusión al interior del CEAAL entre el 2000 y el 2003 en torno al carácter, identidad, retos y transformaciones de la EP fue escasa durante el período, sí es claro que algunas temáticas cobraron relevancia y atrajeron la atención de sus autores. Estas temáticas fueron: en primer

lugar el balance retrospectivo de las discusiones dadas en la fase previa, signado por la llamada refundamentación de la EP; por otro lado, continuó la preocupación sobre los cambios en el contexto histórico de la región y los desafíos que le plantean a la EP; en tercer lugar, y tal como fue explícito en la Asamblea de Panamá (2000) y en el Seminario Latinoamericano realizado en Córdoba en julio de 2003, se valoraron 5 ejes de debate: la cuestión de la crisis y reinención de paradigmas, las relaciones de la EP con los movimientos sociales, su posición frente a la democracia, la ciudadanía, el poder local y las políticas públicas, su lugar frente a las formas de discriminación y la EP frente a las políticas educativas.

Apoyándonos en la información contenida en los documentos analizados y visibilizando las diferentes posiciones y contenidos sobre estos ejes temáticos, nos ocuparemos a continuación. Así mismo, acogiendo a la sugerencia de la Secretaría General, –cuando lo vea necesario- acudiré a otros aportes y plantearé mis ideas al respecto.

2.1 Saldando cuentas con la refundamentación

Una temática recurrente en los artículos de *La Piragua* No. 18 (2000) y en el Seminario de Córdoba (2003), mas no en los seminarios y encuentros intermedios, es la de la llamada refundamentación de la EP. Dicha temática, que marcó la discusión en el CEAAL durante la década anterior y que supuso una revisión de los presupuestos sobre los que se concibió dicha propuesta política educativa, es valorada en sus fortalezas y debilidades desde las nuevas preocupaciones presentes.

Los textos producidos en estos años coinciden en dos aspectos: por un lado, en su afán por comprender cuáles factores incidieron en la emergencia del discurso refundamentador; en segundo lugar, en cuestionar la escasa participación de los educadores de base en su configuración. Sin embargo, como lo mostraremos a continua-

ción, existen algunos matices y diferencias en cuanto a su contenido y carácter.

...La refundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos con respecto a la pluralización de las prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevos planteamientos teóricos provenientes de las ciencias sociales...

Para Torres (2000: 21) la refundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos con respecto a la pluralización de las prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevos planteamientos teóricos provenientes de las ciencias sociales; “desde mediados de los ochenta empezó a sentirse cierta insatisfacción sobre los discursos que orientaban nuestras experiencias, se quedaban cortos para dar cuenta de lo que estábamos haciendo; los referentes teóricos con los que interpretábamos a la sociedad, orientábamos los proyectos y comprendíamos los sujetos que los protagonizaban, no expresaban todo lo que queríamos decir o no correspondían a la realidad sobre la cual estábamos actuando”. (2000: 31)

En cuanto al contenido de la refundamentación, el mismo autor se refiere a los que, a su juicio, fueron los principales desplazamientos de los componentes del discurso fundacional de la EP:

1. De una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales.
2. De una lectura revolucionaria de “toma del poder” como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público.
3. De una mirada económico-política de los sujetos sociales, a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de sus dimensiones individual y personal.
4. De un énfasis en la toma de conciencia, a la de enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...)
5. De las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, a la reivindicación de lo pedagógico de la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes.

En la misma edición de *La Piragua*, Carlos Núñez (2000) relaciona la refundamentación con la crisis de paradigmas, la cual llevó a algunos intelectuales, golpeados por las crisis de certezas, a buscar respuestas en el campo de la teoría y de la ciencia, especialmente de la pedagogía. A su juicio, el centro del debate refundamentador se basó en una falsa dicotomía entre lo político y lo pedagógico de la EP, bajo la premisa de que ésta estaba sobrepolitizada y que debía ser refundamentada desde la pedagogía. Si bien es cierto que la refundamentación puso en evidencia algunas debilidades de las prácticas de EP, posibilitó, posteriormente afirmar su centralidad política.

Por su parte, Ana Pagano (2000), plantea que en la década de los noventa, el neoliberalismo provocó en el movimiento de la EP una crisis de sentido “que condujo a la refundamentación”, dado que la imposición del modelo trajo consigo el auge del pensamiento único y ocasionó la erosión del pensamiento crítico; para la autora, ésta propició debates que produjeron una nueva agenda para polemizar ejes y temas de las prácticas educativas populares.

Para el educador salvadoreño Felipe Rivas (2000), los cambios en la EP están estrechamente relacionados con el fin de las guerras en Centroamérica: en el nuevo contexto, “muchas organizaciones readecularon los marcos de referencia, profesionalizaron sus servicios y formalizaron parte de los procesos educativos” (2000: 46); como consecuencia, muchas abandonaron su opción por los sectores populares.

El contexto internacional y la coyuntura interna de los países latinoamericanos, aparecen como el escenario y la principal fuente de retos a la EP. Incluso, su emergencia, así como su misma vigencia actual, parece tener una relación directa con la persistencia de factores estructurales de injusticia...

En el contexto del III Foro Social Mundial (Porto Alegre 2003), Pedro Pontual, haciendo un recuento histórico de la EP, señala que a finales de los años ochenta, acontecimientos como la caída del Muro de Berlín y el fin las experiencias del socialismo europeo, así como la expansión del modelo neoliberal en América Latina, plantearon la necesidad de un primer esfuerzo de reflexión, “fue el momento en que el CEAAL empezó una revisión de sus paradigmas, que en ese momento se llamó de Refundamentación de la EP” (2003: 2).

Por último, y a modo de balance, retomaré la intervención de Carlos Zarco en el Seminario de Córdoba, en la que define

cinco ideas centrales que, a su juicio, definieron el debate de refundamentación dentro del CEAAL en la década de los noventa (2000: 32):

1. Debate en torno a las incidencias en América Latina de la globalización y el neoliberalismo.
2. Debate sobre democratización, sobre todo en países que salían de dictaduras.
3. Debate sobre el sentido de la acción política de izquierda, luego de la derrota sandinista, los procesos de negociación de paz en Centroamérica.
4. Desencanto frente a la sobrepolitización de la EP, reivindicación de su dimensión pedagógica.
5. Ampliación de referentes teóricos críticos: influencias habermasianas, postmodernas y neomarxistas; relectura de Freire.

En todos los casos, al igual que en otras alusiones expresadas a lo largo de los eventos, queda la imagen de que el movimiento refundamentador no provino de “los educadores de base”, o de la lectura “del caminar de nuestras sociedades organizadas”, sino de la reflexión hecha por algunos destacados intelectuales de la EP, a partir de sus cuestionamientos, incertidumbres y búsquedas políticas y teóricas.

2.2 Los cambios en el contexto y sus desafíos a la EP

Tal vez, debido a la centralidad de la crítica al orden social como rasgo definitorio de la EP, o debido a su opción política emancipatoria, o por la gran sensibilidad que tienen las prácticas de educación popular con sus contextos, o al criterio metodológico de “partir de la realidad”, o a todos estos supuestos juntos, ha sido común en los artículos, conferencias y eventos sobre EP, caracterizar las transformaciones y tendencias que se juzgan predominantes en el nivel mundial y latinoamericano, y a partir de ellas deducir sus desafíos del momento.

Las lecturas de los tiempos

El contexto internacional y la coyuntura interna de los países latinoamericanos, aparecen como el escenario y la principal fuente de retos a la EP. Incluso, su emergencia, así como su misma vigencia actual, parece tener una relación directa con la persistencia de factores estructurales de injusticia, como lo señaló alguien en un evento. Ahora bien, durante el período analizado, ¿cuáles son, en los documentos, estas transformaciones estructurales y coyunturales que inciden en la EP?

Si bien es cierto que diferentes textos hacen referencia a las dinámicas mundiales, regionales y nacionales que desafían la EP, es en el artículo “Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos” escrito por la Secretaría General en *La Piragua* No. 18 (2000) y en las Memorias del Seminario de Córdoba (2003), donde aparece desarrollado en mayor amplitud y profundidad esa caracterización del contexto.

El análisis de la lectura del contexto hecho en el primer documento, es importante porque representa la percepción de las diferentes regiones del CEAAL al comenzar el período analizado, dado que se hizo a partir de lo discutido en los talleres realizados entre abril y julio de ese año. Por ello, nos detendremos en presentar sus ideas fuerza, para luego retomar otros aportes más específicos hechos en los eventos realizados durante los años siguientes y finalmente, plantear algunas consideraciones personales al respecto.

La hegemonía del modelo neoliberal y la globalización aparecen como las dos tendencias macrosociales más significativas. La primera, resultado de la imposición de los organismos financieros internacionales, se manifiesta en las reformas económicas, políticas, sociales y educativas y en la generalización de valores funcionales al modelo como son la competencia, la eficiencia y el individualismo. Otros textos coinciden en atribuirle al neoliberalismo la responsabilidad de otros males sobre los países del con-

tinente, como el achicamiento de los Estados (Salinas 2001), la agudización de la pobreza y la desigualdad social (Jijón 2002), la exclusión social, la destrucción ambiental y la violencia (Pontual 2002). En el Seminario de la Región Centroamericana el punto central de discusión fue el análisis de los efectos posibles del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas y el Tratado de Libre Comercio en la región.

En medio de un deterioro de la economía de los países latinoamericanos, de un crecimiento de la pobreza y del consiguiente deterioro de la convivencia social, se viene dando “una profunda crisis del Estado nacional”...

En el citado documento del CEAAL, la globalización, “como fenómeno inédito en el desarrollo de la humanidad, ofrece amenazas y oportunidades” (2000:6); es en estas últimas en que se detiene el artículo, atribuyéndole una infinidad de beneficios, que a mi juicio responden a otras lógicas previas y no tanto a la globalización: “desarrollo tecnológico, avance en las comunicaciones, descubrimientos en diferentes campos de la ciencia, la posibilidad de una intercomunicación casi sin límites, la interculturalidad, la riqueza de la pluralidad y los lenguajes diversos, la afirmación de la dignidad humana, (...) los derechos humanos como base universal de la convivencia, los avances en la medicina para defender la vida, la preocupación ambiental, el diálogo ecuménico...”

Pero no todo es tan benéfico en la globalización. Según el texto, sus potencialidades no son percibidas ni disfrutadas por igual; el narcotráfico y el mercado de armas ejemplifican las desviaciones perversas de la globalización; además, la concentración de la riqueza y el aumento de la pobreza también se globalizan y la proclamada “sociedad del conocimiento” sólo es para unos pocos. Finalmente, la globalización también posibili-

ta una resistencia y una construcción de alternativas a escala mundial.

Dos años después, en el contexto del II Foro Social Mundial (2002), otros autores complementan la caracterización del panorama mundial. Por un lado, Víctor Hugo Jijón (2002) analiza cómo el 11 de septiembre marca el nacimiento del nuevo gran enemigo estratégico de los Estados Unidos luego del colapso del bloque soviético, también destaca los procesos deshumanizantes generados por la globalización; para Mario Quintanilla (2002) la principal contradicción Norte-Sur continúa, así como la hegemonía del capitalismo y factores de discriminación.

Un segundo bloque analítico del contexto actual hecho en el documento del CEAAL, se refiere a la crisis del Estado y de la política en América Latina, así como a los procesos de democratización y afirmación de la sociedad civil acaecidos en los países de la región. En medio de un deterioro de la economía de los países latinoamericanos, de un crecimiento de la pobreza y del consiguiente deterioro de la convivencia social, se viene dando “una profunda crisis del Estado nacional” (2000: 9); que se expresa en la disminución del rol regulador del Estado sobre la sociedad, tradición autoritaria, corrupción endémica y predominio de los intereses del poder económico.

Este panorama explica y justifica las luchas, desde la sociedad civil, por la democratización del Estado; desde éstas, se estarían construyendo unas sociedades democráticas, “sostén de Estados democráticos”. A partir del reconocimiento de una “apertura democrática”, se constata que partidos y movimientos de izquierda han accedido a gobiernos locales, en los que también han participado integrantes de ONG y de movimientos populares.

Otros se muestran menos optimistas frente a los procesos de democratización; varias intervenciones señalan los límites que han tenido los procesos de apertura política y los mecanismos de participación generados dentro del contexto neoliberal,

también interesado en promover una democracia subordinada a su modelo excluyente; por otro lado, se señala el peso de tradiciones políticas autoritarias y de prácticas corporativistas o clientelistas, aún en los propios partidos y gobiernos progresistas.

En contraste con el predominio en los documentos analizados, de lecturas centradas en las grandes tendencias mundiales o latinoamericanas, son escasos los análisis de sus repercusiones en el nivel nacional, así como de la caracterización de las dinámicas económicas, políticas, sociales singulares de cada país. Sólo en el Seminario de Córdoba, se dio lugar a la presentación breve de la lectura de “la realidad” de los países de los participantes.

En las diferentes exposiciones se enfatiza el momento político que se está viviendo; en unos casos (Ecuador, Perú, Argentina, Venezuela, Bolivia, Brasil), marcado por las expectativas, esperanzas y dudas frente al rumbo que tomarán sus países, con presidentes recientemente ascendidos o gobiernos locales progresistas, luego de largos períodos de gobiernos autoritarios, corruptos y neoliberales; en otros, como El Salvador y México, marcados por la lucha, más o menos equilibrada, entre fuerzas políticas de derecha y progresistas; otros, como Paraguay y Colombia, por la persistencia de gobiernos de derecha. En algunos casos se señala como preocupación, las limitaciones de las democracias reestablecidas y las posibilidades abiertas por la descentralización administrativa.

Este panorama explica y justifica las luchas, desde la sociedad civil, por la democratización del Estado.

En la presentación de la situación de cada país, también aparecen referencias específicas a las consecuencias económicas y sociales de la imposición del neoliberalismo.

ralismo, así como de la coyuntura de las luchas y movimientos sociales. La concentración de ingresos, el aumento de la pobreza, del desempleo, la fragmentación social, la crisis del campo y del sistema financiero, son algunas de las consecuencias del modelo neoliberal en cada país. Pero a la par, y algunas veces en reacción a dichas situaciones, se reactivan luchas y movilizaciones sociales (Ecuador, Bolivia, Perú y Argentina), dinámicas de participación civil (México) y entran en escena nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes o sectores de las clases medias).

Desafíos del contexto a la EP

El propósito argumentativo de la caracterización del contexto es, en casi todos los casos analizados, identificar sus impactos sobre el campo de acción de la EP y derivar sus retos y tareas prioritarias. Por eso, a continuación paso a analizar los desafíos que, según los textos, debe asumir la EP, algunos de los cuales serán desarrollados en profundidad en los numerales siguientes.

Dada la escala macrosocial y el énfasis en lo económico y lo político en el que se hacen los diagnósticos del contexto, los retos y responsabilidades de la EP que se derivan de dicho análisis, tienen, en la mayoría de los casos, un alto grado de generalidad y se sitúan espacialmente en el ámbito político. Por ejemplo, reivindicar el concepto de sociedad civil como fuente de energías para la democratización (CEAAL 2000); cambiar los modos de relación con el Estado (Quintanilla 2002); tensionar la contradicción entre democracia política y modelo económico neoliberal (Goldar 2002); reconocer nuevas formas de exclusión y asumir corresponsabilidad en las nuevas dinámicas democráticas (taller Región Andina 2002) y, prestar atención a lo local y a los gobiernos locales.

Dada su vinculación con procesos organizativos populares y movimientos sociales, también se le plantea a la EP: generar globalización desde abajo, fortalecer lazos sociales, articular experien-

cias y potenciar el protagonismo popular (Ubilla 2000); convertir sujetos sociales en sujetos políticos, construir participación y expresiones políticas e institucionalidad propias (Jijon 2002); “plasmear varias iniciativas y construir alternativas a dicha hegemonía”, trabajar por la justicia, la igualdad social y la equidad (Pontual 2000). Otros, como Martinic, llaman a la EP a actuar en el contexto de la educación y sus políticas (Martinic

Son escasos los intentos por precisar de qué manera los cambios en los contextos tienen consecuencia directa sobre los ámbitos de la EP y de especificar cómo han sido asumidos desde ésta o cómo pueden ser fuente para transformaciones específicas en las prácticas educativas populares.

2003).

Son escasos los intentos por precisar de qué manera los cambios en los contextos tienen consecuencia directa sobre los ámbitos de la EP y de especificar cómo han sido asumidos desde ésta o cómo pueden ser fuente para transformaciones específicas en las prácticas educativas populares. Una intervención de Carlos Zarco en el Foro Social Mundial de 2001, en la que describió el caso de la Ciudad de México del ascenso al gobierno de la capital de un “gobierno de izquierda” que representó para la EP el reto de educar dirigentes del movimiento urbano popular que pasaron a ser funcionarios del gobierno, así como asumir el encargo de alfabetizar 2 millones de mujeres adultas.

Aportes para la reflexión

Para finalizar, quisiera hacer algunas consideraciones con respecto al tipo de lectura predominante del contexto y de sus consecuencias para la EP. En primer lugar,

quisiera poner en sospecha la lógica deductiva y lineal que predomina en las lecturas del contexto de la EP y que consiste, primero en identificar las grandes tendencias en el nivel mundial y continental, pasando –no siempre– por lo nacional, para derivar “automáticamente” sus implicaciones para las prácticas educativas populares.

...acogemos el llamado de estar “conectados con la gente, con sus necesidades reales, con sus voces y sus expresiones”.

Al asumir una perspectiva no lineal de la historicidad social, se debe reconocer, por una parte, que una dinámica como la globalización, como toda construcción histórica, asume rasgos diferenciales en los diferentes contextos regionales y nacionales, los cuales actúan como lentes que refractan sus tendencias generales. Esta historicidad de cada región y país también genera sus propios dinamismos internos que asumen, a su vez, características diferentes en cada sector geográfico y social; a su vez, algunas dinámicas sectoriales, según su intensidad, magnitud o capacidad de articulación con otros sectores, pueden incidir en las coyunturas nacionales, e incluso internacionales.

Por ello, plantear generalidades sobre América Latina, especialmente en lo referente a sus procesos políticos y sociales donde existen diferencias de país en país, mientras que las dinámicas globalizadoras y la aplicación de las políticas neoliberales tienden a ser similares, no sucede lo mismo con sus efectos específicos en cada país, ni con sus dinámicas políticas, sociales y culturales internas, dado que obedecen a su propia historicidad.

Por ejemplo, las afirmaciones sobre creciente democratización, avance de la sociedad civil, presencia de gobiernos progresistas y los avances de la izquierda, deben matizarse al considerar las particularidades de los países: no es lo mismo la llegada del Partido del Trabajo a la presidencia en Brasil, que el gobierno de de-

recha de Uribe Vélez en Colombia o las encontradas apreciaciones frente a los gobiernos de Gutiérrez en Ecuador y Chávez en Venezuela. Lo mismo sucede con la “energía” democratizadora de la sociedad civil, cuya composición, carácter y tensiones internas difieren de país en país; la activa participación de organizaciones civiles en México en la vigilancia de los procesos electorales tiene poco en común con la “sociedad civil” que se opone al gobierno venezolano y difiere de los movimientos indígenas y populares que han tumbado gobiernos en Ecuador y Bolivia.

Por otra parte, es lamentable la ausencia en los documentos de análisis rigurosos acerca de las mediaciones y efectos de los grandes procesos descritos, en los ámbitos específicos donde se realizan las prácticas educativas populares, es decir, cómo se expresan en los procesos económicos, en las relaciones sociales y en las dinámicas culturales de los contextos locales y en la cotidianidad de las poblaciones con las que se trabaja. Este vacío analítico, genera una sensación de “exterioridad” de los retos y permite comprender la ausencia de contenidos específicos a los desafíos planteados a la EP.

Una caracterización profunda de las continuidades y cambios vividos por las poblaciones, organizaciones y movimientos sociales con quienes se desarrollan las prácticas de EP, así como el análisis de los factores que los explican, puede generar criterios acertados sobre cuáles pueden ser sus posibilidades y retos. Las prácticas educativas populares no están determinadas mecánicamente ni totalmente por las lógicas generales de la acumulación capitalista y la globalización; otras circunstancias y dimensiones asociadas a los debates generados en sus campos de acción, a las coyunturas nacionales y locales, a la singularidad de sus actores y a la lógica interna de sus propios dinamismos pueden ser, en muchos casos más decisivas.

El éxito o fracaso de las experiencias de la EP, generalmente suele estar más asociado a estos dinamismos, tensiones y relacio-

nes, que a las grandes tendencias internacionales, tal como lo ilustran los pocos casos expuestos sobre los planes de gobierno en perspectiva de género en Cochabamba (Bolivia), el proyecto con jóvenes en Mendoza (Argentina) y la Mesa de Concertación de Políticas Sociales en Córdoba (Argentina). De ahí que acogemos el llamado de Zarco en uno de los talleres del I Foro Social Mundial (2001: 4) de estar “conectados con la gente, con sus necesidades reales, con sus voces y sus expresiones”.

Claro está que leer dichas particularidades, así como el contexto más amplio en el que se ubican, no es una operación transparente, es una lectura que se hace desde las posibilidades que tiene ese observador. Estas posibilidades no dependen sólo de su acceso a la información o de su capacidad de análisis y de criticidad, sino especialmente de los lentes desde los cuales lee, o más bien, interpreta, es decir, de su sistema de creencias, representaciones y significados. De ello nos ocupamos a continuación.

2.3 La EP y los nuevos paradigmas

Uno de los ejes conceptuales acordados en el Seminario Latinoamericano realizado en Córdoba para organizar la discusión y debate sobre la EP es el referido a sus relaciones con “los paradigmas emancipatorios”, entendidos como el conjunto de planteamientos teóricos y políticos alternativos al “pensamiento y modelo único”, o en términos de Leis (2003: 17) “una especie de marco para la acción, en un punto de referencia para la acción”.

Frente al reconocimiento de que “el neoliberalismo tiene un paradigma coherente” que ha tenido la capacidad de incorporar conceptos que provenían de discursos alternativos y de que las coordenadas teóricas que orientaron las prácticas alternativas como la EP se han quedado cortas para comprender y encausar la realidad, aparece la necesidad de buscar o construir nuevos paradigmas emancipatorios. La intención es elaborar un mapa de esas propuestas e ideas críticas y alternativas, que están

planteándose tanto de los discursos externos a la EP como de “los que están emergiendo de sus prácticas”, para repensar el carácter emancipador de las mismas.

En los textos analizados, la noción de paradigma se da por supuesta, pero en las referencias explícitas a la relación EP y paradigmas, se le atribuyen alcances y sentidos diferentes, que van desde identificar lo paradigmático con la posibilidad de reorientar las coordenadas civilizatorias, hasta quienes aluden a los nuevos paradigmas para referirse a la necesidad de redefinir o generar los conceptos que dan cuenta de las orientaciones y prácticas educativas populares.

La intención es elaborar un mapa de esas propuestas e ideas críticas y alternativas, que están planteándose tanto de los discursos externos a la EP como de “los que están emergiendo de sus prácticas”, para repensar el carácter emancipador de las mismas.

La perspectiva más amplia es la que plantea el documento de la Secretaría General del CEAAL en la Revista *La Piragua* No. 18, al motivar la discusión en términos de cambio civilizatorio. Al reconocer que estamos viviendo “una crisis epocal”, identificada con el agotamiento del actual tipo de civilización etnocéntrica, universalista, patriarcal, adultocéntrica, excluyente, que considera “la violencia revolucionaria como ajuste último de las diferencias de clase” y con la pretensión de verdad, más que debatir conceptos, debemos remitirnos “a un discurso que busca ordenar las nuevas coordenadas de una civilización y de nuevas lógicas de civilidad sustentadas en la inclusión, el cultivo de la diversidad y por la afirmación de la equidad” (...) “Por ello, la construcción de ciudadanía en América Latina no puede desligarse del nuevo paradigma civilizatorio”. (2000: 12)

En consecuencia, el texto hace una exhortación a reconstruir un “gran paradigma” humanista e incluyente, “que se alimente de los enfoques de occidente y de oriente, del norte y del sur. Un paradigma para una globalización humanizante... Un paradigma que en realidad son muchos paradigmas unificados en torno a los mínimos éticos de justicia y legalidad”. (2000: 15)

Los paradigmas serían profundas inscripciones o sellos que determinan el sentido e inteligibilidad de las prácticas y los discursos, las reglas de juego en las que operan y la ordenación de ideas de un colectivo.

En una perspectiva más acotada, varios textos coinciden en señalar que el ámbito paradigmático de la EP es la del pensamiento crítico, “heredero de una vieja tradición: el de transformar el conjunto social, privilegiando la educación como herramienta fundamental (Pérez 2000: 43). En tal sentido, lo que está en juego es la insuficiencia interpretativa de los planteamientos teóricos de su fase fundacional y de los retos que le impone el nuevo orden mundial, bajo la hegemonía del capital.

Así, Ana Pagano plantea que la crisis del pensamiento crítico ocasionada por el neoliberalismo y que originó el debate intelectual dentro de la EP, continúa; por ello, aún “se necesita lanzar conceptos que generen nuevos sitios de significación que se conviertan en referencias políticas y educativas para las prácticas sociales alternativas realizadas por diferentes actores” (2000: 35).

De ese modo, la resignificación del discurso de la EP se ubicaría en una lucha por la orientación cultural de la sociedad contra el proyecto neoliberal, al cual hay que enfrentarlo “elaborando estrategias que incidan en las relaciones sociales, en el sentido común y la vida cotidiana de los sectores populares” (2000: 36). En un sentido similar, María Rosa Goldar (2002) advierte que con

el modelo neoliberal se da un vaciamiento de sentido y apropiación de muchas de las banderas de izquierda; por ello, algunos conceptos como participación, sociedad civil y ciudadanía ocultan conflictos y disputas.

Dado que en los textos analizados el contenido de la expresión se da por supuesto y que éste se ha hecho común en diversos medios académicos y sociales, considero pertinente plantear algunas consideraciones que nos permitan acotar su contenido y pertinencia para el campo de la EP. Mas allá de la definición que pueda dar el diccionario, el uso del término ‘paradigma’ se hizo famoso en la historia de la ciencia con el libro *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn publicado en 1962, donde lo define como lo que los miembros de una comunidad científica comparten y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma”.

Así, en sentido estricto, un paradigma sería el conjunto de valores, saberes y procedimientos reconocidos como comunes por una comunidad científica; el mismo Kuhn le dio una connotación más amplia en sus trabajos posteriores al referirlo a cualquier grupo humano; así, paradigma equivaldría a asumir una concepción del mundo, a compartir una cosmovisión o ideología. En palabras de Edgar Morin (1991: 261), “un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o categorías rectoras de inteligibilidad, al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción/repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías”.

Los paradigmas serían profundas inscripciones o sellos que determinan el sentido e inteligibilidad de las prácticas y los discursos, las reglas de juego en las que operan y la ordenación de ideas de un colectivo. Este sería el ámbito conceptual al que haría referencia la preocupación en CEAAL por pensar la EP con relación a “los paradigmas emancipatorios”. Pero la pregunta no sería “¿cuál es el ahora el paradigma de la EP?”

tal como lo planteó alguien en el taller de la Región Andina (Caracas 2002), sino cuáles conceptos claves deben discutirse dentro del amplio y plural campo de prácticas y discursos educativo populares.

En ese sentido, estoy de acuerdo con Esther Pérez cuando afirma en su artículo de la Revista *La Piragua* No. 18 que la EP no es disciplinaria, sino una práctica social donde confluyen muchos conocimientos; por su campo amplio de acción, identificado por su opción por los sectores populares, debe acudir a conceptos provenientes de otros ámbitos discursivos, a la vez que define y da contenido a lo que le es su ámbito específico; para la educadora cubana, éste es una lucha en y desde la cultura, cuya apuesta es a largo plazo.

...Reconocer la trayectoria del pensamiento crítico generado desde la EP, en particular la riqueza, frescura y vigencia de la obra de Freire. En segundo lugar, dialogar con otras prácticas alternativas como la Investigación-Acción Participativa (IAP), el derecho alternativo y la teología de la liberación...

Por otro lado, en el Seminario de Córdoba, se hizo manifiesto, a través de diversas voces, que la reconstrucción de los paradigmas implica varios procesos complementarios que a continuación retomo y amplío. En primer lugar, reconocer la trayectoria de pensamiento crítico generado desde la EP, en particular la riqueza, frescura y vigencia de la obra de Freire, frecuentemente invocado, pero pocas veces estudiado. En segundo lugar, dialogar con otras prácticas alternativas como la Investigación-Acción Participativa (IAP), el derecho alternativo y

la teología de la liberación, desde donde también se están haciendo replanteamientos teóricos y utópicos en el mismo sentido que la EP.

Finalmente, varias intervenciones en el Seminario de Córdoba insisten que es necesario y urgente reconocer las nuevas subjetividades, ideas y alternativas que están generándose desde las propias prácticas de educación popular. Su recuperación crítica, a partir de la sistematización de experiencias, de la recuperación de la memoria de la EP en estos últimos años, de las discusiones dentro de las redes temáticas y de la realización de estudios sistemáticos a escala latinoamericana, será una fuente valiosa en la reconstrucción de los nuevos paradigmas alternativos.

Los conceptos en debate

Acotado el sentido y el alcance del término, ¿cuáles son los conceptos que estarían siendo o requerirían resignificarse? De nuevo es en los documentos de la Secretaría General del CEAAL donde se formulan de un modo explícito; basándome en dichos textos, pero apoyado en otros cuando sea necesario, resumiré a continuación esas categorías problemáticas que se estarían redefiniendo dentro de los discursos de la EP.

En el artículo de *La Piragua* No. 18, la Secretaría del CEAAL (2000), aclara que esta definición paradigmática se sitúa en el contexto “de una disputa ideológica y política en torno a estos conceptos utilizados también por el discurso hegemónico”, lo cual exige “superar la ambigüedad y precisar el sentido que tienen de un marco de pensamiento crítico y alternativo”. (2000: 14) Tal vez por ello, la mayoría de las categorías abordadas se ubican en la esfera de lo político: el sujeto de cambio y la constitución de sujetos sociales, el poder, su ejercicio y su construcción, la ciudadanía, la reconfiguración de lo público y del Estado.

La primera temática refiere a los sujetos individuales y colectivos de la EP; ya se señaló cómo en la caracterización de su especificidad se invisibilizan actores claves

como las ONG y los educadores populares, enfatizándose el de los actores colectivos hacia los cuales se orientan las acciones educativas: los más “empobrecidos”, los sectores populares”, los movimientos y organizaciones populares, en una perspectiva de construirlos como sujetos sociales. Hasta ahí, todos de acuerdo, pero, ¿cómo entender dicha constitución o autoconstitución de sujetos?

“La educación, en su sentido más cultural está orientada a fortalecer la constitución de sujetos, en su sentido más político, está orientada a la constitución de ciudadanía, en tanto condición social y jurídica para el ejercicio de derechos y responsabilidades”.

El artículo del CEAAL enfatiza lo emocional como un rasgo de las personas y los grupos tan importante como el racional, la importancia del diálogo y la comunicación y el poder como dinámica relacional. Por su parte, Torres (2000:24) descarta el imaginario de la existencia de un único Sujeto Social que protagonice la emancipación y señala que son múltiples los lugares sociales donde se expresan los conflictos del sistema y que dan lugar a diferentes luchas y actores con potencial de cambio. Rivas (2000: 46), plantea que la EP debe “contribuir en la construcción de sujetos, no sólo acompañándolos en sus luchas, sino asumiendo el elemento cultural y la redimensión de la subjetividad, como es el caso de las mujeres o minorías étnicas...”

Para la Secretaría del CEAAL, profundamente vinculado al tema de los sujetos está el debate sobre ciudadanía. “La educación, en su sentido más cultural está orientada a fortalecer la constitución de sujetos, en su sentido más político, está orientada a la constitución de ciudadanía, en tanto condición social y jurídica para el ejercicio de derechos y responsabilidades”. (2000: 17) Aunque esta temática se retomará en el numeral respectivo, basta señalar que en el

texto aludido la ciudadanía se asume como categoría fundamental de los procesos de democratización, pues aportaría un horizonte mayor de lucha a los movimientos y organizaciones populares.

Otra categoría puesta a discusión por la Secretaría General del CEAAL es la de lo público, asumido como espacio cultural de construcción de significados comunes de cohesión social; como construcción de institucionalidad (normas y estructuras), como construcción de sociedad civil; dicha mirada es retomada en los mismos términos en el taller de la Región Andina (2002). Lo mismo sucede con los cambios en la concepción del Estado, el cual es entendido como el bien público más importante de una sociedad y que comprende la acción del gobierno y de la sociedad civil.

...La EP tiene el desafío de contribuir a la construcción de alternativas “que afirmen el principio de inclusión social” sin caer en reduccionismos; para ello propone asumir la dialéctica exclusión/inclusión de manera multifacética, multidimensional y que considere la integralidad del ser humano.

Esta última categoría, objeto de debates teóricos y políticos, también es clave en el tema de los sujetos sociales, dado que nos remite “a una gran variedad de voces y rostros, de temáticas y de campos de acción, de formas de asociación y de expresión pública”. (CEAAL 2000: 12) De ahí que sea el espacio privilegiado para los acuerdos, las redes, los foros y los consorcios como formas de acción colectiva. Como consecuencia de esta revaloración de la ciudadanía, de lo público y de la sociedad civil, el horizonte emancipador de la EP se redefine en el marco democrático donde confluyen diversas fuerzas sociales y políticas.

Además de este texto de la Secretaría General del CEAAL, sólo en el Seminario de la Región de Brasil (2002) y en el Seminario de Córdoba encuentro referencias explícitas pero puntuales en torno a la preocupación por la construcción de nuevos paradigmas críticos. En el primer evento, María Rosa Goldar, planteó que “la EP está llamada a crear nuevos sentidos sociales y políticos (...) mostrar que lo que hoy existe no es lo único posible, que otro mundo es posible”; por su parte, Pedro Pontual plantea que la EP tiene el desafío de contribuir a la construcción de alternativas “que afirmen el principio de inclusión social” sin caer en reduccionismos; para ello propone asumir la dialéctica exclusión/inclusión de manera multifacética, multidimensional y que considere la integralidad del ser humano. Finalmente, Joao Francisco de Souza, apoyándose en Freire, plantea la necesidad de construir un multiculturalismo alternativo que posibilite asumir las diferencias culturales como posibilidad de crecimiento colectivo.

El Seminario de Córdoba propició un momento de reflexión sobre los paradigmas emancipatorios, en el cual los participantes se pronunciaron sobre conceptos claves de la EP a retomar o redefinir como: lo “inédito viable”, el poder y la construcción de poder, la democracia, la comunicación y “la noción de subjetividades”, sin embargo, no se va más allá de su enunciación. En el mismo sentido, se hacen alusiones puntuales a la necesidad de “profundizar en el paradigma de la EP o de “producir una teoría de base”, a “seguir trabajando sobre paradigmas” y a construir “una visión holística”.

Mas aún, son inexistentes los esfuerzos por desarrollar la discusión en torno a perspectivas teóricas específicas o al análisis de categorías que generen desafíos a la EP. Dos valiosas excepciones merecen destacarse; en primer lugar resumo el ejercicio intelectual que realizó Valeria Rezende en uno de los paneles del Seminario de la Región Brasil, en torno a las limitaciones del concepto predominante de cultura para dar cuenta de fenómenos cul-

turales actuales, centrales en las prácticas educativas populares.

El planteamiento... de que el género es un sistema cultural que asigna roles, identidades y pautas relacionales, le ha planteado a la EP un desafío que puede trasladarse a otros de sus campos de acción... se trata de redefinir el orden de sentido que organiza los modos de representarnos y relacionarnos como hombres y como mujeres.

Para Valeria, la cultura ya no puede pensarse como el conjunto de rasgos que identifica un colectivo social, con cierta coherencia interna, unas fronteras y una mínima estabilidad y continuidad. En la actualidad hay flujos simbólicos que no se detienen, que crecen cada día como una mancha que afecta a mucha gente, en especial a los jóvenes. Si para la EP la crítica es central y ésta implica “criterio”, éste supone un mínimo de criterio, el cual exige permanencia y los cambios aludidos a la cultura deben ser considerados: para algunas poblaciones existen una infinidad de opciones para escoger y ningún criterio para hacerlo.

En segundo lugar, la intervención de Alejandra Domínguez a nombre de la REPEM en el III Foro Social Mundial, donde enfatizó que el género no es un tema sino una concepción y una forma de leer la realidad; así por ejemplo, la construcción de la democracia, además de ampliar los espacios públicos de participación y de ciudadanía, pasa por la cotidianidad en todos los espacios de la vida. El planteamiento, desde esta perspectiva, de que el género es un sistema cultural que asigna roles, identidades y pautas relacionales, le ha planteado a la EP un desafío que puede trasladarse a

otros de sus campos de acción: no se trata de concientizarse o de asumir la voluntad de cambio, sino de redefinir el orden de sentido que organiza los modos de representarnos y relacionarnos como hombres y como mujeres.

...La EP debe enriquecer sus marcos interpretativos de lo social que permitan reconocer su complejidad e historicidad; apertura que le permita a los educadores populares captar la vida social como construcción permanente...

Algunos aportes para la reflexión

En primer lugar, considero pertinente el llamado desde el CEAAL a reconfigurar el mapa de planteamientos y categorías propias del discurso de la EP dentro del contexto más amplio de los debates sobre reconstrucción de paradigmas sociales y políticos alternativos, que también se está dando en otros campos de acción y conocimiento social alternativos. Por ello, el desafío de precisar las coordenadas conceptuales de la EP, en el contexto de la construcción de nuevos paradigmas críticos de emancipación social impone, además del diálogo con otros movimientos culturales alternativos como la Teología de la Liberación y la IAP, la incorporación de aportes que se están generando desde diferentes campos de pensamiento crítico y desde nuevas perspectivas teóricas.

En cuanto a cuáles pueden ser las coordenadas de exploración y profundización conceptual más pertinentes, creo que una pista puede ser considerar los rasgos definitorios de su identidad discursiva, es decir, revisar cuáles son los límites de las maneras de entender las lecturas de la sociedad y la vocación emancipadora de la EP, así como su interés por la constitución de sujetos y por incidir en el ámbito subje-

tivo a través de metodologías y pedagogías alternativas.

En cuanto al primer rasgo constitutivo de la EP, la lectura crítica del orden social vigente, como ya se señaló en el numeral anterior, continúa haciéndose a la manera de los clásicos análisis de coyuntura o de período que privilegian las dinámicas mundiales y continentales por sobre las nacionales y locales en un corte temporal determinado y privilegiando el análisis de estructuras económicas y políticas por encima de las dinámicas sociales y culturales.

Como ya se señaló también, la EP debe enriquecer sus marcos interpretativos de lo social que permitan reconocer su complejidad e historicidad; apertura que le permita a los educadores populares captar la vida social como construcción permanente donde coexisten diferentes tensiones, temporalidades y dimensiones espaciales interconectadas dialécticamente, donde determinación e indeterminación coexisten, donde un mismo factor puede generar consecuencias diferentes y a su vez ser afectado por estas, donde las prácticas individuales y colectivas afectan las circunstancias que a su vez las condicionan.

En fin, frente al modo de análisis social determinista, lineal, monolítico, deductivo y parametral predominante, debe darse una apertura de pensamiento a lecturas abiertas, no lineales, plurales, transductivas y dialécticas. Reconocer que las sociedades no sólo son "síntesis de múltiples determinaciones" (Marx), sino también escenario "de múltiples posibilidades" (Zemelman) exige incorporar en las caracterizaciones del contexto no sólo lo dado, sino las visiones de futuro que están generando los sujetos desde sus prácticas y luchas sociales. Es en este contexto de apertura paradigmática al uso crítico y creativo de las teorías existentes, que deben considerarse los demás ejes temáticos definitorios de la EP, como es el caso de su vocación utópica, la constitución de sujetos y la construcción pedagógica.

En cuanto a la actualización de los presupuestos conceptuales que alimenten la in-

tencionalidad emancipadora de la EP y por tanto de su horizonte utópico, son escasas y muy generales las referencias encontradas en los documentos analizados sobre cuáles pueden ser hoy las fuentes de pensamiento utópico desde donde se estén generando paradigmas de emancipación social y se pueda conjurar el desencanto y la incertidumbre generadas por la crisis de los socialismos históricos.

Ya es un hecho cómo la teoría de género evidenció los límites de las propias tradiciones críticas, además, habrá que acudir a corrientes de pensamiento y prácticas culturales alternativas surgidas en los países del tercer mundo o por intelectuales comprometidos críticos con luchas sociales; es el caso de los estudios postcoloniales, los estudios subalternos y los estudios culturales latinoamericanos, así como las reflexiones recientes de Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Pablo González Casanova y Boaventura Santos, para mencionar algunos.

...¿por qué si hay tanto para criticar en el mundo actual, es tan difícil teorías sociales críticas que nos orienten los actuales procesos de transformación?...

A modo de ejemplo, destaco la importancia que tendría discutir el reciente libro del pensador portugués Boaventura de Sousa Santos, *La caída del Ángelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (2003), donde a partir de la pregunta, ¿por qué si hay tanto para criticar en el mundo actual, es tan difícil teorías sociales críticas que nos orienten los actuales procesos de transformación?, se propone construir un pensamiento de oposición que, al mismo tiempo que recupere las promesas de emancipación social de la modernidad, supere lo que hay en ellas de eurocentrismo y colonialismo e incorpore los

aportes críticos que se están produciendo desde las diferentes luchas culturales, sociales y políticas actuales.

***E**n fin, puede constituirse como un lugar metodológico desde el cual releer los procesos, discursos y prácticas, constituyentes de identidades colectivas y orientadoras de acciones sociales potencialmente emancipadoras.*

En cuanto a la preocupación de la EP por construir sujetos sociales y trabajar la subjetividad, presentaré algunos aportes provenientes de autores que han dado contenido conceptual a estas categorías; ello nos posibilitará ir más allá de las representaciones del sentido común que consideran al sujeto como algo dado y lo identifican con cualquier individuo o población.

La categoría de subjetividad está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido, de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida.

Hugo Zemelman (1996 y 1997) considera que en la subjetividad se articulan memoria y utopía, inconciencia y reflexión, deseo y voluntad, dimensiones que le dan sentido y potencialidad a la historicidad social; para él, la subjetividad nos remite a una amplia gama de aspectos de la vida social, ritmos temporales y escalas espaciales diferentes, desde los cuales se producen y reproducen redes de relación social más o menos delimitadas, que desarrollan elementos culturales distintivos a partir de los cuales los individuos refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que tiende a ser contrastante

con respecto a otras. Como plano no totalmente determinado, la subjetividad, además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión donde se expresa lo incierto, lo inédito, lo nuevo, lo posible y lo utópico.

Por ello, hay que considerarla, no como un lugar social o psicológico delimitado, sino como un continuo, un proceso dinámico que se cristaliza en concepciones, instituciones, colectivos y nexos sociales; pero a la manera de un “magma”, la subjetividad vuelve a desbordarlos, generando nuevos aglutinadores sociales, nuevas ideas y utopías, nuevos proyectos que movilizan la acción humana frente a las limitaciones y resistencia que les ofrece lo dado. Por otro lado, Boaventura de Sousa (1994: 123) también sostiene que la subjetividad es el “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural”.

...Ser sujeto social es una construcción histórica que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), unas visiones de futuro (utopías) que se hacen viables a través de prácticas orientadas a proyectos.

En fin, la subjetividad, más que un nuevo campo temático de la investigación social, puede constituirse como un lugar metodológico desde el cual releer los procesos, discursos y prácticas, constituyentes de identidades colectivas y orientadoras de acciones sociales potencialmente emancipadoras. Ello nos conduce a la categoría de sujeto social, entendido como un individuo o colectivo con una visión de futuro que hace viable a través de sus prácticas.

Para Touraine (1997: 66), “el sujeto es el deseo del individuo de ser actor”, sólo existe

si logra movilizar la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales; por ello, para el sociólogo francés no es posible construir sujeto por fuera de la acción colectiva. Para Zemelman un sujeto social es un individuo o colectivo que compartiendo una experiencia e identidad colectivas despliega prácticas en torno a un proyecto, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece.

En un sentido similar, Emir Sader (1990: 36) considera que “el sujeto es una colectividad donde se elabora una identidad y se organizan las prácticas, a través de las cuales sus miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades, constituyéndose en esas luchas”. Por ello, no todo individuo o grupo social, así posea identidad, deviene en sujeto, en actor social; ser sujeto social es una construcción histórica que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), unas visiones de futuro (utopías) que se hacen viables a través de prácticas orientadas a proyectos.

De este modo, subjetividad y sujetos sociales son realidades plurales y polifónicas, difícilmente captables por modelos de análisis lineales, iniciativas políticas dogmáticas o propuestas educativas rígidas. A la vez que son determinados por las circunstancias, contribuyen a conformarlas y a crear nuevos espacios y sentidos sociales: son lugares de lo inédito, de lo nuevo, realidades que desde miradas “objetivas” sería imposible reconocer.

¿Cómo inciden estas consideraciones en las prácticas educativas populares? En primer lugar, la idea clásica de ver los sectores populares como un Sujeto Histórico queda en cuestión; si reconocemos que las luchas, las resistencias y los movimientos alternativos se constituyen en diferentes esferas de la vida social y que intervienen tanto factores objetivos como procesos subjetivos (emociones, convicciones, creencias, valores), se desvanece la idea de un único sujeto de

cambio y la creencia de que sólo mediante la conciencia se generan solidaridades, compromisos y opciones de cambio.

También lleva a reconocer lo educativo como espacio intersubjetivo, como “iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos” (Martinic 1995: 13); por tanto, el ámbito de intervención de la EP es el cultural: las representaciones, imaginarios y significados que poseen las personas para dar sentido y orientar sus prácticas. El logro de los propósitos políticos y culturales de la EP pasa necesariamente por el cambio de las representaciones sociales de educandos y educadores, dado que éstas (Moscovisci 1976) son interpretaciones que gobiernan el mundo cotidiano, produciendo y reproduciendo creencias, normas y saberes legítimamente aceptados por individuos y colectivos.

A nivel metodológico y pedagógico, la EP debe preguntarse acerca de cómo se dan los procesos de aprendizaje y construcción de sentido desde sus prácticas.

En cuanto a los contenidos de la educación popular, las relaciones de género, las sensibilidades y los sentidos de vida, así como otras dimensiones instituyentes de subjetividad, pueden ser asumidas como tema transversal de sus programas. Para ello, la distinción que hacen algunos autores (Magendzo 1996) entre currículo manifiesto, currículo oculto y currículo nulo, pueden ser de gran ayuda; entendido el currículo como lo que realmente aprende el educando a su paso por una experiencia educativa, más allá de lo previsto por la institución (currículo manifiesto), involucra las relaciones y pautas culturales que vive en la institución (currículo oculto) y

también lo que deja fuera, lo no nombrado (currículo nulo).

A nivel metodológico y pedagógico, la EP debe preguntarse acerca de cómo se dan los procesos de aprendizaje y construcción de sentido desde sus prácticas. Ello nos lleva a comprender los procesos psicológicos y culturales que se generan en las acciones educativas populares para lograr los propósitos educativos que las orientan.

En ese sentido, se deben retomar y profundizar propuestas nacidas en la EP como el diálogo de saberes y la negociación cultural. Al poner el acento en las condiciones culturales y de poder que posibilitan el aprendizaje, las nuevas búsquedas permiten, por un lado, el reconocimiento de las situaciones y saberes previos de los sujetos, y por el otro, el cuestionamiento o deconstrucción de aquellas condiciones, relaciones y modos de pensar que obstaculizan la comprensión crítica del mundo y la emergencia de lo inédito, lo posible, en fin de la utopía.

Por último, no sobra advertir que si la EP pretende renovar sus paradigmas, parafraseando a Marx, “los educadores populares necesitamos ser de nuevo educados”. El reto más grande es cómo desaprender los esquemas profundos de interpretación heredados del “gran paradigma occidental” en el cual se construyeron varios de nuestros supuestos y que, aunque invisibles a nuestros ojos, definen nuestra concepción del mundo.

Dado que la EP no es ajena al proyecto moderno, comparte creencias de ese gran paradigma que pueden ser un obstáculo para la construcción de pensamiento emancipatorio. Dos ejemplos: en primer lugar, lo que Michel Maffesoli denomina el “monoteísmo metodológico” que supone considerar la realidad como **un**íversono, a creer que la historia tiene **una** única dirección, que existe **un** único método verdadero de conocimiento, un Sujeto Histórico de cambio, etcétera; también habría que entrar a superar la razón dualista profundamente incorporada en nosotros que nos lleva a ver como dicotomías teoría y práctica, razón y emoción, subjetividad y objetividad,

conocimiento científico y saber cotidiano, política y pedagogía, etcétera.

2.4 La EP y los movimientos sociales

Uno de los rasgos históricos de la EP ha sido la de acompañar y ser una dimensión estructurante de los movimientos y organizaciones populares. En ese sentido, uno de los temas ejes propuestos en el Seminario de Córdoba es el de la relación de la EP con los movimientos sociales; allí se afirma que han cambiado las claves de lectura de los mismos dado que se evidencian cambios en su composición social (sujetos no clasistas), la formulación y expresión de sus contenidos y en sus horizontes programáticos. Así mismo, se menciona la emergencia de movimientos mundiales de resistencia a la globalización y a su relación con categorías como ciudadanía y sociedad civil.

“La capacidad instituyente de la sociedad, la capacidad de no sólo reconocer, respetar las leyes y las instituciones, sino la capacidad de replantearlas y transformarlas si la demanda social lo exige, en ese sentido es fuerza innovadora que viene desde los movimientos, que viene desde la sociedad...”

En los documentos provenientes de las discusiones promovidas por el CEAAL en diferentes espacios, identifico dos tendencias no necesariamente confluyentes con respecto al tema: una, que centra la atención en el análisis del carácter y los alcances políticos de los movimientos sociales; otra, que enfatiza el papel que debe jugar la EP con respecto a las dinámicas de organización y movilización social.

En el primer caso, durante la plenaria del Seminario de Brasil alguien puntualiza que de las ONG de EP, hay algunas que apoyan movimientos populares y otras que son del movimiento popular; además habría –por lo menos en el contexto brasileño– ac-

ciones gubernamentales que generan movilización social. Esta distinción es importante porque marca énfasis diferentes en cuanto a cuál es la especificidad del quehacer educativo y el quehacer de los movimientos y cuáles los retos y responsabilidades de cada uno.

Durante el período estudiado, la única discusión explícita en torno a los movimientos sociales y sus alcances políticos se dio durante el II Foro Social Mundial (Porto Alegre 2002) en el contexto de un taller denominado “Institucionalización de la participación ciudadana”. En dicho taller, intervinieron, Juan Manuel Ramírez, experto mexicano en el tema y cuatro ponentes, al parecer de ONGs afiliadas a CEAAL provenientes de Brasil, México y Argentina; el contenido de sus intervenciones fue el análisis de experiencias específicas de movimientos sociales en sus países y su relación con la política.

Ramírez analizó cuatro movimientos recientes en México, a saber, el Movimiento Urbano Popular, la Alianza Cívica, el Poder Ciudadano y la Red Mexicana de Acción frente al Libre Comercio (RMALC). El primero surgió como un movimiento autónomo en torno a reivindicaciones urbanas que alcanzó a tener una presencia nacional y que cuando se subordinó a algunos partidos políticos de izquierda perdió su fuerza social.

La Alianza Cívica nació en torno a una bandera política, la lucha contra el fraude electoral, tuvo un carácter nacional y tuvo incidencias en el reciente proceso de democratización en México. El Poder Ciudadano, de reciente creación y autónomo de los partidos, reivindica que la agenda de la sociedad no le corresponde sólo a los partidos sino a la sociedad misma. Por último, la RMALC es una red de organizaciones que lucha contra el carácter excluyente del TLC y por la intervención de la sociedad en la definición de la política internacional del país.

Marcelo Mateo (Argentina) se refirió a los alcances y limitaciones políticas de las acciones de protesta y organización social (cacerolazos, piqueteros y asambleas populares) que se intensificaron a fines del

2001; llama la atención sobre los límites de la presencia de la clase media, la desigual participación provincial en estas acciones colectivas y la ausencia de liderazgo político. Finalmente, anuncia que la creación de un Frente Nacional para la Pobreza Argentina puede generar la posibilidad de un nuevo proyecto de país.

La discusión posterior se centró en analizar las novedades generadas por estas nuevas formas de protesta y participación social, en cuanto a: su potencial “para construcción de poder desde abajo” y con autonomía frente a los partidos, su papel en la “democratización de la democracia”, su capacidad para “constituir tejido social” y generar un nuevo proyecto político común. Alguien señala que algunas movilizaciones han sido eficaces para gobiernos, pero no para generar proyecto político propio.

Finalmente, Ramírez, a partir de analizar cómo los movimientos sociales generan ciudadanía social y ciudadanía política y amplían derechos sociales y derechos políticos, evidencia, “la capacidad instituyente de la sociedad, la capacidad de no sólo reconocer, respetar las leyes y las instituciones, sino la capacidad de replantearlas y transformarlas si la demanda social lo exige, en ese sentido es fuerza innovadora que viene desde los movimientos, que viene desde la sociedad...” (2002: 16)

Como puede verse, a pesar de haber sido un taller organizado por CEAAL, estas importantes aportaciones a la comprensión del potencial de los movimientos sociales con respecto al sistema político no estuvieron complementadas con una reflexión sobre el papel que puede jugar la EP en dichas dinámicas y relaciones. Tal preocupación si aparece en algunos artículos e intervenciones en otros eventos promovidos por el Consejo, pero casi nunca a partir de alguna caracterización o reflexión sistemática sobre los movimientos sociales.

En la ya citada Revista *La Piragua* No. 18 (2000), Berta Salinas señala que la EP debe trabajar en la formación de dirigentes y líderes sociales; por su parte, Pilar Ubilla sugiere que la EP debe fortalecer lazos, arti-

cular experiencias y potenciar protagonismos sociales. Por otra parte, en el II Foro Social Mundial 2002, María Rosa Goldar plantea un reto más específico para la EP: “acompañar y fortalecer los movimientos sociales, posibilitando una lectura más compleja del contexto en el que actúan”. (2002: 16)

Sólo Jorge Medina del Centro de Educación Popular en el Seminario de la Región Cono Sur “Vigencia del pensamiento de Paulo Freire” (Montevideo 2001), abordó explícitamente las relaciones entre EP y movimientos sociales. En su ponencia, define los MS “como redes de redes sociales y a su vez, estas redes sociales como redes de personas”; dichas redes, a la manera de las raíces de la gramilla, se conectan entre sí por debajo del suelo, “en una forma no visible a simple vista”.

...Una interrogante que compete a los educadores, ¿cómo se dan los procesos de formación de conciencia colectiva en los movimientos sociales? es decir, ¿qué procesos individuales se dan para que los sujetos asuman proyectos colectivos?

Medina advierte que abordar el tema de los movimientos sociales exige abandonar esquemas anteriores que los conciben como estructuras rígidas, centralizadas y de dirección única; más bien, hay que verlos como realidades flexibles, inciertas y con una permanencia inestable en el tiempo. Plantea una interrogante que compete a los educadores, ¿cómo se dan los procesos de formación de conciencia colectiva en los movimientos sociales? es decir, ¿qué procesos individuales se dan para que los sujetos asuman proyectos colectivos?

Señala que “muchas veces, los educadores populares hacemos una lectura lineal de la construcción de conciencia”, reducida a la racionalidad cartesiana. Por ello, sugiere

que la formación de conciencia pasa por procesos no racionales como el deseo y los anhelos personales, como el desarrollo de actitudes, como la mística y la esperanza. Estas motivaciones profundas son las que llevan a los sujetos a construir redes que generan organizaciones, éstas se vinculan entre sí formando nuevas redes y éstas se articulan formando nuevos movimientos sociales.

Todo movimiento social se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión o discriminación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual, en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo.

Estas consideraciones le plantean a la EP la necesidad de valorar simultáneamente los espacios cotidianos de la gente, los espacios organizativos y los generados por las redes. También a valorar lo simbólico y la generación de imaginarios y utopías que generen solidaridades y construyan nuevos horizontes de futuro, contraculturas con sentido no capitalista. ¿Cómo hacerlo? A través de procesos integrales de formación y de propuestas educativas accesibles y masivas que generen personas que multipliquen lo adquirido.

Aportes para la reflexión

Hecho este balance sobre el nivel de desarrollo de la discusión sobre la EP y los movimientos sociales, podemos constatar dos preocupaciones. En primer lugar, la ausencia en los escritos y debates a nuevos movimientos sociales que están jugando un papel decisivo en la reciente coyuntura latinoamericana. Para citar sólo algunos casos, tenemos, por un lado, los movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia que han tenido

la capacidad de hacer caer gobiernos; por el otro, están el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y el movimiento zapatista en México, que han mostrado un vigor y una gran versatilidad en cuanto a su capacidad de convocatoria y movilización y a sus relaciones con lo político.

Por el carácter de este documento no podemos detenernos a comprender estas interesantes experiencias de organización y movilización popular, pero queda la preocupación sobre el lugar que ha jugado en ellas la presencia de procesos educativos, y si se han dado, ¿cuál ha sido el aporte de los discursos, prácticas y actores de la EP?

En segundo lugar, llama la atención la ausencia de discusiones conceptuales más profundas acerca de qué estamos entendiendo desde la EP por movimientos sociales y cuál ha sido o puede ser su papel en su configuración y desenvolvimiento. Como un aporte a esta reflexión compartiré algunos planteamientos acerca de la singularidad, rasgos característicos y alcances políticos de los movimientos sociales y, finalmente, algunas ideas sobre el lugar que puede jugar la EP dentro de éstos.

A partir de nuestra experiencia en el análisis de organizaciones, protestas y movimientos protagonizados por pobladores urbanos y de la lectura crítica de diferentes enfoques teóricos, hemos venido construyendo desde hace una década un esquema interpretativo de la acción colectiva que articula diferentes planos y dimensiones de análisis; señalo a continuación sus líneas básicas.

En primer lugar, entendemos por movimiento social un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientado a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizado por sectores amplios de población quienes a través de la organización y movilización en torno a sus demandas y sus luchas, van elaborando un sistema de creencias y una identidad colectiva, a la vez que van generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras del sistema social.

Esto significa que todo movimiento social es una acción colectiva, pero no toda acción colectiva es movimiento social. Pueden darse formas de asociación social, popular o comunitaria que surgen en torno a una necesidad o demanda puntual pero que no genera ningún tipo de alternatividad ni tiene la intención de transgredir los marcos del sistema. También pueden darse expresiones de descontento social como los mítines, las marchas y protestas centradas en la denuncia de una injusticia, dominación o exclusión, pero que una vez resuelto el motivo de su origen –o muchas veces sin lograrlo– expiran o se diluyen en otras prácticas e instituciones sociales.

En el análisis de un movimiento social o de otras expresiones de acción colectiva, es necesario considerar que simultáneamente intervienen e interactúan diferentes factores, aspectos, niveles, relaciones y significados sociales. A continuación, esbozo algunas dimensiones que hay que considerar en el análisis de la acción colectiva:

1. La existencia de un conflicto o condición estructural en torno al cual emerge la acción colectiva.
2. La vivencia, percepción y elaboración del conflicto por parte de sus protagonistas desde su vida cotidiana.
3. Los referentes valorativos, cognitivos e ideológicos desde los cuales se interpreta la situación y se decide o no vincularse a la acción colectiva.
4. La construcción de vínculos de solidaridad entre los actores que dan una base comunitaria a los movimientos.
5. Los actores y roles dentro del movimiento (dirigentes, activistas, colaboradores ocasionales, simpatizantes, bases de apoyo, etcétera).
6. La construcción –siempre abierta y conflictiva– de una identidad colectiva entre los partícipes de los movimientos.
7. Las dinámicas asociativas y organizacionales que estructuran la acción colec-

tiva, así como las redes y mecanismos que permiten la coordinación del movimiento.

8. Las formas y modalidades de acción y movilización colectiva que hacen visible el movimiento.
9. La temporalidad de la acción colectiva (continuidad/discontinuidad, corta, mediana, larga duración) que confiere historicidad al movimiento.
10. Su capacidad de transgredir los límites del sistema social.
11. Sus relaciones con la política y sus incidencias sobre la política.

Sin la pretensión de agotar exhaustivamente cada uno de los anteriores planos de análisis, esbozaré algunas consideraciones que pueden ser útiles para los interesados en comprender la acción colectiva en su complejidad.

Todo movimiento social se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión o discriminación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual, en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo.

La percepción de dicha situación adversa o problemática, así como la generación de alternativas, se da desde la vida cotidiana de la gente y a partir de su sistema de valores, creencias, saberes y visiones de futuro previos o adquiridos por sus protagonistas; es desde estos marcos interpretativos y valorativos que los sujetos de los movimientos sociales dan sentido y orientación a su acción.

La identidad colectiva es una construcción que va generando el movimiento, en la medida que sus actores reconstruyen o elaboran valores, representaciones y narrativas que configuran un sentido de pertenencia, un “nosotros” que los diferencia de un “los otros”; por ello, la identidad de los movimientos se va rehaciendo y negociando permanentemente en conflicto con las repre-

sentaciones y prácticas que sobre éstos ejercen el poder y los adversarios. La identidad es correlativa a los lazos de solidaridad que se construyen al interior del movimiento; ya sea en el ámbito cotidiano o alrededor de las asociaciones y redes que generen o en la misma movilización, los movimientos se van construyendo como comunidades de sentido, de voluntad y de futuro (Torres 1997).

Si aceptamos, con Melucci (1998), que los movimientos sociales son redes en movimiento, debemos considerar que éstos se construyen en una dialéctica entre organización y movilización. A la vez que fortalecen tejido social, construyen espacios asociativos, organizan redes y crean instancias de coordinación, los movimientos deben estar permanentemente “en pie de lucha”: salir a la calle, realizar marchas y plantones. Si privilegian lo organizativo, los movimientos corren el riesgo de burocratizarse, pero si privilegian la movilización disminuyen su capacidad de consolidarse en el tiempo. Las organizaciones necesitan movilizarse para mantenerse como movimiento, pero sobreviven a estas acciones conformando una dimensión menos visible pero más sólida de los movimientos sociales.

...Capacidad para transgredir los límites del modelo social vigente; este potencial “subversivo” convierte a los movimientos sociales en actores políticos, ya que cuestionan el orden político, inciden en la definición de políticas públicas, amplían la democracia y contribuyen a formar ciudadanías críticas.

La conformación histórica de los movimientos sociales se articula en diferentes planos temporales: generalmente se incuban silenciosamente en la vida cotidiana de los colectivos en su lucha en torno a sus necesidades, ello va conformando lentamente (larga duración) vínculos estables,

habitus y memoria colectiva de resistencia; estas redes sociales son el caldo de cultivo para la emergencia de asociaciones y procesos de movilización.

Una última implicación del concepto presentado es que los movimientos sociales buscan incidir sobre los factores estructurales del sistema social que originan el conflicto sobre el cual se han construido. Es lo que Melucci (1999) denomina capacidad para transgredir los límites del modelo social vigente; este potencial “subversivo” convierte a los movimientos sociales en actores políticos, ya que cuestionan el orden político, inciden en la definición de políticas públicas, amplían la democracia y contribuyen a formar ciudadanías críticas.

Con lo dicho, los movimientos sociales no pueden ser considerados como una “esencia” unitaria y homogénea, sino como una construcción histórica conflictiva donde confluyen, entre otros, diferentes actores, racionalidades, formas organizativas y de movilización. Los movimientos sociales “empíricos” involucran diferentes dimensiones que los estructuran y múltiples posibilidades de desenvolvimiento: desviación, competencia, control, cooptación, aglutinamiento, solidaridades, rupturas y fragmentaciones, entre otros.

Si bien es cierto que los movimientos sociales son considerados como una expresión organizada de la sociedad civil, y no tienen como objetivo principal disputar el acceso al gobierno y a los cuerpos colegiados a la manera de los partidos políticos, ello no nos debe llevar a pensar que son apolíticos. Por el contrario, la acción colectiva es política en la medida en que evidencia el carácter político de todas las esferas de la vida social, confronta al Estado y sus políticas, politiza los sujetos que participan en ellos y amplía las fronteras de la democracia y la ciudadanía.

Finalmente, los movimientos sociales también son políticos en la medida en que construyen nuevas culturas políticas; no se agotan en la consecución de sus demandas o en la implementación o transformación de políticas estatales, sino que buscan

afectar las representaciones y significados que tiene la sociedad frente a un determinado tema, por ejemplo, los ambientalistas, las feministas y los pacifistas buscan mediante sus acciones, campañas y manifestaciones, sensibilizar a la opinión pública, a la gente común y corriente frente a las problemáticas del medio ambiente, la discriminación de género o la violencia.

Reconocer dicha multiplicidad de dimensiones que configura un movimiento social, puede arrojar algunas pistas sobre el lugar y tareas que ha jugado o puede jugar la EP dentro o junto a ellos. Más aún si consideramos la EP como una propuesta educativa que actúa en el ámbito de la subjetividad de colectivos populares específicos desde la intencionalidad de contribuir a que se constituyan como actores sociales críticos, protagonistas de su propia emancipación.

En primer lugar sería urgente reconocer y sistematizar experiencias significativas de EP en movimientos sociales. Ello permitiría identificar los alcances, limitaciones, logros y dificultades de dichas propuestas educativas populares. A partir de reconocer propósitos, espacios, contenidos y estrategias pedagógicas generadas, se podrían derivar planteamientos más acertados.

...La EP debe brindar herramientas para enriquecer la lectura que hace la gente de su realidad a partir del reconocimiento de sus previos marcos interpretativos y ampliar sus visiones de futuro a partir del diálogo con las aspiraciones y anhelos cotidianos de la gente.

Por ahora, y a partir de la conceptualización esbozada, podemos afirmar que el papel de la EP no puede limitarse sólo a denunciar

las injusticias e inequidades que ocasiona el sistema capitalista o el modelo económico neoliberal; debe brindar herramientas para enriquecer la lectura que hace la gente de su realidad a partir del reconocimiento de sus previos marcos interpretativos y ampliar sus visiones de futuro a partir del diálogo con las aspiraciones y anhelos cotidianos de la gente.

Las organizaciones y los movimientos sociales se convierten en espacios de socialización y educación política en la medida en que desde las experiencias y procesos que generan, afectan representaciones y alimentan nuevas identidades y utopías. La EP debe favorecer espacios de reflexión sistemática sobre dichos cambios representacionales, sobre dicha configuración de sentidos de pertenencia y ampliación de visiones de futuro.

Del mismo modo, la EP debe contribuir a que los movimientos sociales formen nuevas subjetividades e identidades políticas que desborden los límites formales del sistema político, ampliando las nociones de lo público y de la democracia, más allá de la esfera estatal. Desde sus propuestas formativas, la EP puede contribuir a la formación de lo que algunos llaman “ciudadanías activas” o “nuevas ciudadanías” (Dagnino 2001), o como preferimos nosotros, ciudadanías alternativas que no buscan tanto integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores éticos y políticos.

2.5 EP, ciudadanía, democracia y políticas públicas

Muy relacionada con el tema de los movimientos sociales está la problemática de las relaciones de la EP con la política, la democratización, la ciudadanía, el poder local y las políticas públicas. Como se planteó en el Seminario de Córdoba, al parecer la vocación política de la EP parece circunscribirse en el actual período histórico en las posibilidades que dan las “democracias de baja intensidad” predominantes en los países de América Latina.

En efecto, se plantea que “desde los movimientos sociales y desde múltiples expresiones de las organizaciones de la sociedad civil, se enfatiza la necesidad de democratizar las democracias, darles sustantividad a través de la participación activa y permanente de la ciudadanía y de radicalizarlas al devolver el poder al mandato al pueblo y con un ejercicio participativo y democrático del gobierno”. (2003: 5)

En estas luchas democratizadoras, la EP cuenta con una rica experiencia acompañando procesos de vigilancia ciudadana, de gobiernos locales progresistas, de participación ciudadana en asuntos públicos y de interlocución con instituciones estatales encargadas de políticas sociales. Pero también ha venido consolidando un legado reflexivo acerca de las posibilidades y limitaciones de estos ámbitos y categorías políticas, tal como se confirma en el hábeas documental analizado.

Ya se ha señalado cómo uno de los campos temáticos preferidos, tanto en la caracterización del contexto de EP como en su redefinición conceptual, ha sido el relacionado con los nuevos sentidos de la democracia, la ciudadanía, lo público y la sociedad civil. Con el ánimo de no repetir las consideraciones hechas, nos detendremos, inicialmente, en las consideraciones encontradas en los textos en torno a la categoría de ciudadanía; luego retomaremos las alusiones a otros temas cercanos como la democracia, lo público, el poder local y las políticas públicas.

Es común encontrar en los artículos y eventos realizados desde el CEAAL, insistentes referencias y llamados puntuales sobre la importancia de lo ciudadano en la construcción democrática, en sus relaciones con lo popular (Zarco 2002), de su responsabilidad en la construcción de lo común a partir de la afirmación de la diversidad y la diferencia (Zarco 2003), así como del papel de la EP, es el fortalecimiento de la ciudadanía y la democratización de todos los espacios cotidianos y privados (Zarco 2000; Salinas 2000; Ubi-lla 2000; Martinic 2003).

Para efectos de este balance, nos detendremos en retomar los aportes de un texto que desarrolla de manera sistemática el tema de la relación entre ciudadanía y EP. Se trata de la intervención de Jorge Osorio en el taller “EP y Construcción de Ciudadanía” desarrollado en el Foro Mundial Social de Porto Alegre en enero de 2001. Para el ex Secretario del CEAAL, hay seis contribuciones de la EP en la construcción de ciudadanía:

La EP ha contribuido a ampliar el concepto de ciudadanía como el derecho a tener derechos.

1. Desde la EP es posible construir una educación para los derechos humanos y la paz, a partir de prácticas concretas en torno a su defensa, promoción y exigibilidad de los mismos. La EP ha contribuido a ampliar el concepto de ciudadanía como el derecho a tener derechos.
2. La EP ha contribuido a entender la ciudadanía como un proceso de comunicación e identidad, más que una categoría jurídica. Así, la acción educativa popular para construir ciudadanía es una práctica cultural, presente, por ejemplo, en las experiencias de desarrollo local, de recuperación de memoria colectiva, de formación de dirigentes.
3. La EP ha posibilitado la construcción de ciudadanía en cuanto a reconstrucción de nuevos sentidos de vida; a partir de Freire, la EP es una educación en valores éticos y estéticos.
4. La EP ha contribuido a construir ciudadanía, como pedagogía que reconoce y articula diferencias y diversidad; así, se ha convertido en una propuesta educativa de la no discriminación, de la interculturalidad y del diálogo de saberes.
5. La EP aporta a la construcción de ciudadanía al construir una pedagogía de lo

político, de la democracia. Ha generado herramientas para generar liderazgos, ganar criterio, poder expresarse e intervenir en espacios públicos.

6. La EP ha contribuido a formar ciudadanía al hacer una apuesta de radicalización continua de la democracia; desde un horizonte de alteridad la EP ha buscado ir más allá de lo establecido, de los límites de lo normal y lo oficial.

En resumen, Osorio plantea que la EP debe mirar al futuro a partir de este patrimonio valioso construido en las últimas décadas. Frente al modelo económico y político imperante, la EP debe hacer converger la fragmentación y la pluralidad en una visión de cierta comunidad de pensamiento.

La otra contribución sistemática a la discusión del tema de ciudadanía es la intervención de Carlos Zarco en el III Foro Social Mundial (2003), dentro del taller sobre “EP y Nuevos Escenarios”. Luego de hacer un recuento del significado etimológico de la categoría, planteó que hoy, en América Latina, el tema de la ciudadanía debe involucrar tres ideas:

1. El derecho a tener derechos.
2. La necesidad de afirmar la diversidad, somos ciudadanos y ciudadanas, de entrada diferentes y la necesidad de cultivar esa diversidad, porque cultivándola nos enriquecemos.
3. La responsabilidad de construir lo común.

Algo similar sucede con la categoría de lo público y el poder local y las políticas públicas; hay alusiones puntuales y dispersas a lo largo de los documentos, salvo alguna ponencia o intervención en la que alguien se detiene a abordar el tema.

Con respecto a lo público, ya señalamos cómo la Secretaría General del CEAAL en varias intervenciones (Artículo *La Piragua*, Evento ITESO, Taller de la Región Andina y Seminario Región Centroamérica) describe los cambios que se están dando en rela-

ción a su concepción, en torno a tres sentidos: como el espacio de construcción de significados comunes sobre la vida colectiva, como construcción de institucionalidad y como espacio de definición de políticas.

...frente al modelo económico y político imperante, la EP debe hacer converger la fragmentación y la pluralidad en una visión de cierta comunidad de pensamiento.

Por su parte, Carlos Núñez en su artículo en *La Piragua*, plantea que la EP hoy debe reivindicar lo público al “incidir en políticas públicas –y no sólo educativas– y ocupar espacios en la esfera de lo público, antes autonegado”. (2000: 32) Destaca que hay muchas personas que provienen de la EP y hoy ocupan cargos públicos en los gobiernos de sus países.

Raúl Leis, en el Seminario de Córdoba en una intervención sobre lo público, hizo una diferenciación entre agenda pública, agenda social y agenda política; la primera, puede ser cuestión del Estado o incorporar intereses ciudadanos; la agenda de la sociedad civil incluye las diferentes reivindicaciones de los movimientos populares; la agenda política es la de los partidos que buscan llegar al poder.

A su juicio, la EP debe tener incidencia en la agenda social, para desde allí incidir en las otras dos agendas. En la medida en que los actores sociales no tengan la capacidad de incidir, entonces las agendas estatal y política no expresarán sus intereses. Finalmente, se plantea las siguientes interrogantes: ¿hasta dónde los gobiernos tienen interés en abrir espacios de consulta o de diálogo? ¿hasta dónde son las estructuras permeables al cambio y hasta qué punto llegan? ¿les interesa a los partidos, más preocupados en acceder al poder, incluir agendas sobre lo social? ¿cómo forta-

lecer desde la EP la agenda social y popular?

Con respecto al tema de la EP y el poder local, el CEAAL realizó un taller dentro del Foro Social Mundial del 2001, en el cual intervinieron Rocío Lombera de México, Pedro Pontual de Brasil y Marcelo Mateo de Argentina. A partir de sus aportes, podemos ubicar algunos desarrollos temáticos al respecto.

En primer lugar, se establece una distinción entre gobierno local y poder local, dándole a este último un carácter más amplio en la medida en que incluye al primero y a otros actores que intervienen en la construcción y ejercicio de poder en un territorio específico, no sólo en el municipio. El poder local tiene que ver con la capacidad que van ganando los diferentes actores locales para conocer e incidir en su medio.

Para Lombera, en la construcción de poder local intervienen simultáneamente tres ámbitos: el socioeconómico, el sociocultural y el sociopolítico. El primero busca mejorar las condiciones materiales de vida, el segundo, la construcción de sujetos e identidades culturales y el tercero, la construcción de relaciones democráticas. A su vez, el poder local debe estar atento a otros aspectos como el componente técnico, la dimensión de género, generacional, ecológica, étnica y ética.

...¿hasta dónde son las estructuras permeables al cambio y hasta qué punto llegan? ¿les interesa a los partidos, más preocupados en acceder al poder, incluir agendas sobre lo social? ¿cómo fortalecer desde la EP la agenda social y popular?

Para Pontual, lo local es un espacio privilegiado para construir democracia participativa e inclusión social. La participación requiere de prácticas ciudadanas participa-

tivas, de voluntad política para impulsarlas y la creación de mecanismos concretos de cogestión de políticas como es el caso del presupuesto participativo.

...Lo local es un espacio privilegiado para construir democracia participativa e inclusión social. La participación requiere de prácticas ciudadanas participativas, de voluntad política para impulsarlas y la creación de mecanismos concretos de cogestión de

El poder local también tiene límites; la garantía de una buena participación y gestión local, involucra otras instancias de gobierno y esto conlleva al cambio de la propia manera de funcionamiento de la máquina pública; ésta debe modernizarse, flexibilizarse, ser transparente en su gestión e involucrar más activamente a los ciudadanos.

¿Cuál es o debe ser el papel de la EP con respecto al poder local? En ninguna de las intervenciones queda claro. He aquí otro reto más para ser retomado y desarrollado al interior del CEAAL.

Finalmente, en el seminario de Córdoba se acordó asumir el tema de la EP y las políticas educativas. Las referencias al respecto son más bien escasas, salvo algunas afirmaciones generales sobre la importancia de la educación en los procesos de desarrollo y emancipación social. También se afirma que desde la EP se han generado procesos de rescate de las escuelas, vínculos con la formación de maestros, debates sobre las reformas educativas, interlocución con otros enfoques educativos y propuestas curriculares; incluso, en algunos países, educadores populares han tenido presencia e incidencia en los propios ministerios de educación.

Al respecto, Sergio Martinic en su evaluación externa (2003), destaca otro contexto significativo para la EP: la realidad educativa en la región. Según él, las reformas educativas llevadas a cabo desde la década de los ochenta, “se han realizado bajo diferentes orientaciones político ideológicas”; en un primer momento, reorganizaron el sistema educativo (descentralización) y mejoraron su eficiencia; en los noventa, se orientaron hacia la calidad de los resultados.

Las nuevas reformas buscan garantizar la efectividad y conectividad de las escuelas, el uso de nuevas tecnologías y la flexibilidad y participación en su gestión. Sin embargo, para Martinic la bondad de las reformas contrasta con la deteriorada economía de los países, el aumento de la desigualdad en los ingresos y de la pobreza; por ello, aquéllas “no logran mejorar los aprendizajes, ni disminuir significativamente las brechas que existen entre estudiantes de diferente origen social”. (2003: 12)

Finalmente, en el III Foro Social Mundial (2003), Francisco Cabrera, de Guatemala, afirmó que pensar la calidad educativa desde la EP implica valorar tres pertinencias: la pedagógica, la cultural y la social. También plantea que la calidad educativa está asociada a cuatro factores decisivos: la capacidad de los docentes, su vocación, la actualización y apertura del currículo y el tema de la remuneración de los educadores. En ese mismo debate, Pedro Pontual planteó que la calidad de la educación desde la EP debe acentuar la participación de los distintos actores de los hechos educativos; por ejemplo, que las comunidades puedan participar en la elaboración de los currículos.

Queda en evidencia que desde el campo de la EP hace falta profundizar en el debate sobre su papel y aporte en la esfera de las políticas educativas. Aquí sería importante que quienes proviniendo de la EP han participado en el diseño y ejecución de dichas políticas desde altas o medianas jerarquías de los ministerios, den cuenta de lo que allí se

hizo y se aprendió. A mi juicio, el acumulado histórico de la EP al lado de las organizaciones y movimientos sociales puede aportarles herramientas para participar activa y críticamente en los escasos espacios que han abierto los gobiernos al respecto, pero no son las altas esferas del poder el lugar de hacer EP.

2.6 EP, discriminación, multiculturalismo e interculturalidad

Finalmente, otro eje de discusión acordado en Córdoba, pero poco desarrollado, es el referido “al cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación”. Se argumenta a partir del reconocimiento de una reivindicación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de los movimientos de mujeres y de los que reivindican la diversidad sexual. Dichas luchas, se plantea, han colocado el tema de la vida cotidiana como escenario político y han cuestionado los roles, relaciones e identidades que se construyen a partir de las inequidades.

***P**ara Freire, la multiculturalidad es resultado de una acción política, histórica, organizada para construir las posibilidades de convivencia.*

Se propone que la EP, en su perspectiva emancipadora, debe reconocer e incorporar estas otras dimensiones de lucha social y política. Sin embargo, esta temática brilla por su ausencia en los artículos y discusiones del período, salvo la recomendación de Martinic (2003) de “promover el fortalecimiento de actores e identidades culturales” y alusiones puntuales en las conclusiones del taller realizado en el III Foro Social Mundial al cuestionar “la discriminación de género y todo tipo de discriminación, la étnica, la religiosa, la sexual, etcétera, y rescatar las luchas juveniles en los últimos años”.

Joao Francisco de Souza en el Seminario de la Región Brasil (2002), es el único

que plantea y desarrolla el problema de la “educación multicultural o intercultural, o respeto a la diversidad”; frente al reconocimiento de la existencia de diferencias económicas, políticas, sociales, religiosas, culturales, ideológicas, se pregunta sobre cuáles pueden ser las bases para una convivencia de dichas diversidades. Para Joao, dicho contexto cultural plantea la posibilidad de nuestra convivencia o nuestra destrucción.

Retomando una idea de Freire, plantea que vivimos en un mundo de diversidad cultural o de pluralidad cultural, pero no en un mundo multicultural. Para Freire, la multiculturalidad es resultado de una acción política, histórica, organizada para construir las posibilidades de convivencia, las cuales no surgen espontáneamente; deben ser el resultado de un mínimo entendimiento entre los diferentes grupos, quienes establecen objetivos comunes y construyen consensos que permiten la acción colectiva al interior de esa diversidad. (2002: 12)

El debate propuesto por la interculturalidad, tiene que ver con aceptar la diferencia de los individuos y colectivos en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos y formas de actuar; ello supone reconocer que esas diferencias son dinámicas, históricas y que generan tensiones.

Dado que esta preocupación por la diversidad cultural, por el multiculturalismo y la interculturalidad trasciende el ámbito de la EP y nos coloca en uno de los debates políticos contemporáneos más importantes, me permito compartir algunas consideraciones al respecto. A manera de aporte a la

reflexión, y coincidiendo con Joao Francisco de Souza, hago una crítica al uso celebrativo de la categoría “multiculturalismo” como reconocimiento de la diversidad.

El multiculturalismo, procedente del inglés multiculturalism toma como base de reflexión el respeto por los derechos individuales y colectivos de los diferentes grupos humanos, especialmente étnicos. Sin embargo, en muchos casos el prefijo multi no logra recoger las dimensiones del conflicto que provoca la diferencia cultural. La ambigüedad del término multiculturalismo consiste en que puede entenderse indistintamente como la descripción de un hecho social o de un modelo político.

Como hecho social, el multiculturalismo es asociado con las políticas creadas para dar respuesta a una serie de demandas planteadas por movimientos sociales quienes reclaman formas específicas de integración en las estructuras de las democracias contemporáneas. Por ejemplo, variadas organizaciones indígenas durante décadas han reivindicado su derecho a la tierra, al respeto por sus costumbres y a una mayor participación política. Frente a ello, el Estado ha elaborado políticas que, en parte, han dado cuenta de tales demandas.

Como modelo político, el multiculturalismo supone que la inclusión de los grupos culturalmente diferenciados está acompañada de una perspectiva conceptual y de un orden jurídico que reconoce dicha diferencia en el marco de un Estado-Nación; por ejemplo, el caso de los franco parlantes de Québec en Canadá. De allí que sea importante señalar que persisten diferentes posiciones político-académicas que han construido elaboraciones sobre el multiculturalismo, que como hemos dicho, toman como eje de discusión el reconocimiento de los derechos.

La primera de ellas es la proveniente del liberalismo clásico en la que reconoce la presencia de minorías culturales, pero las subordina a la autonomía de los individuos. Para esta posición es más importante respetar los derechos de los sujetos que los derechos colectivos; por ejemplo, ven con sospecha las prácticas de castigo de algunas

comunidades indígenas, pues las consideran violatorias de algunos derechos individuales.

La segunda posición, de corte comunitarista, critica la insuficiencia del modelo liberal para reivindicar los derechos de los grupos culturales; para ello supone que deben garantizarse primero los derechos colectivos, los cuales permiten la realización de los derechos individuales. Planteando una defensa de la autonomía de los grupos étnicos, los comunitaristas reivindican la identidad étnica, por ejemplo en el caso de los indígenas, buscando con ello que sus formas de organización, normas y valores sean respetados aunque en ocasiones entren en contradicción con el orden jurídico estatal.

Estas dos posiciones presentan fisuras no resueltas: en tanto, en el primer caso se asume que los derechos de los grupos étnicos se incluyen dentro de los derechos ciudadanos lo que supondría su captación en el marco de un Estado, en el segundo, se plantea que los derechos colectivos de éstas agrupaciones priman sobre los derechos individuales, lo que deja abierta la discusión en torno a la coexistencia de diferentes órdenes jurídicos en el marco de un Estado.

Así, el multiculturalismo pone en discusión la prioridad de los derechos colectivos o la primacía de los derechos individuales, pero sobre todo la distinción entre diferencia y diversidad. La *diversidad* haría alusión a la coexistencia de diferentes grupos étnicos y manifestaciones culturales de manera armónica y sin conflictos, la *diferencia* enfatiza en la tensión que se crea en el reconocimiento del otro, pero sobre todo en el reconocimiento de sus derechos. Lo que estaría en juego en el debate sobre la diferencia cultural es una pugna permanente entre lo particular, lo diferente (grupos y poblaciones "minoritarios") y lo que se nombra a sí mismo desde el poder como universal o como "las mayorías". Esta tensión permanente es la que va a ser recogida por la perspectiva *intercultural* y el concepto de interculturalidad.

El debate propuesto por la interculturalidad, tiene que ver con que la pregunta no es sólo por el cómo estar juntos y ser incluidos dentro de un orden jurídico particular, sino por aceptar la diferencia de los individuos y colectivos en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos y formas de actuar; ello supone reconocer que esas diferencias son dinámicas, históricas y que, como se ha mencionado, generan tensiones.

...Lo educativo pedagógico es un componente indisoluble de la especificidad de la EP (de ahí su nombre) y su identidad ha sido definida como práctica, propuesta y corriente educativa...

Mientras que en el plano multicultural persiste un principio de inclusión de los grupos sociales, especialmente étnicos, donde prima un criterio de similitud, el proyecto intercultural hace énfasis en la diferencia, donde lo que se reconoce es la existencia de "fragmentos" que juntos no pueden ser una totalidad. La imagen de collage puede resultar reveladora, en tanto es un plano donde aparentemente caben todos pero nunca hay un encadenamiento entre un fragmento y otro.

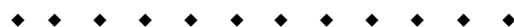
Desde este punto de vista, lo que estaría en juego en el empleo de uno u otro término (multiculturalismo o interculturalidad) no es sólo una forma de conceptualizar la diferencia, la identidad o la diversidad cultural; además, implica reconocer que la existencia en un mismo territorio de diferentes agrupaciones sociales, con variadas expresiones y prácticas culturales, no es un proceso estático ni armónico, sino que por el contrario es cambiante, dinámico y está sujeto a permanentes tensiones y luchas.

Para el caso de los niños de cuarto grado, interesa que puedan reconocer la identidad étnica como una forma de identidad colectiva, histórica y dinámica, con unas prácticas

culturales particulares, que logra diferenciarlas de otros grupos sociales. Pero además que logren construir un respeto por las múltiples expresiones de estos colectivos, sin que ello signifique el desconocimiento de los variados conflictos que como grupos sociales han protagonizado en la lucha por sus derechos.

...Esta separación entre lo político y pedagógico no es posible en ninguna práctica educativa, mucho menos en la EP, la cual por definición ha significado una politización de la educación y una pedagogización de lo político.

3. UN RECLAMO RECURRENTE: EL DEBATE SOBRE LO PEDAGÓGICO DE LA EP



A pesar de que lo educativo pedagógico es un componente indisoluble de la especificidad de la EP (de ahí su nombre) y que su identidad ha sido definida como práctica, propuesta y corriente educativa, sorprende que el debate sobre la cuestión pedagógica de la EP no haya sido abordado abiertamente en las publicaciones y discusiones producidas por el CEAAL durante el período analizado.

En la medida en que los énfasis del debate reciente han estado referidos a los cambios en el contexto, en su vocación utópica (nuevos paradigmas emancipadores), en su opción política (democracia, ciudadanía, políticas públicas), en su relación con los movimientos sociales y en el problema de las discriminaciones (étnicas, de géne-

ro, sexuales, culturales), la reflexión sobre lo específicamente educativo de las prácticas de EP ha quedado eclipsado. Esto se confirma al no ser considerado como uno de los ejes definidos en el Seminario de Córdoba para la actual reflexión sobre las coordenadas conceptuales de la EP.

Tal vez la explicación de este “olvido” esté asociado a las concepciones mismas de lo político y lo pedagógico predominantes. En unos casos se parte de separar las dos dimensiones, considerando lo político como un ámbito más englobante y estratégico,⁴ en detrimento de lo pedagógico, visto instrumentalmente como “herramienta”, “práctica” o estrategia metodológica; en consecuencia, se da prioridad a la “opción política” dadas las urgencias de la coyuntura surgidas por la lectura del contexto hecha desde la misma óptica paradigmática, y las “tareas” que se le asignan a la EP es la de instrumentalizar dichas demandas.⁵

A nuestro juicio, esta separación entre lo político y pedagógico no es posible en ninguna práctica educativa, mucho menos en la EP, la cual por definición ha significado una politización de la educación y una pedagogización de lo político. Si admitimos que las relaciones poder/saber son indisolubles y atraviesan todas las esferas de la sociedad, tenemos que admitir que el poder y la política ya no sólo residen en el sistema político, sino que permean todas las relaciones y prácticas sociales, y que la producción, apropiación y recreación de saber no se limita a los “espacios educativos formales”.

Si la especificidad del campo de la EP está en abarcar prácticas, procesos y discursos educativos desde una opción política emancipadora y orientados a poblaciones populares, organizaciones y movimientos sociales, la reflexión pedagógico-política ha sido y debe ser consustancial a la EP. Esta preocupación, que algunas veces asume la forma de reclamo, estuvo presente, pero marginal, en casi todos los eventos del

4 La mayor parte de las referencias a la política la asimilan al sistema político institucional: Estado, partidos, esfera pública, políticas públicas, etcétera.

5 Una valiosa excepción son las reflexiones de Jorge Osorio sobre EP y ciudadanía presentadas en el numeral 2.5, en la que se articulan creativamente las dimensiones pedagógica y política.

CEAAL durante el período estudiado. Dado que nunca fue planteada como temática principal de los debates, fueron frecuentes las intervenciones de asistentes reclamando por “la especificidad educativa de la EP”, clamando por “recuperar espacio educativo y pedagógico de la EP” o por “rescatar el tema de los aprendizajes” o el de “la producción de conocimientos”.

La intervención de Carmen, una asistente al panel “Actualidad del paradigma de la EP” en el Seminario de Brasil, es elocuente al respecto: “tengo la impresión de que cuando se habla de EP, si se colocase movimientos sociales daría lo mismo. Es como si se tratase del ideario de un movimiento popular democrático... La EP tiene una especificidad pedagógica, siento la falta de ese elemento en las discusiones... Hay mucha gente haciendo movimiento a través de la movilización popular, mas también, hay mucha gente haciéndolo desde la EP, que tiene una diferencia, que es ético y pedagógico”. (2002: 26) Maria do Carmo, por su parte, enfatizó: “Es preciso colocar el contenido pedagógico de la EP para poder distinguir una práctica pedagógica de una práctica social y política”.

Aporte a la reflexión: qué es lo pedagógico en la EP

Como un aporte a la reflexión sobre las relaciones EP y pedagogía, a continuación me permitiré compartir algunos aspectos que, a mi juicio, deben ser retomados para profundizar en esta inaplazable discusión. Inicialmente propondré un concepto no instrumental de lo pedagógico; luego, apoyado en las múltiples y dispersas referencias encontradas en la documentación analizada, destacaré el papel que ha jugado y debe jugar como componente constitutivo de la EP y como dimensión reflexiva de las intencionalidades, modalidades, sujetos, contenidos y metodologías de las prácticas educativas populares.

Hemos señalado cómo en los discursos analizados la concepción predominante de lo pedagógico se circunscribe al ámbito de

las prácticas específicas (en el mejor de los casos) o a las metodologías, técnicas y herramientas utilizadas en dichas prácticas; en oposición, lo político es asumido como el plano de las orientaciones e intenciones emancipadoras y a las estructuras y actores de poder institucionales (Estado, políticas públicas, partidos, ciudadanía).

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

En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referida al “saber educar”; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía.

En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referida al “saber educar”; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quiénes y cómo se educa. La construcción contemporánea de pedagogía como disciplina, ha estado asociada a la sistematización de prácticas educativas y saberes pedagógicos producidos especial-

mente en contextos escolares. Esto no significa que pueda hablarse de una pedagogía de otras prácticas educativas como la EP, en la medida en que también poseen una intencionalidad, unos ámbitos, unos contenidos, unas metodologías y unos sujetos que han sido sabidos y reflexionados por sus practicantes, en nuestro caso, los educadores populares.

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado y a los educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la EP. Por un lado, implica que una pedagogía de la EP debe preguntarse no sólo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quiénes (sujetos educativos), el qué (contenidos). En torno a dichas preguntas, los diferentes escritos de Paulo Freire, arrojan valiosas pistas.

Por el otro, construir una pedagogía de la EP exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias. Por ello, es urgente sistematizar experiencias individuales en las diferentes áreas históricas de trabajo de la EP, que permitan elaborar “desde abajo” el mapa de preguntas y desarrollos conceptuales y metodológicos presentes en las prácticas educativas populares.

...Reivindicar la discusión pedagógica en la EP dentro del CEAAL es un asunto simultáneamente cognoscitivo y político. Cognoscitivo, porque permitirá reconocer, sistematizar y potenciar el saber pedagógico y a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos del debate...

Asumir la pedagogía como saber, también nos pone de presente las ya referidas relaciones, entre saber y poder; en efecto, en

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

...El desafío más urgente de la EP debe ser abordar su aspecto pedagógico: cómo aprende el pueblo, diferenciando lo específico de cada contenido y población con la que trabaja.

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

Pistas sobre la actual reflexión pedagógica en CEAAL

Hechas estas consideraciones, podemos afirmar que en la construcción de una reflexión pedagógica de la EP no partimos de cero. Además del acumulado histórico producido a lo largo de las últimas décadas,

cuya fuente principal –no la única- ha sido el pensamiento y la obra de Paulo Freire, podemos rescatar en el corpus de textos producidos desde el CEAAL en los últimos cuatro años, un conjunto de valiosos aportes sobre el lugar, sentido y contenidos de lo pedagógico en la EP, los cuales retomaré a continuación.

En primer lugar, son múltiples las referencias a la dimensión educativo-pedagógica de la EP. Así por ejemplo, en los artículos de *La Piragua* No. 18 que se refieren a su especificidad, a las dimensiones que la constituyen y principios que la identifican, además de hacer mención de su intencionalidad política y vínculos con otros actores y prácticas sociales, se señalan rasgos pedagógicos. Veamos.

En el artículo de la Secretaría General del CEAAL se afirma que “la EP es una acción cultural, pedagógica y política” que tiene dentro de sus principios el diálogo de saberes entre los sujetos que participan del acto educativo, animados por el educador o educadora. En el artículo de Torres, se dice que la EP busca cumplir sus propósitos político-emancipadores, “trabajando en el ámbito de la subjetividad” de los educandos y a través de metodologías participativas y activas. Felipe Rivas destaca como elementos constitutivos de la EP la producción colectiva de conocimientos y diálogo de saberes. Por último, para Bertha Salinas (2000), el núcleo de la EP tiene dos componentes pedagógicos: su metodología dialéctica participativa y la especificidad de su contenido: la realidad.

Para esta misma autora, la fortaleza de la EP es su modo de hacer las cosas; por tanto, su aporte debe ser “transferir su modo de trabajar y con éste su pensamiento” a otras prácticas sociales y el desafío más urgente de la EP debe ser abordar su aspecto pedagógico: cómo aprende el pueblo, diferenciando lo específico de cada contenido y población con la que trabaja.

En un mismo sentido, para la educadora María Rosa Goldar (Seminario Brasil), “la mayor riqueza de la EP es su capacidad de desarrollar procesos transversales que

recorren en forma dialéctica cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales, que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales”. (18)

...La EP debe ser parte activa en procesos que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, culturas e identidades que aspiren al desarrollo humano.

Esta especificidad y ámbito de acción de la educación popular, en los planos personal, colectivo, organizacional y de los movimientos en espacios concretos y con poblaciones específicas, la expresa Pilar Ubilla en los siguientes términos: “la EP se articula con la vida cotidiana, con las historias de vida, la construcción de identidades, con la memoria colectiva de la comunidad, para desde allí visibilizar cambios a partir de prácticas...” (2000: 54)

En términos más concretos, durante el Seminario del Cono Sur (Santiago 2002), un educador paraguayo al presentar su experiencia, afirmó que: “la metodología de capacitación se basa en los principios de la EP: respeto activo a las personas, desarrollo de capacidades colectivas para la defensa de los intereses propios de las personas y la cultura social y organizativa de las comunidades”.

Vemos así que, desde la EP, el sujeto educativo es simultáneamente el individuo y el colectivo, en una perspectiva más amplia de construir actores y movimientos sociales. Como lo precisó alguien en el Seminario de Córdoba, en la EP no son dicotómicas las transformaciones personales y colectivas, ni puede separarse sujeto de intencionalidad del acto educativo.

La especificidad educativa de la EP, además de trabajar con individuos y colectivos asumidos como sujetos en construcción,

también está definida por el ámbito específico sobre el que actúa: su subjetividad. En función de avanzar en el logro de las intencionalidades éticas y políticas emancipadoras, las prácticas educativas populares buscan incidir o afectar algún aspecto de la subjetividad de sus educandos, sea a través de la formación de su “conciencia social”, de la “apropiación y construcción de conocimientos”, de la “formación de valores”, de la ampliación de sus horizontes y visiones de futuro. En palabras de Raul Leis, “la EP debe ser parte activa en procesos que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, culturas e identidades que aspiren al desarrollo humano”. (2000: 58)

Una categoría central en las prácticas educativas populares es la de “formación”; a diferencia de las prácticas escolares, en EP no hablamos casi de “enseñanza”, sino de formación de sujetos, formación en valores, formación de conciencia.

Tal identidad formativa (de sujetos y de subjetividad) de la EP, plantea el problema del aprendizaje; sin embargo, como señaló alguien en el taller de la Región Andina (2002), “hay déficit en el tema del aprendizaje. No hemos sistematizado nuestros aportes en el tema y en eso el CEAAL puede jugar un rol importante” (2). En una perspectiva similar, durante el III Foro Social Mundial (2003), un participante reclamó la urgencia de la reflexión sobre la cuestión del aprendizaje en las prácticas educativas populares:

“Creo que habría que recuperar todo esto que se ha estado debatiendo en el Foro Educativo, que es cómo centrar todo esto en los aprendizajes y alrededor de cómo circulan los diferentes componentes; porque hemos descuidado mucho la parte pedagógica desde este enfoque de la EP y hay que recuperarla y ver todas estas aplicaciones en el aula, en la comunidad, en los diferentes

contextos que esto implica y profundizar más todo este enfoque”. (2003: 21)

Esta exigencia de reflexión sobre los aprendizajes hacia la EP, se complementa con la pregunta acerca de los contenidos de sus prácticas educativas. Además de los saberes específicos propios de cada ámbito de acción (por ejemplo, los derechos humanos, la formación de dirigentes, la capacitación laboral), hay un criterio comúnmente aceptado y es que la EP debe tener como punto de partida y punto de llegada, “la realidad de los sujetos”.

Joao Francisco de Souza, en el Seminario de Brasil, lo planteó en los siguientes términos: “¿cuáles son las exigencias para el debate pedagógico? Tomar la realidad como objeto de conocimiento, el contenido de los procesos pedagógicos pasa a ser la comprensión, la interpretación y explicación de la realidad y la elaboración de proyectos para superar aquellos aspectos que se presentaren como necesarios de transformación y de cambio... El contenido del proceso pedagógico debe ser la realidad natural y cultural y sus contradicciones en sus múltiples facetas y diferentes exigencias. Las disciplinas ganan importancia como un banco de informaciones que nos van a ayudar a comprender esa realidad”. (2002: 12)

Para terminar este balance de las referencias pedagógicas dispersas encontradas en el conjunto de la producción del CEAAL entre el 2000 y el 2003, me referiré a dos vacíos o ausencias notables: una, el problema de las orientaciones y propuestas metodológicas; la segunda, el problema de la formación de educadores.

Salvo escasas alusiones a que la “EP debe desarrollar producción y apropiación de conocimientos” o al “diálogo de saberes”, no se visibilizan las reflexiones que pueden estarse dando acerca de lo que ya se ha señalado como “el legado más valioso de la EP”: sus formas de trabajo y sus “didácticas” específicas; es decir, hay un silencio a las maneras como se concretan los principios éticos y las intencionalidades políticas emancipadoras en las prácticas educativas

concretas. Su reconocimiento, sistematización, socialización y discusión sería una de las tareas inmediatas que pueden animarse desde el CEAAL.

La preocupación por su relación con los movimientos sociales, por democratizar la democracia, por la formación de ciudadanía, por lo público y las políticas públicas –en particular las educativas- y por superar las diferentes formas de discriminación, son los ejes de discusión más relevantes en este momento.

Una categoría central en las prácticas educativas populares es la de “formación”; a diferencia de las prácticas escolares, en EP no hablamos casi de “enseñanza”, sino de formación de sujetos, formación en valores, formación de conciencia, etcétera. El contenido y usos prácticos de dicha categoría, también merece profundizarse. En una reciente investigación sobre “Pedagogía de las organizaciones populares”, hemos encontrado que en torno a la formación se articulan otras prácticas como “acompañamiento”, “seguimiento”, “animación”, así como el supuesto de que la formación propiciada desde las organizaciones es el resultado tanto de las prácticas educativas explícitas, como de las múltiples interacciones, conversaciones y acciones cotidianas. (Torres y otras, 2003)

Estas consideraciones nos dan una idea inicial de los múltiples desafíos que involucra rescatar el debate pedagógico dentro del campo de la EP, en particular, dentro del CEAAL.

4. PALABRAS FINALES



Hecho este recorrido por las principales temáticas que configuran hoy las coordenadas conceptuales de la educación popular en América Latina desde lo producido por CEAAL en sus publicaciones, seminarios y talleres, sólo resta insistir en algunas ideas fuerza que atraviesan el balance y señalar algunas recomendaciones puntuales para continuar este camino conjunto.

Al comenzar el siglo XXI, la educación popular se ha constituido en un campo de reflexión y acción, que involucra tanto ser una corriente educativa y un movimiento cultural como una articulación de diversas prácticas educativas y educadores; en la construcción de dicho campo, el CEAAL ha jugado un papel muy importante que no debe perder.

La educación popular, como pensamiento y acción, a partir de la crítica al sistema social dominante y desde una opción ético-política emancipadora, desarrolla prácticas educativas con sectores populares con el fin de contribuir a que se constituyan como sujetos de su propia emancipación. Para ello, trabaja en el ámbito de su subjetividad y emplea metodologías dialógicas y participativas.

Los mayores desafíos políticos de la EP provienen al parecer, de los cambios en el contexto latinoamericano generados por la extensión del modelo neoliberal, que además de sus nefastas consecuencias económicas, sociales y políticas, se ha convertido en discurso hegemónico. Por ello, y frente al agotamiento de algunos referentes ideológicos y teóricos desde los que ha actuado, la EP debe replantearse y contribuir a la construcción de nuevos paradigmas emancipadores.

La preocupación por su relación con los movimientos sociales, por democratizar la democracia, por la formación de ciudadanía, por lo público y las políticas públicas –en particular las educativas- y por supe-

rar las diferentes formas de discriminación, son los ejes de discusión más relevantes en este momento. La EP debe definir cuál es su aporte específico a estos campos de debate que la desbordan.

La cuestión pedagógica aparece eclipsada en esta coyuntura, pero puede revitalizarse al reconocérsele su centralidad en la EP y que una de sus fortalezas es su modo de trabajar con los sectores populares. La reconstrucción de conocimiento pedagógico en la EP pasa por sistematizar, investigar y evaluar su acumulado histórico, así como por levantar un mapa de sus prácticas concretas desde el saber de los educadores. Un clamor general en los diferentes eventos es releer el pensamiento de Freire en clave presente, como una fuente inagotable de sabiduría pedagógica y política.

En este mismo sentido, es también importante analizar y fomentar la formación de educadores populares; ésta debe potenciar su capacidad de ampliar la lectura de realidad, comprender y conceptualizar su propia práctica. Si en la llamada refundamentación “quedaron por fuera los educadores de base”, en la redefinición de sus coordenadas para el nuevo siglo deben ser los sujetos los que la protagonicen.

Como propuesta y proyecto en torno a lo cultural, los horizontes y desafíos de la EP no deben agotarse en el corto y el mediano plazo. En términos de Esther Pérez: “optar por lo popular desde la cultura es una apuesta a largo plazo”. Por ahora, es urgente reanudar las discusiones dentro del CEAAL y reactivar sus espacios históricos de debate como son la publicación de la Revista *La Piragua*, las redes temáticas y los encuentros nacionales y regionales.

Dossier consultado

La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política No. 18 II/2000, Tema: Educación Popular: Nuevos Horizontes y Renovación de Compromisos, México, D.F., 2000.

Memoria del seminario de la Región Andina “La educación popular y la inciden-

cia en las políticas educativas”, Noviembre 2002, Caracas, Venezuela.

Memoria del seminario de la Región Brasil “Educación popular y transformaciones en Brasil”, Noviembre 2002, Camaragibe (PE), Brasil.

Memoria del seminario de la Región Centroamérica “Prácticas y desafíos de la educación popular en Centroamérica”, Noviembre 2002, Managua, Nicaragua

Memoria del seminario de la Región Cono Sur “Crisis y malestar social en el Cono Sur de América Latina: Lecturas desde la Educación Popular”, Noviembre 2002, Santiago, Chile.

Memoria del seminario de la Región Cono Sur “Vigencia del pensamiento de Paulo Freire; educación para la construcción de ciudadanía autónoma”, Octubre-Noviembre 2001, Montevideo, Uruguay.

Memoria del seminario latinoamericano CEAAL “Consolidando nuestro aporte a favor de la participación, la justicia social y la democracia en América Latina”. Julio 2003, Córdoba, Argentina.

Núñez Hurtado, Carlos, *et. al. Para construir el futuro*, encuentro internacional “Educar para construir el sueño; ética y conocimiento en la transformación social”, Febrero 2000, Guadalajara, Jalisco. Publicación Coordinada por Carlos Núñez Hurtado, VIII Simposium de Educación y Valores, Cátedra Paulo Freire, México 2001.

Relatoría del taller “Educación popular y construcción de ciudadanías”, CEAAL, Foro Social Mundial, Enero 2001, Porto Alegre, Brasil.

Relatoría del taller “Educación popular y poder local”, CEAAL, Foro Social Mundial, Enero 2001, Porto Alegre, Brasil.

Relatoría del taller “La educación popular entre la exclusión y la democracia”, CEAAL, Foro Social Mundial, Enero 2001, Porto Alegre, Brasil.

Relatoría del taller “Educación popular, nuevos paradigmas e inclusión social”, CEAAL, II Foro Social Mundial, Febrero 2002, Porto Alegre, Brasil.

Relatoría del taller “Institucionalización de la participación ciudadana”, CEAAL, II Foro Social Mundial, Febrero 2002, Porto Alegre, Brasil.

Relatoría del taller “Educación popular y nuevos paradigmas”, CEAAL, III Foro Social Mundial, Enero 2003, Porto Alegre, Brasil.

Zarco Mera, Carlos, *El debate actual y las perspectivas de la educación popular en América Latina; Guía para el debate*, encuentro internacional “Educar para construir el sueño; ética y conocimiento en la transformación social”, Febrero 2000, Guadalajara, Jalisco. Publicación Coordinada por Carlos Núñez Hurtado, VIII Simposium de Educación y Valores, Cátedra Paulo Freire, México 2001.

Bibliografía Adicional

Dagnino, Evelina, Escobar Eduardo y Alvarez Sonia, *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales*, Taurus – ICANH, Bogotá 2001.

De Souza Santos, Boaventura, *La caída del Ángelus Novus. Ensayos para una teoría social y una nueva práctica política*. ILSA – Universidad Nacional, Bogotá, 2003.

Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

Lucio, Ricardo, “La construcción del saber y del saber hacer”, en *Revista Aportes* # 41, Dimensión Educativa, Bogotá, 1994.

Maffesoli, Michel, *El conocimiento cotidiano*. Fondo de cultura económica, México 1995.

Magendzo, Abraham, *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*, PIIIE – Instituto LCG, Bogotá, 1996.

Martínez Boom, Alberto, “Teoría y práctica: una mirada arqueológica a la pedagogía”. En *Pedagogía y saberes* # 1, Bogotá, 1990.

Martinic, Sergio. “Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y

de intervención social”. En *La Piragua* # 11. Ceaal, Santiago, 1995.

Melucci, Alberto. “The symbolic challenge of contemporary movements”. En *Social Research*. Vol 52 # 4 1998

_____. “Acción colectiva, vida cotidiana y democracia”, El Colegio de México, 1999.

Moran, Edgar, *El método, las ideas*, Cátedra, Madrid, 1991.

Torres, Alfonso, *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1996.

_____, *Movimientos sociales y organización popular*, UNAD, Bogotá, 1997.

_____, et. Al., *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003.

Touraine, Alain. *El retorno del actor*. Eudeba, Buenos Aires, 1986.

_____, *Crítica de la modernidad*. Eds. Temas de Hoy, Madrid, 1993.; FCE Chile, 1996.

_____, *Podremos vivir juntos*. FCE, México, 1997.

Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría*. El Colegio de México, México, 1987.

_____, “Razones para un debate epistemológico”. En *Revista Mexicana de Sociología*. Año XXIX # 1. México D.F., 1987.

_____, *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Jornadas 111, El Colegio de México, México D.F., 1987.

_____, *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas, México, 1989.

_____, *Cultura y política en América Latina*. Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas, México, 1990.

_____, *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.) Anthropos y El Colegio de México, Barcelona, 1991 y 1992.

_____, "Educación como construcción de sujetos sociales". En *La Piragua* No. 5, CEAAL, Santiago de Chile, 1992.

_____, "Racionalidad y ciencias sociales". En *Suplementos* No. 45, Anthropos, Barcelona, 1994.

_____, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, México, 1996.

_____, y Leon, Emma. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos, Barcelona, 1997.

_____, *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos, Barcelona, 1998.

EDUCACIÓN POPULAR: DIALOGANDO CON OTRAS REDES LATINOAMERICANAS (2000-2003)

Interpretar la realidad es natural. Formular métodos para transformarla es extraordinario. Tener conciencia social es natural. Desarrollar conciencia política es extraordinario. Cooperar en todos los sentidos es natural. Forjar y desarrollar nuevos seres humanos es extraordinario. Hacer presión es natural. Crear referencias permanentes en el tiempo y el espacio es extraordinario. La convivencia social es natural. Desarrollar valores es extraordinario. Alfabetizar es natural. Educar transformando es extraordinario. Tomar decisiones es natural.

Implementar principios que les dan soporte es extraordinario. Crear instancias y formar parte de ellas es natural. Ejercer dirección colectiva es extraordinario. Formular normas para mantener el orden es natural. Disciplina conciente es extraordinario. Aferrarse a ídolos es natural. Constituir símbolos y desarrollar una mística es extraordinario.

Bogo, 1999.

Conceição Paludo¹



Partiendo de las investigaciones del CEAAL y de los documentos y textos leídos y analizados,² me propongo establecer un diálogo sobre la educación popular buscando responder a cuatro preguntas centrales:

- ¿Cuáles son los principales planteamientos a la luz de los cuales la educación popular debe revisar o replantear sus supuestos originales? Particularmente ante los nuevos contextos nacionales e internacional.
- ¿Cuáles son los principales planteamientos de las nuevas búsquedas conceptuales y políticas que la educación popular debe impulsar para responder mejor a los desafíos que la realidad le presenta?

- En un esfuerzo de síntesis de las reflexiones de los diversos autores, ¿qué es la educación popular, qué elementos la definen?
- ¿Hay planteamientos que abonen especialmente en algunos de los cinco ejes identificados por CEAAL en 2003?³

Un primer elemento a considerar, a partir de la lectura de los materiales, es la diversidad de prácticas, análisis, enfoques, propuestas y premisas presentadas. Por otro lado, aparecen muchas inquietudes, la mayor de ellas parece ser la urgencia de recuperar (no el sentido o la importancia de la educación popular, una vez que ninguno de los documentos y de los aportes la ponen en tela de juicio) los lineamientos del proyecto y la pedagogía que orienta las prácticas de

1 Educadora popular y doctora en educación. Trabajó en la organización no gubernamental Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP), con sede en Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A la fecha, continúa su trabajo como educadora popular, actuando principalmente con grupos en régimen especial en los cursos de Desarrollo Rural y Gestión Agroindustrial, y de Pedagogía Años Iniciales y Educación de Jóvenes y Adultos, en acuerdos con los Movimientos Sociales del Campo del Estado de Río Grande do Sul y con la Universidad de Río Grande do Sul.

2 Los documentos y textos referidos aparecen al final de esta reflexión. Debo precisar que considero como documentos los textos asumidos por las instituciones y como aportes los textos de diversos autores. En estos últimos, si bien los autores están comprometidos ideológicamente con sus instituciones, hablan desde sí y no en nombre de la institución.

3 Los ejes se refieren a los cinco aspectos identificados en un seminario latinoamericano realizado por el CEAAL en julio de 2003. Son: a) educación popular y nuevos paradigmas; b) educación popular y movimientos sociales; c) educación popular y democratización de las estructuras políticas y de los espacios públicos; d) educación popular, cultivo de toda diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación social; e) educación popular y sistemas y políticas educativas.

la educación popular, para poner en claro cuál debe ser su mayor incidencia.

Un segundo aspecto importante a considerar, es la calidad de la reflexión contenida en los diversos documentos y textos. Se percibe que los educadores populares latinoamericanos están impregnados de los deseos por comprender este "nuevo" momento de la realidad del proyecto de la modernidad y de resignificar (refundamentar) la educación popular.

*...**a**parecen muchas inquietudes, la mayor de ellas parece ser la urgencia de recuperar (no el sentido o la importancia de la educación popular, una vez que ninguno de los documentos y de los aportes la ponen en tela de juicio) los lineamientos del proyecto y la pedagogía que orienta las prácticas de la educación popular, para poner en claro cuál debe ser su mayor incidencia.*

Así pues, en este diálogo que propongo -y teniendo como eje conductor al "movimiento de la educación popular en su relación con la realidad, el proyecto hegemónico y el proyecto histórico"- en un primer momento traigo a la superficie lo que me parece son los dos elementos centrales que desencadenan la crisis y la necesidad de resignificación-refundamentación de la educación popular. En un segundo momento, busco precisar algunos de los elementos del proyecto que están en proceso de resignificación-refundamentación para, en un tercer momento, trabajar aspectos relacionados con el movimiento de la educación popular en dirección a su refundamentación-resignificación.

A la par busco contemplar (a partir de mi mirada sobre el material referido), las cuatro interrogantes anteriormente mencionadas y que considero son importantes para el CEAAL. Llamo la atención sobre el hecho de que puede aparecer sobre simplificada toda la riqueza de reflexión desarrollada en el material analizado, no es esa mi intención sino sujetarme a la necesidad que este diálogo me impone de escribir en modo sintético y objetivo.

Por otro lado, deseo que las instituciones y los autores de los diversos trabajos que tuve oportunidad de leer se "reconozcan", consiguiendo así entrar en el diálogo. Eso me dejaría muy feliz porque sería una señal que, de alguna forma, el camino elegido para el diálogo fue fecundo. Estoy consciente de la influencia del movimiento de la realidad y de las teorías producidas y discutidas desde Brasil, haré un esfuerzo de distanciamiento y espero, por lo menos en parte, conseguir mi propósito.

Finalmente, agradezco inmensamente al CEAAL por haberme invitado a participar en este proceso.

1. ELEMENTOS IMPULSORES DE LA NECESIDAD DE REFUNDAMENTAR LA EDUCACIÓN POPULAR



1.1 La materialidad de la crisis vivida

La reflexión que parte de los documentos y textos, hizo evidente que la problemática actual de la educación popular no puede estar dissociada de la construcción del llamado "nuevo orden internacional", esto es, de la etapa actual del proceso de acumulación capitalista que se inició en la década de 1960, bajo la égida de Inglaterra y Estados Unidos, y que se hizo sentir con profundidad en América Latina en

las décadas de 1980 y 1990. A ello hay que sumar la caída del “socialismo real”, los resultados específicos de algunas experiencias como la chilena y la nicaragüense y la no materialización de los triunfos populares en El Salvador y Guatemala,⁴ todo ello generó la consiguiente pérdida de referentes y de certezas en la izquierda latinoamericana (y mundial). La fuerte hegemonía del pensamiento único de derecha, expresado en la máxima de Fukuyama del “fin de la historia”, el empobrecimiento creciente de la población y la crisis ética, política y de valores con que vivimos en este momento, son aspectos del contexto que permiten comprender el proceso que experimenta la educación popular.

Durante la lectura también fue evidente que, al igual que en su constitución y afirmación, el llamado “proyecto de modernidad” no puede reducirse a la dimensión de la esfera económica. Su actuación e influencia sobre las sociedades es total e incide, aún para hacerse viable económicamente, en la esfera de la política recomponiendo el papel del Estado, mientras que en la esfera de la cultura actúa fuertemente para formar un nuevo sentido común, conformando comportamientos y subjetividades que se “adhieren” a los valores y necesidades requeridos por el nuevo modelo de acumulación del capital.

No obstante, en el inicio del nuevo milenio comienzan a aflorar con fuerza las contradicciones de las dos últimas décadas: 1980 y 1990.⁵ Asistimos a la tentativa

de formar un “nuevo imperio” en un nuevo momento de la historia, en un momento en que hay señales de pérdida de legitimidad y credibilidad de la política hegemónica estadounidense.

En este contexto, y aún sin reponerse del impacto sufrido, la izquierda enfrenta el desafío de revisar sus concepciones y métodos; se inician movimientos fuera de las instituciones de antaño (partidos políticos y sindicatos), en los que Chiapas, Seattle y Génova, entre otros, constituyen episodios que ejemplifican las articulaciones internacionales de todo tipo de movimiento social. En ese sentido el Foro Social Mundial es emblemático.

Se observa un esfuerzo de resignificación del contexto en el que la dialéctica, en la tentativa de aprehender las contradicciones, se articula con una visión más holística...

En el ámbito teórico, aunque de forma no siempre tan explícita o tan categórica como la que escribo, hay dos propuestas principales y diferenciadas bajo este nuevo orden mundial. Una de ellas afirma que todavía vivimos en una sociedad industrial, donde la explotación del trabajo (manual e intelectual) desempeña un pa-

4 El informe del encuentro internacional: *Educación para construir el sueño: ética y conocimiento en la transformación social*, publicación coordinada por Hurtado (2000) vale la pena ser leído por el panorama que ofrece de la realidad de muchos países latinoamericanos, principalmente los centroamericanos. Se sugiere, también, la lectura de los capítulos I (Martínez y Garcés) y III (Rebellato), del cuaderno de la colección Educación Popular: *Educación Popular y alternativas políticas en América Latina*, 1999, así como la lectura del punto I del documento final *La educación hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales*, que trata de la lectura de la realidad de América Latina y que aparece publicado en la Revista Internacional *Fe y Alegría*, número 3, 2002.

5 Las crisis provocadas por la especulación financiera afectan a los países de la periferia, como Corea, Rusia y los países latinoamericanos; el poder de acumulación de la riqueza está concentrado en quinientas grandes empresas transnacionales (80% de ellas estadounidenses) llevando a la concentración en diversos ramos al tiempo que aumenta la pobreza y las diferencias sociales en todo el mundo (se estima que 800 millones pasan hambre); la social-democracia fracasa y con ella la mediación realizada por el Estado en las relaciones entre capital y trabajo; surge un bloque de países fuera de la hegemonía norteamericana: China, India, Irán y los países del Medio Oriente, lo cual, según algunos analistas, ayuda a explicar la intervención militar de Estados Unidos en Oriente y el “deseo” de imponer el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). (Consulta Popular, Brasil, marzo de 2002).

pel central en el empobrecimiento; que la lucha de clases todavía existe; que el protagonismo de las clases populares es fundamental para garantizar y ampliar derechos; que la identificación de intereses en la esfera de la producción continúa -aunque no exclusivamente- siendo importante para la formación de las identidades, para la comprensión de la dinámica de los conflictos y para hacer que las estrategias de superación sean viables.

En contraste, la otra afirma que vivimos en una sociedad post-industrial o de conocimiento; que la esfera de la producción perdió su poder explicativo; que la dinámica del movimiento social no reside más en la lógica del conflicto capital-trabajo; que la esfera de la producción y del trabajo pierden la centralidad y que otras dimensiones (como el género, edad, religión y ecología entre otras) pasan a ser más importantes para la constitución de identidades de los sujetos sociales; que la solidaridad de intereses se organizaría independientemente de las condiciones materiales y que la acción colectiva resultaría no de acciones de clase y sí de la manifestación de movimientos sociales volcados hacia cuestiones post-materiales.

Sin embargo, durante la revisión del material analizado se observa un esfuerzo de resignificación del contexto en el que la dialéctica, en la tentativa de aprehender las contradicciones, se articula con una visión más holística, en el sentido de interrelacionar aspectos económicos, culturales, antropológicos y políticos que se mezclan, haciendo más compleja la lectura de la realidad y, principalmente, una visión más integral en los modos de intervenir. El *movimiento de la realidad* y la *transformación de los contextos* son, por tanto, factores que los

documentos y textos señalan como elementos que impulsan la necesidad de resignificación-refundamentación de la educación popular, mostrando el carácter indisociable entre educación popular y los procesos históricos y sociales.

El campo popular es consecuencia de un supuesto del que parte el análisis de la realidad que comprende la dinámica generada por la interrelación entre una cantidad significativa de fuerzas políticas y culturales que se articulan conformando campos sociales que siempre guardan relación con la esfera de la economía.

1.2 Mas allá de la educación popular, una resignificación-refundamentación-reorientación en el campo de lo popular

Otro elemento que quedó claro a partir del análisis de los documentos y textos, es que la problemática vivida por la educación popular -o mejor dicho, por los sujetos individuales y colectivos e instituciones que la asumen a partir de las décadas de 1980 y 1990- no puede estar disociada de los problemas vivenciados por el campo popular latinoamericano (muchas veces designado en los textos, como izquierda).

En todos los países latinoamericanos, en diferentes décadas a partir de la segunda mitad de 1960 y en un proceso que se inicia con el movimiento de resistencia a las invasiones española y portuguesa,⁶ se conforma lo que en algunos textos es denominado "campo popular".⁷ El campo popular -aunque no siempre de forma explícita en los textos- es consecuencia de un supuesto del que parte el análisis de la reali-

6 Se sugiere la lectura del capítulo II, "La educación popular en perspectiva histórica", en *Educación popular y alternativas políticas en América Latina*, cuaderno de la colección Educación Popular, 1999. En este capítulo, en la reconstitución de los procesos de educación popular en países como Brasil, Bolivia, Cuba y México es evidente la conformación de campos populares en los mismos.

7 En una lectura de la realidad brasileña de las décadas de 1980/1990, usé también esta denominación, sumada a la palabra democrático -Campo Democrático y Popular (CDP)- Paludo, 2001.

dad que comprende la dinámica generada por la interrelación entre una cantidad significativa de fuerzas políticas y culturales que se articulan conformando campos sociales que siempre guardan relación con la esfera de la economía. Estos campos tienen “visiones sociales del mundo” que orientan tanto las formas de teorizar la realidad, como sus acciones.

Los campos populares se constituyeron como movimientos contra-hegemónicos y se orientaron por utopías de transformación social caracterizadas con las más diversas denominaciones entre las que se pueden citar: proyecto histórico; proyecto libertador; nuevo contrato social; nueva sociedad; sociedad justa, democrática, participativa y solidaria; proyecto alternativo de sociedad; sociedad sin oprimidos y sin opresores; sociedad socialista.

La formación de estos campos, así como la formación del movimiento de educación popular, a partir de la segunda mitad de la década de 1960 sufrió diversas influencias como la del Concilio Vaticano II, de los documentos de Medellín y de la propuesta de la teología de la liberación, del ideario de Paulo Freire, de las experiencias de la revolución cubana y de la nicaragüense, la experiencia de Chile, México y de otros procesos en curso en el continente, de la teoría del desarrollo y de la teoría de la dependencia. Además, estaba la revolución soviética y posteriormente la China, y el pensamiento marxista que animaban el fortalecimiento de la sociedad civil latinoamericana y, en su interior, un fuerte movimiento en el sentido de la construcción de la organización popular autónoma, con conciencia de clase y embebida del deseo de construcción del “poder popular”.

Estos campos, como queda evidente en las lecturas, no eran homogéneos, se dividían en diferentes corrientes que, no con poca frecuencia, entraban en conflicto entre sí e incluían parcelas significativas de las clases populares, intelectuales comprometidos, militantes, activistas, personalidades y estructuras de mediaciones, como las diversas organizaciones de iglesias, las orga-

nizaciones de los trabajadores, los diversos movimientos populares, los partidos políticos y también lo que se caracterizó como centros de educación popular, que más tarde, a mediados de la década de 1990 se denominaron organizaciones no gubernamentales (ONG). Éstas desempeñaron, y todavía desempeñan, un papel significativo en el denominado “movimiento de educación popular”.

Hay, por lo tanto, un carácter indisociable entre educación popular y procesos sociales e históricos, esto es, del movimiento de la educación popular en el interior de los procesos sociales orientados por utopías transformadoras.

Los nuevos contextos y realidades, que se imponen en el continente latinoamericano a partir de las décadas de 1980 y 1990, generaron una profunda crisis en los referentes del campo popular. De manera que si bien el eje de reflexión es la educación popular, del análisis de los textos y documentos concluyo que la dinámica de la educación popular, como un todo, abarca las grandes cuestiones que preocupan a las organizaciones y a los educadores populares, por lo que acaban permeando el conjunto de organizaciones y personas que conforman el campo popular (o lo que todavía existe de él) en los países latinoamericanos. Hay, por lo tanto, un carácter indisociable entre educación popular y procesos sociales e históricos, esto es, del movimiento de la educación popular en el interior de los procesos sociales orientados por utopías transformadoras.

De esta forma, los interrogantes surgidos de los nuevos contextos de la realidad están siendo resignificados, refundamentados y reorientados más allá de la educación popular. Ellos nos hablan de un

proceso vivido por el conjunto de las personas y estructuras de mediación que aún se mantiene firme en la perspectiva de construcción de un proyecto de emancipación. El movimiento de educación popular ganó significado en el interior del campo que lo construyó y que dialécticamente ayudó a construir; ambos poseen las mismas raíces y es por eso que la resignificación-refundamentación de la educación popular y su mayor o menor incidencia, está también directamente relacionada con la refundamentación y resignificación del campo popular.

2. ELEMENTOS GENERALES DEL PROYECTO QUE LOS EDUCADORES POPULARES Y EL CAMPO POPULAR RESIGNIFICAN-REFUNDAMENTAN, Y CUYAS BÚSQUEDAS Y PROFUNDIZACIONES NECESITAN SER IMPULSADAS

♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦

Son diversos los aspectos del proyecto que los educadores populares y, ciertamente, los campos populares de cada país latinoamericano están resignificando-refundamentando. Desde mi interpretación, considero que los principales son la lectura de la realidad; las preguntas qué es lo popular, las clases populares y el propio campo popular; el horizonte utópico o la utopía; las estrategias y la centralidad de las acciones para este momento histórico; los nuevos espacios y sujetos que construyen; los sujetos y las estructuras de mediación y el papel de la organización política y autónoma del pueblo; las formas de construcción de los procesos, las relaciones internas de las organizaciones del campo popular y las relaciones con otros campos políticos de la sociedad.

Enseguida hago un breve comentario sobre cada uno de estos aspectos:

a) La lectura de la realidad

Como ya señalé, entre las consecuencias de las transformaciones mundiales en curso (esto es la caída del muro de Berlín, del resultado de las experiencias latinoamericanas, de la pérdida de referentes del campo popular latinoamericano y mundial entre otros) hay una mayor complejidad en la lectura de la realidad. Los documentos y textos demuestran el tránsito de una interpretación centrada en la clase social, la esfera de la economía y de la política, en un sentido restringido, a una interpretación en la cual, además de la dimensión de lo económico, se abordan las necesidades y derechos básicos como techo, tierra, trabajo, salud y educación, gana prioridad la lectura política en un sentido amplio: la cultural, la medioambiental, la religión, la brecha generacional, la sexualidad, la ética y la estética.

Parece ser que el punto de referencia, el parámetro para el análisis de la realidad se escindió del “hombre económico” para centrarse en el ser humano integral, es decir, en sus necesidades y derechos.

Parece ser que el punto de referencia, el parámetro para el análisis de la realidad se escindió del “hombre económico” para centrarse en el ser humano integral, es decir, en sus necesidades y derechos. Estas necesidades, además de materiales, también son de orden espiritual, afectivas, de reconocimiento, valorización, participación y de no-discriminación de cualquier tipo. Da la impresión que esta renovada visión antropológica es fundamental en la orientación desde la cual se interpreta el proyecto hegemónico y sus consecuencias en la esfera de la política, de la economía y de la cultura, incluyéndose allí las innovaciones tecnológicas, así como la lectura de las ciencias, de las relaciones con la naturaleza, de la sociabilidad en formación a partir de la primacía del mercado.

Por lo presentado en los textos, esta nueva situación es el parámetro desde el cual los educadores populares reflexionan sobre sus prácticas y los propios campos populares.

Todavía es posible observar un análisis bastante coincidente del significado que tiene el re-direccionamiento del proyecto de la modernidad y de sus consecuencias para las clases populares y las sociedades del continente. Entre tanto, la lectura de los documentos y textos remite a la necesidad de profundizar el conocimiento del campo popular de cada país. Ya no son suficientes referencias rápidas. Es necesario profundizar en el análisis. Además, aunque algunos documentos y textos hagan referencia a la crisis de referentes y de identidad de los antiguos centros de educación popular -las actuales ONG-, ninguno de ellos hace un análisis más detallado de los orígenes, del papel desempeñado históricamente y del papel que muchas de ellas pasaron a asumir a partir de las transformaciones mundiales que siguen en curso. He anticipado que, por ejemplo, muchas de ellas sucumbirán a las proposiciones hegemónicas.

b) Lo popular, las clases populares y el campo popular

En las interrogantes expresadas por los participantes en los encuentros referidos, se manifiesta reiteradamente la duda: “pero, ¿qué es eso de lo popular?”. Por el conjunto de los aportes, es posible hacer una distinción entre lo popular, las clases populares y el campo popular.

Históricamente lo popular, a partir del proyecto de la modernidad, fue y continúa siendo el pueblo; los no-pueblo siempre fueron los con dinero y los con poder y cultura. El pueblo es visto, todavía hoy, por el proyecto hegemónico como lo particular de lo universal político, considerado el conjunto de los ciudadanos. Tanto es así que la propuesta del proyecto, hoy hegemónico, es la de elevar lo popular (también llamado lo

“excluido” o “zona de riesgo”) a la categoría de ciudadano.

Históricamente lo popular, a partir del proyecto de la modernidad, fue y continúa siendo el pueblo. El pueblo es visto, todavía hoy, por el proyecto hegemónico como lo particular de lo universal político, considerado el conjunto de los ciudadanos. Tanto es así que la propuesta del proyecto, es elevar lo popular a la categoría de ciudadano.

Temidos cuando organizados en movimiento y en lucha, elogiados en los discursos en épocas de elecciones, lo popular es plural, complejo, multifacético, presentando marcas de conformismo, mas también de resistencia y rebeldía.⁸ Una multitud de personas explotadas, dominadas, no valorizadas, sin techo, sin tierra, sin alimentación adecuada, sin trabajo o con trabajo precario, sin acceso a los bienes culturales, desvalidos (personas mayores y niños abandonados), pero también luchadores y luchadoras individuales que, para sobrevivir, se articulan, se organizan y se ponen en marcha contra la violencia segregadora, porque se saben segregados, se tornan, como dice uno de los textos,⁹ en el “pueblo político”, conforman lo que se llama clase popular -de potencial real porque están en movimiento y en lucha- y poseen, como dice Freire (1987), potencial de (re)fundación social.

La articulación de las diversas organizaciones del pueblo político con sus aliados (como las ONG, las iglesias, los partidos, las personalidades, los intelectuales comprometidos, etcétera) es lo que conforma el

⁸ Ver Salazar (1990) y Chauí (1986).

⁹ Gallardo, en publicación coordinada por Hurtado, 2000. Vale la pena leerlo porque es muy ilustrativo. También se sugiere la lectura de Mejía, en Revista Internacional *Fe y Alegría*, número 3, 2000.

campo popular que, con sus contradicciones y matices, es plural y tiene como referencia la transformación de las sociedades.

Un elemento que aparece en las lecturas, y que hace más compleja la definición de lo popular, es la resignificación-refundamentación de lo que debe ser transformado que, además de la esfera de la economía cuya primacía remite a la división de clase social, abarca las relaciones de género, éticas, étnicas, generacionales, entre otras, que atraviesan a las clases sociales ya que, por ejemplo, la discriminación de género refiere a las relaciones entre hombres y mujeres en general.

Siendo así, en este momento histórico se hace necesario reconocer que los elementos importantes para la emancipación humana se gestan desde otros lugares sociales y no sólo desde la clase. Un ejemplo citado, son los movimientos ecológicos que en algunos lugares es la capacidad de lectura de la radicalidad de las propuestas y prácticas transformadoras de estos movimientos, sus potencialidades reales, sus relaciones con lo popular, sus límites. Tal vez sea preciso retomar la "antigua" práctica de realizar sistemáticamente análisis de coyuntura.

c) Horizonte utópico o utopía

Los textos afirman el compromiso con la transformación social. Hay una explicación amplia y crítica de la crisis de la izquierda (campo popular). Se afirma la utopía, a pesar de las diferentes denominaciones, mientras que el socialismo se mantiene en el horizonte. Entre tanto, después del cierre del ciclo revolucionario en América Latina (1959-1989) y con la nueva hegemonía del proyecto neoliberal, existen dificultades de visualización más próxima del horizonte utópico.¹⁰

Se afirma la necesidad de continuidad de la construcción del poder popular, del

protagonismo popular, de la democracia radical y sustantiva, de una forma ética de hacer política. Se niega el vanguardismo, el adoctrinamiento, se exalta la diversidad, el respeto a la subjetividad, etcétera. De cualquier modo, al lado de esta convicción afirmada y re-afirmada de la necesidad de transformar la sociedad actual y de la ampliación de los referentes de la sociedad deseada -democracia substantiva, económica, cultural y política-, no hay señal clara de su traducción a un proyecto político para este momento histórico, capaz de presentarse como alternativa al proyecto hegemónico. Esto, sin embargo, no significa inmovilismo, dado el relato de las experiencias presentadas por los documentos y textos. Todo parece indicar que la alternativa y sus opciones están en proceso de gestación.

...No hay señal clara para este momento histórico, capaz de presentarse como alternativa al proyecto hegemónico. Esto, sin embargo, no significa inmovilismo. Todo parece indicar que la alternativa y sus opciones están en proceso de gestación.

d) Estrategias y centralidad de las acciones en el momento histórico actual

Se percibe en las lecturas y, principalmente en el relato de las experiencias, que en los países latinoamericanos el campo popular con sus grupos, clases y organizaciones populares viven un período de resistencia. Aún así, es posible identificar algunos ejes de incidencia:

- En la resignificación-refundamentación de la educación popular, del horizonte utó-

¹⁰ Existen aportes interesantes en todos los textos sobre este tema. Hay diversidad y el estado de elaboración de las alternativas puede verificarse en las lecturas de Martínez y Garcés, que hacen un aporte sobre las alternativas desde referentes más clásicos; Rebellato hace un aporte sobre un paradigma emergente. Ambos textos aparecen en el cuaderno de la colección Educación Popular Educación popular y alternativas políticas en América Latina, 1999. Por su parte Streck aborda la necesidad de hacer otro contrato social, véase Memoria de la Jornada Latinoamericana y Caribeña de Educación y ecumenismo, CELADEC, 2003. Los documentos de Fe y Alegría remiten a la fe, los valores cristianos y a las enseñanzas y ejemplo de Jesús como referencias, 2001.

pico y de un proyecto que se coloque como alternativa al proyecto hegemónico en este momento histórico. Se suma a este eje el esfuerzo por comprender la realidad en sus diferentes aspectos y dimensiones y la revalorización de la teoría que se coloca como una necesidad urgente.

- En la re-valorización de la educación del pueblo, la educación popular parece retomar gran relevancia.
- En la refundación del papel del Estado, donde gana fuerza la idea de la participación popular y la democratización de la política y de los espacios públicos. Aquí, se agrega la lucha por el mantenimiento y ampliación de los derechos a la alimentación, salud, educación, techo, trabajo y tierra, y políticas públicas. Se busca la democratización del Estado, para hacerlo efectivamente público, al servicio de la población y controlado por ella.
- En la construcción cotidiana de las opciones de desarrollo articuladas a la búsqueda de otro modelo de desarrollo sostenible comunitario, local y regional.¹¹ Esta incidencia representa las diversas experiencias productivas familiares y asociativas o colectivas que buscan la vivencia de nuevas relaciones con la naturaleza, nuevas relaciones de producción -cooperativas- y nuevas relaciones humanas. También son nuevas las experiencias en el área de la educación, salud y economía popular, entre otras. Algunas de sus características son que provienen del mundo popular y significan la resistencia y traer la novedad de experimentar nuevas relaciones de género, étnicas, valorización cultural, búsqueda del arraigo, articulación de las dimensiones económica, social y ambiental. Estas

experiencias acaban incidiendo en la concepción de ciencia y conocimiento, y remiten a la necesidad de socialización y producción de nuevas opciones tecnológicas.

- Otra incidencia expresada en algunos textos, aunque no relatada como experiencia, es sobre las articulaciones mayores y expresa la movilización mundial contra la globalización hegemónica dominante. Es un movimiento que va en pos de la construcción de otro proyecto globalizador para la humanidad. Su expresión mayor continúan siendo los Foros Sociales Mundiales y manifestaciones mundiales masivas en determinadas situaciones.

Llama la atención que ninguna de las experiencias relatadas presente la dimensión de la movilización popular organizada incidiendo en cuestiones estructurales.

Se percibe una intención de vivencia de los valores en el conjunto de las experiencias con un fuerte acento en el respeto a la diversidad, la lucha contra las discriminaciones, la búsqueda de la igualdad de género, el respeto a la religiosidad y a la cultura popular, la búsqueda del rescate de la identidad popular, la afirmación de la ética en la manera de hacer política, la descentralización del poder, en pocas palabras, la valorización de la gente.

¹¹ Tal vez ahí resida uno de los centros de contraposición en este momento histórico al proyecto hegemónico: proponer otro proyecto de desarrollo para la nación, sostenible, solidario, cooperativo. En Brasil no se llegó a esto, mas existen sectores del campo popular, como el que se articula en torno de la llamada Vía Campesina, formada por movimientos sociales campesinos, que ya avanzó bastante en la formulación de otro proyecto de desarrollo para el campo en Brasil. Son elementos fundacionales de esta proposición: 1) el control popular del espacio rural; 2) el cambio del modelo tecnológico; 3) nuevas formas de organización del campesinado brasileño y nuevas formas de organización económica; 4) redefinición del papel del Estado; 5) soberanía alimenticia; 6) nuevas fuentes de energía, tecnología y control, producidas y controladas por la comunidad; 7) calidad de vida y nuevas relaciones: acceso libre a la información, salud, educación, relaciones de género, generacionales, recreación, vivienda... Bajo esta perspectiva, la experiencia *Desarrollo rural: un enfoque generacional*, presentada por Rigoberto Concepción y Milton Martínez, es muy esclarecedora (Revista Internacional *Fe y Alegría*, 2002).

Llama la atención que ninguna de las experiencias relatadas presente la dimensión de la movilización popular organizada incidiendo en cuestiones estructurales.¹² Eso remite a la discusión de las relaciones entre estructuras (lo que está instituido o en vías de institución) y las acciones de los sujetos en la vida cotidiana. La estructura, lo que está instituido condiciona la vida cotidiana y el proceso de institucionalización de nuevas estructuras puede indicar o desembocar en mayor condicionamiento. Un ejemplo de eso es el ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas). La tentativa de su institucionalización es un buen ejemplo porque permite verificar las estructuras y sus procesos de cambio. En este caso, concluido el proceso, lo que tendremos son consecuencias serias sobre y para la vida cotidiana. Ahí parece residir la importancia de, además, construir procesos cotidianos de mejora de la calidad de vida (y de otro modo de vida), estar atentos (y en lucha) a los cambios que se irán procesando en las estructuras.

e) Nuevos espacios y sujetos que construyen, los sujetos y las estructuras de mediación y el papel de la organización política y autónoma del pueblo

Aquí abordamos la necesidad de profundizar en cuestiones que se interrelacionan y que, de algún modo, están presentes en el conjunto de los textos.

La primera se refiere a los nuevos espacios y sujetos que construyen procesos transformadores. ¿Quiénes son estos sujetos?; ¿será que hoy, para el campo popular todavía existen los sujetos históricos y que estos sujetos son efectivamente las clases populares?, o ¿será que los sujetos históricos son los agentes de desarrollo instalados en las más diversas instituciones y hasta en los mismos gobiernos democráticos y populares? Entonces tenemos aquí un problema desde el punto de vista del papel

atribuido a las clases populares y a sus organizaciones en el proceso de transformación. A diferencia de lo que existía en las décadas de 1980 y 1990, el protagonismo popular perdió fuerza, de modo que hoy parece haber una confusión muy grande en lo que se refiere al papel de las organizaciones y sujetos que se proponen transformar la sociedad. Afirmar la autonomía y el protagonismo popular, por lo tanto, entre otros aspectos, significa repensar las esferas sociales (pastoral, popular, administraciones populares, sindical, partidos, etcétera), los sujetos que participan en ellas y cómo deben ser las relaciones entre ellas y el papel de los sujetos que las constituyen.

...El discurso del pueblo como sujeto de (y de la) transformación, tanto de su vida como de la sociedad, se pierde en un discurso vacío y los agentes de mediación acaban atribuyéndose el papel de realizar la transformación de la calidad de vida de las clases populares y de toda la sociedad.

Esto es fundamental porque, en este momento, y no solamente en Brasil por lo que pudimos observar en algunas críticas en los textos leídos, en las relaciones que se establecen en múltiples ámbitos, hay una tendencia en las organizaciones populares a ser tuteladas y/o institucionalizadas por las demás. En una o en otra situación, el discurso del pueblo como sujeto de (y de la) transformación, tanto de su vida como de la sociedad, se pierde en un discurso vacío y los agentes de mediación acaban atribuyéndose el papel de realizar la transformación de la calidad de vida de las clases populares y de toda la sociedad.

La segunda es consecuencia de la primera y demanda un esfuerzo para explici-

12 La incidencia en lo instituido está fuertemente centrada en la dimensión cultural y ética, y de valores.

tar el papel de las estructuras de mediación como las ONG, partidos políticos, administraciones populares y pastorales, y de los sujetos que participan en ellas, incluidos los educadores populares.

La tercera se articula a las dos primeras y las sintetiza. Se trata de la reiterada afirmación que las clases populares (algunas veces designadas como “oprimidos” o “excluidos”) se transformen en sujetos de poder (poder popular), capaces de incidir en los procesos transformadores de sus vidas y de la sociedad. El problema es cómo, desde las diversas estructuras de mediación, contribuir para materializar prácticamente la autonomía y el protagonismo popular organizado hoy día en los países latinoamericanos.

f) Formas de construcción de los procesos, las relaciones internas a las organizaciones del campo popular y las relaciones con otros campos políticos de la sociedad

En lo pertinente a los métodos y formas de construcción de los procesos, aparece con mucha insistencia la idea de articulación en forma de redes. ¿Es posible preguntarse si eso es suficiente y cuál sería su contenido?

A la fecha encontramos dos tendencias en la lectura de las estructuras de acción y organización popular. La primera resalta el aspecto de la organización de base en grupos articulados en redes, con acción orientada hacia la solución de problemas por su propio esfuerzo y en pos de la (re)construcción de las relaciones sociales y con la naturaleza. Para esa tendencia, los movimientos sociales populares organizados verticalmente, representan la antigua forma de estructura de organización y acción popular. En contraste está otra tendencia, que se afirma en la tradición marxista. Esta tendencia hace hincapié en la importancia de la acción reivindicadora

y de la lucha política bajo la perspectiva de la organización popular.¹³

...¿cómo se está procesando la (re)articulación del campo popular?; ¿cuál es el papel de la educación popular en ese proceso?; ¿cómo, respetando la diversidad, se pueden construir elementos de identidad sin los cuales el campo popular continuará fragmentado?

En la dinámica organizativa y de acción de las organizaciones sociales, por lo menos en Brasil, ambas tendencias están presentes. Todo parece indicar que el esfuerzo por hacer teoría, exigencia del proceso histórico presente, requiere la búsqueda de la *transversalidad* e interrelaciones en el análisis, contribuyendo para la elaboración de referentes nuevos, capaces de conformar una nueva base teórica orientadora de la práctica a partir de lo que ya viven, con todas sus contradicciones, las clases populares.

Otro elemento importante, que no aparece de forma explícita en los textos, es el análisis de cómo se viene dando la articulación de las diferentes redes; como aquellas impulsadas por las organizaciones concentradas en la educación popular que enlazan a las demás estructuras de mediación y otras redes con los movimientos, las articulaciones y las redes populares. Es decir, en cada país latinoamericano, ¿cómo se está procesando la (re)articulación del campo popular?; ¿cuál es el papel de la educación popular en ese proceso?; ¿cómo, respetando la diversidad, se pueden construir elementos de identidad sin los cuales el campo popular continuará fragmentado?

Por último, en los textos no fue posible percibir cómo avanza la relación de las di-

13 Para la apropiación de estas diferentes interpretaciones ver la obra organizada por Scherer-Warren y Krischke titulada *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul* (1987).

versas organizaciones del campo popular (y, específicamente las agrícolas y campesinas) con otros campos de la sociedad. Los textos no definen si la forma de relación contiene la ruptura como punto de referencia, lo que significaría negociación articulada con la idea de conflicto y ruptura, si bien, necesariamente, bajo la perspectiva de la noción de proceso.¹⁴

3. EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR



Todos los documentos y textos, de una forma u otra, abordan el choque y la crisis que la educación popular tuvo a partir de la segunda mitad de la década de 1990. No obstante, en el período que fueron escritos la mayoría de los textos (2000-2003), puede decirse que hay en la teorización y práctica de la educación popular una tendencia hacia la resignificación-refundamentación, articulada a un movimiento de rescate de lo que podemos llamar “núcleo duro” de la educación popular.

***M**erece destacarse en este rescate, la postura que toma la educación popular frente al movimiento o avance del proyecto hegemónico y el avance del movimiento popular, de sus luchas e intencionalidades políticas.*

En este sentido, en las próximas líneas considero un doble “movimiento de la educación popular” en este periodo histórico, analizando lo que definí como refundación y

rescate. Por ello, y considerando la educación en su especificidad, planteo algunas ideas sobre los siguientes aspectos: qué rescata el movimiento de educación popular; qué resignifica-refundamenta y qué otros aspectos necesitan mayor profundización.

a) Rescates realizados por el movimiento de educación popular

Un primer rescate importante es el de la historia de la educación popular. Los antecedentes históricos la remontan principalmente al final del siglo XIX e inicio del siglo XX, desarrollándose, particularmente, en el comienzo de la década de 1960 y teniendo el período de mayor expansión en la de 1980. A la educación popular se le sigue presentando como resultado de la historia latinoamericana, vinculada con los procesos socio-culturales y políticos del continente, al ideario de Paulo Freire, de la teología de la liberación, de las teorías del desarrollo y de la teoría de la dependencia, del referencial marxista y de las experiencias revolucionarias ocurridas en el mundo y también en América Latina. Merece destacarse en este rescate, la relación establecida entre la educación popular y los momentos históricos en cada una de sus fases. Esto es, la postura que toma la educación popular frente al movimiento o avance del proyecto hegemónico y el avance del movimiento popular, de sus luchas e intencionalidades políticas.¹⁵

Un segundo elemento importante es la presentación de la educación popular, al mismo tiempo como práctica y como teoría, esto es, como una concepción educativa. Como práctica, la educación popular está vinculada al acto de educar, a una multiplicidad de acciones o prácticas educativas plurales, con diferentes y diversas características, orientadas por una intencionalidad transformadora. Como teoría, la educación popular es una pedagogía, una teoría de la educación, siempre en proceso de revisión y

¹⁴ Vale destacar que, para Freire (1985), la construcción de una conciencia en proceso de humanización ocurre en el conflicto y en la revelación de las raíces estructurantes de este conflicto, que son elementos centrales para la construcción del sujeto en proceso de transformación y con ella comprometido.

¹⁵ Prácticamente todos los documentos y textos hicieron referencia a la historia de la Educación Popular.

de la dimensión de la concientización política. Por el contrario, implica, por una parte, agregar una visión más amplia de concientización que, además de política es ecológica, respetuosa de la diversidad cultural, generacional, religiosa y étnica, de género, con firmeza ética, estética y, por otra, comprender que el trabajo educativo (en la perspectiva de constitución de racionalidades más amplias y en movimiento), necesita abordarse con una visión integral e integrada (corporeidad, espiritualidad, emoción y racionalidad) del ser humano y el mundo: somos seres de y en relación con.

- La ampliación de los aspectos que podemos considerar como fundamentales para la pedagogía de la educación popular. Además de la dimensión política y de la organización política del pueblo, aparecen como fundamentales la dimensión cultural (rescate de la cultura, construcción de la identidad, lectura crítica de la realidad, respeto a la diversidad y vivencia de la interculturalidad) y la dimensión ética (con fuerte aporte para la vivencia de los valores, diálogo, participación). Algunos documentos y textos en-

focan también la dimensión productiva (rescate del trabajo como formador de lo humano); la dimensión psico-afectiva (importancia del amor, de la alegría y de la espiritualidad) y la dimensión corporal (cuidado de la salud y del cuerpo).

- Ética y vivencia de valores. Es muy perceptible el hincapié en la ética, que adquiere sentido y realidad en la vivencia de la práctica de nuevos valores. Esto lo podemos traducir en la metáfora “es necesario comenzar en casa” y significa la necesidad de una vivencia radical de la democracia en las diferentes estructuras de mediación del campo popular. A partir de la lectura ya no hay más espacio para las manipulaciones, falta de solidaridad, dogmatismos, vanguardismos o falta de respeto a las diferencias, tanto dentro de cada organización como en la relación de las organizaciones entre sí, en la relación de los agentes de mediación, incluidos dirigentes y liderazgos, y en las relaciones

La capacidad reflexiva y de discernimiento de las clases populares resulta, en la pedagogía, un proceso educativo que debe abdicar del adoctrinamiento y apostar al diálogo. En la orden del día parece necesario comenzar ya la construcción de otro modo de vida.

con las clases populares. La capacidad

- 16 Ver especialmente los documentos de *Fe y Alegría* que presentan una reflexión importante y bien detallada sobre la pedagogía de la Educación Popular en los espacios formales de educación, así como algunas experiencias. Esta organización actúa también en espacios no-formales. Vale la pena leer la síntesis de la *Educación Popular Cristiana*, contenida en la Memoria del VI Curso Latinoamericano de CELADEC, 2003.
- 17 En Brasil, muchos movimientos sociales populares como el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) y la Central Única de los Trabajadores (CUT) poseen experiencias de escolarización en todos los niveles. Muchas administraciones populares poseen como referencia la concepción de educación popular. Lo que se ha percibido en Brasil, es que algunas escuelas han participado en este movimiento de renovación, abriéndose a un movimiento socio-cultural más amplio; realizando la educación contextualizada; produciendo enseñanza, investigación y conocimientos relevantes para la intervención en la realidad; estableciendo nuevas formas de relación con la comunidad; creando nuevas maneras y formas de educar; respetando la diversidad cultural; construyendo nuevas formas de organización de la base curricular; innovando en los tiempos, superando la evaluación seriada; instituyendo la práctica del trabajo cooperativo. No obstante, es importante mencionar que en las escuelas dirigidas por movimientos populares, las contradicciones en la práctica de la educación popular, desde los espacios formales, han presentado grandes polémicas, contradicciones y desafíos.

reflexiva y de discernimiento de las clases populares resulta, en la pedagogía, un proceso educativo que debe abdicar del adoctrinamiento y apostar al diálogo. En la orden del día parece necesario comenzar ya la construcción de otro modo de vida.

c) Algunas necesidades de profundización

Ha sido también posible percibir algunos aspectos que necesitan mayor profundización. Tres de ellos parecen tener mucha relevancia.

Podemos localizar una tensión en la relación de la educación popular con la objetivación de su intencionalidad política para este momento histórico, es decir, con el propósito de una incidencia mayor en la realidad. En este aspecto, continúan todavía muy fragmentadas las propuestas que van desde la economía solidaria, construcción de un proyecto sostenible de desa-

rrollo y democratización del espacio público hasta la proposición general de democratización de la sociedad. No se observa un esfuerzo mayor de incidencia en la formulación, lo que llevaría a la educación popular a retomar, más allá de la práctica específica, la vinculación con el campo popular y la incidencia en la elaboración de sus estrategias, retomando su papel de intervención en la dinámica política y organizativa popular, además de contribuir desde su quehacer específico a la formulación cuando es insuficiente o cuando está en vías de constitución.

Un segundo aspecto remite a la necesidad de hacer explícita la actual política educativa hegemónica y lo que propone para la educación del pueblo.¹⁸ Esto significa comprender esta política en detalle para poder moverse e intervenir mejor en los procesos educativos y avanzar en la formulación de la educación popular.

El tercer aspecto se refiere a la necesidad de avanzar en el análisis de la educa-

18 La concepción hegemónica es la que emana del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (que tienen por detrás el Grupo de los 8 –los países más ricos del mundo– entre ellos Estados Unidos). Se sabe que el proyecto pensado y puesto en práctica por estos organismos internacionales y por el G8 es el neoliberalismo, y se sabe lo que esto significa: pérdida de soberanía, abrogación de derechos, desempleo y aumento de la pobreza. En educación, este proyecto se desdobra en el entendimiento de la educación popular como educación de los pobres. La política es la de privatización de la educación; deja de ser derecho y se torna mercancía que se compra y vende en el mercado. La educación pública se restringe a la educación básica para los pobres, realizada en coparticipación con la sociedad civil. Existe la descentralización interna en los países y centralización en nivel global de la formulación de la política, de la concepción de educación, del monitoreo y del financiamiento de la educación. La educación es vista como inversión que genera incremento de la productividad de los individuos en el mundo del trabajo y mejora la calidad de vida. El mercado dicta la demanda y pauta del proyecto pedagógico. Hay una adecuación de la concepción y de la práctica educativa a las demandas del nuevo parámetro de acumulación capitalista. Esta práctica educativa apunta a la formación de un hombre polivalente, flexible en su capacidad de trabajar abstractamente, que sepa trabajar de forma participativa y se exprese en la pedagogía de la calidad total. La otra concepción es la que emana de la Familia de las Naciones Unidas (ONU). Esta concepción entiende la educación popular como educación para el cambio. Tiene su formulación más acabada a partir de la Conferencia de Educación para Todos (Tailandia 1990). Trabaja con una concepción amplia de educación: educación formal (escolarización, con especial interés en la educación básica), educación infantil, educación de jóvenes y adultos, educación profesional. Rescata el concepto de educación permanente y de educación para toda la vida. La ONU realiza una articulación de la educación con el paradigma del desarrollo humano, esto es, desarrollo centrado en la calidad de vida para que pueda haber desarrollo sostenible y desarrollo económico con equidad. El bien-estar es el objeto de las acciones educativas que deben ser complementadas por otras políticas públicas (salud, vivienda, trabajo) para que exista desarrollo humano. La educación se centra en las necesidades básicas de aprendizaje: instrumentos, contenidos, habilidades y valores. El aprendizaje debe estar al servicio de la calidad de vida, coparticipación entre Estado y sociedad. Recupera el papel del Estado en las políticas públicas y establece una relación entre desarrollo económico y desarrollo humano, propone que la educación contribuya a erradicar la pobreza por medio del desarrollo sostenible. Esta concepción, aunque busque rescatar el papel de las políticas públicas y la dimensión del derecho del pueblo a la educación, se vincula a una propuesta de cambio o de mejora del capitalismo. Aunque critica al neoliberalismo, no hace una crítica radical a ese proyecto. No propone cambio en las estructuras, solamente busca un capitalismo humanizado o humanizar el capitalismo (Paludo, 2001). Vale la pena leer el texto de José Rivero M. que analiza *El Cambio Educativo en América Latina*, en Jornada Latinoamericana y Caribeña de Ecumenismo, CELADEC, 2003.

ción que interesa hoy para las clases populares, entrando más en las especificidades de una propuesta político-pedagógica. Qué es una educación de calidad para el pueblo, practicada desde la concepción de la educación popular: ¿una educación que capacite para los desafíos de sobrevivir y de ser protagonista de la transformación?; ¿una educación que eleve al sujeto popular a la “condición de dirigente, para participar, formular y decidir “quién dirige”?; ¿cuáles son los aprendizajes necesarios?; ¿cuáles son sus contenidos?; ¿cómo se realiza la capacitación técnica de las clases populares, que se torna cada día más necesaria?; ¿cuál es la importancia del conocimiento histórico acumulado en la educación de lo popular?; ¿a partir de qué teoría del conocimiento?; ¿cuáles son los métodos?; ¿qué contenido damos para la expresión meto-

Se transitó de la crisis de la resignificación-refundamentación a un momento de rescate de raíces y de continuidad de la resignificación de la concepción de educación popular.

dología dialéctica (práctica, teoría, práctica)?; ¿cómo se desdoblán los métodos en los diferentes procesos: en la elaboración y conducción de procesos educativos, en la sistematización de prácticas, en la organización popular, principalmente en el inicio del proceso organizativo y en la conducción-dirección de los procesos?¹⁹

A manera de conclusión podemos decir que el momento vivido por la educación popular parece ser otro. Se transitó de la crisis de la resignificación-refundamentación a un momento de rescate de raíces y de continui-

dad de la resignificación de la concepción de educación popular. Así, el proceso de refundamentación tiene y gana otro sentido, porque se realiza desde una determinada dirección, desde un determinado norte que es el compromiso histórico, ético, político y pedagógico de la educación popular con la formación humana emancipadora de las clases populares, con su autonomía y protagonismo y con un proyecto de futuro para la humanidad, que sólo será posible con la transformación de lo actual. Necesitamos seguir adelante, practicando y formulando, a partir de lo (re)afirmado. Este parece ser el gran desafío.

Dossier consultado

Arce, Mariela, “Alforjas llenas de esperanzas y experiencias de educación popular; cinco ideas para compartir”. Encuentro internacional *Educación para construir el sueño; ética y conocimiento en la transformación social*, febrero, 2000, Guadalajara, Jalisco. Publicación Coordinada por Carlos Núñez Hurtado, VIII Simposio de Educación y Valores, Cátedra Paulo Freire, México 2001.

CELADEC, Cuadernos de estudio *Nuevas identidades, miradas y espejos... Voces y ecos*, Memoria del VI Curso Latinoamericano de la Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC), núm. 36, 2002.

_____, Memoria de la “Jornada Latinoamericana y Caribeña de Educación y Ecumenismo”, Porto Alegre, 2003.

Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr., notas del taller “Educación Popular”, III Foro Social Mundial, Porto Alegre, enero 2003.

Educación popular y alternativas políticas en América Latina, vol. 1, Editorial Caminos, La Habana, 1999.

Fe y Alegría, Documento Base del XXXIV Congreso Internacional “La Calidad

19 *Fe y Alegría* presenta sobre todo para los procesos formales un nivel de reflexión a partir de la experiencia bastante profunda y detallada. Vale la pena leer sus documentos y textos.

de la Educación Popular en Fe y Alegría”, Bogotá, 2003.

Memoria del tercer encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Popular, “La construcción de historia y cultura a partir del pueblo, sus acciones y sus sueños”, EQUIP, CMMKL, Alforja, SERJUS, Guatemala, 2001.

Revista Internacional *Fe y Alegría, Retos de la Educación Popular*, núm. 3, 2002, Caracas, 2002).

Revista Internacional *Fe y Alegría, Pedagogía de la Educación Popular*, núm. 4, 2003, Caracas, 2002).

Bibliografía adicional

Bogo, Ademar. *Lições da luta pela terra*, Memorial das letras, Salvador, 1999.

Chauí, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, Brasiliense, São Paulo, 1986.

Consulta popular. *Análise de conjuntura*, marzo, 2002.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, RJ, Paz e terra, 1985.

Gramsci, Antonio, *Concepção Dialética da História*, 4. ed., Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1981.

Paludo, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*, Tomoeditorial & Camp, POA, 2001.

Salazar, Gabriel. “Integración formal e segregación real: matriz histórica de la autoeducación popular”, en Martinic & Horacio, *Profesionales en la acción: una mirada crítica a la educación popular*, Santiago de Chile, CIDE, 1990.

Scherer, Warren, Ilse y Khischke, Paulo, *Uma revolução no cotidiano? os novos movimentos sociais na América do Sul*, Brasiliense, São Paulo, 1987.

REDES DE VIDA, REMOLINOS DE ESPERANZA, NAVEGANDO EN LA COMPLEJIDAD

*Quizás la opción más profunda,
la que da sentido a la existencia,
resulta ser la opción entre la adaptación y la
esperanza, entre la competencia y el amor,
entre el impulso de muerte y el impulso de vida.*
José Luis Rebellato

Pilar Ubilla¹

El imperio de una concepción neoliberal, la consiguiente fragmentación en la pluralidad de mundos de vida, el predominio de la razón instrumental, los niveles crecientes de exclusión y las nuevas formas de dominación, conjuntado todo esto con la crisis de alternativas, lleva a sostener que la educación popular hoy en día, debe diseñarse en el marco de construcción de nuevos paradigmas, con un fuerte contenido ético-cultural. Las prácticas de educación popular son emergentes instituyentes de nuevos paradigmas emancipadores, sin embargo, la mirada que solemos tener las y los educadoras/es sobre las mismas, sobre la realidad y sobre los procesos de transformación, aún está anclada, generalmente, en viejos paradigmas. Las prácticas de educación popular pueden entenderse en el marco de construcción de caminos alternativos que aportan en el sentido de la formulación y emergencia de nuevos paradigmas sociales.

Parece necesario una apertura y un reconocimiento de estos procesos emergentes, de la multiplicidad y la diversidad, cuestionando

las metanarrativas únicas sin negar la existencia de procesos globales. La historia de la educación popular no aparece como un progreso continuo y acumulativo, sino como una serie de procesos “desracionalizantes”, entrañando cada uno de ellos una nueva racionalización. En coherencia con sus propósitos de transformación, deberíamos intentar leerla y pensarla, también desde la dispersión. Desde la perspectiva de la secuencia, de un movimiento en el que se suceden y encadenan datos, conceptos, ideas, dudas, hechos, que

Las prácticas de educación popular son emergentes instituyentes de nuevos paradigmas emancipadores, sin embargo, la mirada que solemos tener las y los educadoras/es sobre las mismas, sobre la realidad y sobre los procesos de transformación, aún está anclada, generalmente, en viejos paradigmas.

¹ Profesora e investigadora de la Multiversidad Franciscana para América Latina (MFAL) y, desde el 2000 a la fecha, es la Coordinadora de la Maestría de Educación Popular. Comenzó su trabajo como educadora en los años setenta en el CIDC (Centro de Investigación y Desarrollo Cultural) y fue co-fundadora y presidenta de la Cooperativa Hacer de Sur. Ayudó conformar el Grupo Praxis con José Luis Rebellato, desarrollando procesos de educación popular desde la perspectiva del poder local y la investigación.

retornan y reaparecen en diferentes momentos, reelaborados, pronunciados con otro tono, protagonizando otra inflexión.

Considerar los principios de trastocamiento, discontinuidad, especificidad y exterioridad, enfrentando las nociones de acontecimiento, serie, regularidad y condición de posibilidad, junto a los tradicionales de creación, unidad, originalidad y significación y reconocer una 'pequeña (y quizás odiosa) máquina que permite introducir en la misma raíz del pensamiento, el azar, el discontinuo y la materialidad'. Una máquina que revoluciona la historia y la filosofía atacando el mito del progreso que las unía. Una máquina que rompe la división entre historia de los hechos e historia de las ideas, entre idealismo y positivismo, entre libertad del sujeto trascendental y necesidad del objeto empírico. Una máquina que se enfrenta al principio de inteligibilidad histórica que consiste en despreciar el evento. Una máquina, en fin, que nos permite romper el continuo que la cronología desearía imponer, no siguiendo una secuencia delimitada e inamovible, sino pasando de uno a otro y ensayando distintas articulaciones.

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida con el pleno empleo de la actividad del sujeto. Y es esta intervención del sujeto, la que le confiere al término de 'método' su papel indispensable.

Tenemos la mala costumbre de pedirle a la metodología una receta y olvidamos la importancia del sujeto reflexivo, autocrítico, autocorrector. La praxis es una aventura que a cada instante corre el riesgo de confusión y simplificación. No olvidemos que el pensamiento es el arte de navegar entre confusión y abstracción, el arte de distinguir sin aislar. La distinción requiere la conexión, que requiere a su vez la distinción. No están jerarquizadas la una a la otra. En este sentido, los procedimientos de la simplificación forman parte del pensa-

miento complejo tanto como éste segrega los antidotos contra la simplificación. Hay que seleccionar, focalizar en lo real, pero saber que focalizamos y seleccionamos, recortamos lo que nos interesa de una realidad y difuminamos el resto. Lo importante es saber permanentemente que simplificamos por razones prácticas. Debemos ver que, al mismo tiempo que somos producto de una evolución biológica, la noción de evolución biológica es producto de una evolución sociocultural. La ideología es "teoría" cuando es abierta y acepta ser discutida, o sea, refutada por la prueba de los datos fenoménicos y del razonamiento. La ideología es "doctrina" cuando se cierra sobre sí misma, haciéndose inmune a toda irrupción de lo real fenoménico, del evento no previsto.

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida.

Un nuevo paradigma comporta incertidumbres y antagonismos, al reunir términos que se implican mutuamente. Pero el nuevo espíritu consiste en hacer progresar la explicación no eliminando la incertidumbre y la contradicción, sino "reconociéndolas"; es decir, hacer progresar el conocimiento poniendo en evidencia la zona de sombra que comporta todo saber, pues la ignorancia reconocida, se vuelve cualitativamente distinta de la ignorancia ignorante de sí misma.

Durante mucho tiempo, y hoy todavía para muchos espíritus, la ciencia era identificada con la verdad. La ciencia parecía el único lugar de certidumbre, de verdad cierta, en relación al mundo de los mitos, de las ideas filosóficas, de las creencias religiosas, de las opiniones. Es preciso dejar de soñar con una ciencia pura, una ciencia liberada de toda ideología, es decir, una ciencia "verdadera" de una vez por todas; por el contra-

rio, es preciso que haya conflicto de ideas en el interior de la ciencia, y asumir que la ciencia implica ideología. No obstante, la ciencia no es pura y simple ideología, pues, animada por la obsesión de la objetividad, traba una relación permanente con el mundo y acepta la validez de los observadores y experimentadores. Si en efecto la ciencia traba un intercambio particular con la realidad del mundo de los fenómenos, su verdad en tanto que ciencia no reside, sin embargo, en sus teorías, sino en las reglas del juego de la verdad y del error.

Estalla el marco de una racionalidad estrecha. Se observa la irrupción del desorden y el azar en la ciencias físicas, la irrupción de aporías o antinomias lógicas en el corazón del conocimiento (¿cómo puede ser el hombre su propio objeto, cómo encontrar un punto de vista universal cuando se forma parte de una sociedad particular?), y la irrupción correlativa del problema del sujeto observador y conceptuador en las ciencias físicas y humanas.

La disociación entre sujeto y objeto es uno de los aspectos esenciales de un paradigma general que se basa en la disyunción y la reducción. Se trata de una dicotomía mediante la cual el pensamiento científico, o bien pone en disyunción realidades inseparables sin poder considerar su vínculo, o bien las identifica por reducción de la realidad más compleja a la realidad menos compleja. Así, física, biología, antropología, sociología, pedagogía, se han convertido en ciencias en total disyunción, y cuando se ha querido o se quiere asociarlas es por reducción de lo biológico a lo físico-químico, de lo antropológico a lo biológico.

El desafío de una nueva transdisciplinariedad, requiere un paradigma que ciertamente permita distinguir, separar, oponer y por tanto, poner en relativa disyunción estos dominios científicos, pero que a la vez desarrolle la comunicación y relación, evitando el reduccionismo epistemológico. El paradigma simplificador es insuficiente y mutilante. Necesitamos un paradigma de complejidad que oponga y asocie a la vez, que conciba los niveles de

emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales y a las leyes generales. Si aplicamos la visión científica "clásica" a la sociedad, no vemos más que determinismos. Este tipo de conocimiento excluye toda idea de autonomía en los individuos o en los grupos, excluye la individualidad, excluye la finalidad, excluye al sujeto.

El desafío de una nueva transdisciplinariedad, requiere un paradigma que ciertamente permita distinguir, separar, oponer y por tanto, poner en relativa disyunción estos dominios científicos, pero que a la vez desarrolle la comunicación y relación, evitando el reduccionismo epistemológico.

Nos acercamos a una nueva noción de autonomía: un sistema abierto es un sistema que alimenta su autonomía, pero a través de la dependencia con respecto al medio exterior. Esto quiere decir que, contrariamente a la oposición simplificante entre una autonomía sin dependencia y un determinismo de dependencia sin autonomía, deberíamos concebir la noción de autonomía en relación con la idea de dependencia, y esta paradoja fundamental es invisible para todas las visiones disociadoras para las que existe una antinomia absoluta entre dependencia e independencia. Este pensamiento clave de autonomía/dependencia es lo que la realidad nos obliga a concebir. Y por lo demás, cuanto más desarrolle un sistema su complejidad, más podrá desarrollar su autonomía, más dependencias múltiples tendrá. Nosotros construimos nuestra autonomía psicológica, individual, personal, a través de las dependencias que hemos experimentado (la familia, la escuela, las dependencias laborales, políticas, etcétera). Toda vida humana autónoma es un tejido de dependencias. Por supuesto que si aquello de lo que dependemos nos falta, estamos perdidos; esto quiere decir también que el concepto de autonomía es un

concepto no sustancial, sino relativo y relacional. No digo que cuanto más dependiente se es, se sea más autónomo. No existe reciprocidad entre estos términos. Digo que no se puede concebir la autonomía sin dependencia.

Los paradigmas no están ya elaborados. No se construyen en solitario. Responden a esfuerzos de generaciones enteras. Encuentran momentos propicios en los períodos de crisis.... A veces se muestran dentro de la contradicción. Son profundamente dialécticos.

Según Maturana y Varela,² el paradigma de la complejidad está diseminado por todas partes. Esto se corresponde con la idea de paradigma en construcción. Los paradigmas no están ya elaborados. No se construyen en solitario. Responden a esfuerzos de generaciones enteras. Encuentran momentos propicios en los períodos de crisis. Allí se gestan, a veces en forma sumergida, sin percibir el alcance de lo que sustentan, en cuanto a nuevos marcos teóricos y en cuanto a nuevos valores éticos. A veces se muestran dentro de la contradicción. Son profundamente dialécticos. El análisis sistémico, propuesto por las teorías de la complejidad, resulta sugerente y relevante para los análisis sociales. Sitúa en el centro de la reflexión las categorías de auto-organización y de auto-producción (autopoiesis). La vida es auto-organización; la muerte, por el contrario, es equilibrio, heteronomía, quietud. Nuestra sociedad está llena de instituciones de muerte, en tanto cristalizadoras de procesos de retroalimentación. Los bucles se solidifican y las instituciones se vuelven perennes. Los sujetos pierden su capacidad de autonomía.

Los procesos de transformación deberíamos mirarlos a la luz de la dinámica histórica entre lo instituyente y lo instituido. Uno y otro se necesitan mutuamente. Lo instituyente tiene que ver con la creatividad, con ese movimiento que irrumpe y que trasciende ampliamente la búsqueda de similitudes e identificaciones. Lo instituyente se vincula con el papel de la imaginación. En la historia del pensamiento occidental la imaginación ha sido postergada por la racionalidad. Ha sido reprimida. Pero lo instituyente no puede quedar en un proceso en el aire. Se concreta en productos, creaciones, conocimientos, saberes, instituciones. Lo instituido es expresión del proceso instituyente. El problema aparece cuando lo instituido se vuelve absoluto, negando la fuerza de lo instituyente. La institución se presenta con la fuerza de lo natural, normal e indiscutible. Hoy se vive un proceso por el cual el neoliberalismo se nos presenta absolutizando la institución del mercado: fuera del mercado no hay salvación. Se trata de un pensamiento único, que en el fondo es un no-pensamiento, en tanto no cree en la existencia de alternativas. Es una actitud profundamente dogmática, que niega la posibilidad de la pregunta, así como la emergencia de voces distintas y discrepantes.

Pero a la vez, debemos reconocer que muchas transformaciones y revoluciones nacieron desde un instituyente en ebullición, fueron tremendamente creativas y luego, la fuerza de lo viejo gana terreno. Lo instituido comienza a ahogar las voces. Lo nuevo se vuelve una repetición. En realidad, el cambio ha agotado sus potencialidades. La imaginación ha sido reprimida, lo instituyente está activo, pero latente.

Desde hace muchos años, a lo largo de toda América Latina, se desarrollan innumerables prácticas sociales y de educación popular, muchas veces no valoradas suficientemente. Prácticas que encierran una intencionalidad transformadora. No siem-

2 Maturana Humberto y Varela Francisco, *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, 1995.

pre coherentes, no suficientemente sistematizadas, cargadas de logros y de fracasos, a veces no evaluadas. Nacidas de la fuerza del movimiento y de la potencia instituyentes, pero quizás corriendo el riesgo de quedar cristalizadas en lo instituido. Muchas veces pasan desapercibidas, otras veces son desvalorizadas, otras son utilizadas por el propio sistema y otras son limitadas, desconocidas y alejadas de la construcción de un proyecto político alternativo. Prácticas que articulan lo micro y lo macro, la organización y los procesos pedagógicos, las respuestas a necesidades y las culturas, los símbolos, los ritmos. Prácticas cargadas de utopía, pero que a la vez buscan dar respuestas concretas. Constituyen un verdadero laboratorio donde generaciones enteras construyen un proyecto de futuro, que hoy se está convirtiendo, cada vez más, en un proyecto del presente. Su novedad, no siempre manifiesta, por momentos no nos deja vislumbrar que quizás allí se está construyendo lo inédito. Quizás sea verdad que, cuando un nuevo paradigma avanza, quienes están implicados en el mismo, no son conscientes de ello. Prácticas cargadas de los valores de la solidaridad, en un mundo insolidario; de los valores del reconocimiento, en un sistema que ningunea; prácticas cargadas de ética y ética que se alimenta de prácticas colectivas. Prácticas que apuestan al crecimiento en la libertad, pero a la libertad de quien no se siente libre si los demás no lo son.

...a lo largo de toda América Latina, se desarrollan innumerables prácticas sociales y de educación popular, que encierran una intencionalidad transformadora. Nacidas de la fuerza del movimiento y de la potencia instituyentes.

En esta matriz de discurso hegemónico, confluyen varios imaginarios sociales que, si bien pueden presentarse como aparentemen-

te contradictorios, terminan siendo funcionales a la globalización neoliberal. El imaginario de la tecnología transformada en racionalidad única, impone el modelo de la razón instrumental, ahogando los potenciales de una razón práctica emancipatoria. El imaginario social de la postmodernidad, a través de su prédica de la necesidad de una ética débil, termina socavando los potenciales para la construcción de alternativas globales; las utopías son disueltas y la subjetividad es sepultada. La pluralidad de micro-relatos se pierde en la fragmentación. El imaginario postmoderno, más allá de los aportes sugerentes en el campo de la diversidad y del sentido de la incertidumbre, termina en un planteo nihilista y en la imposibilidad de un mundo alternativo. El imaginario social de la despoltización identifica actividad política con decisiones de expertos, rechazando la participación ciudadana. El imaginario social se articula sobre la convicción de que es preciso aceptar el sistema en el que vivimos, pues carecemos de la posibilidad de construir alternativas.

Quizás sea verdad que, cuando un nuevo paradigma avanza, quienes están implicados en el mismo, no son conscientes de ello.

Así, los espacios que buscan ser alternativos muchas veces reproducen las relaciones de asimetría, la dominación, la concentración de poder; en una palabra, la lógica del sistema. Es allí donde la ética y una práctica social liberadora saben que deben comenzar la lucha por el trastocamiento del modelo, de sus valores dominantes y de sus relaciones centradas en el poder. Es allí donde se debe construir desde ya la democracia, un nuevo poder y nuevos valores éticos. Las alternativas globales requieren su construcción desde todos los espacios de la sociedad civil, no es necesario esperar el cambio estructural para entonces iniciar el cambio que deseamos realizar. Las partes -en cierto modo- deben anticipar la transformación del todo.³

Sin ánimo (ni posibilidades) de agotar el tema, destaco fragmentaciones en las cuales debemos trabajar desde nuestras prácticas de educación popular porque se presentan como desafíos ineludibles de una propuesta transformadora: la articulación entre lo micro y lo macro, entre los procesos de organización y los de formación, entre la resistencia al modelo y la elaboración y experimentación de propuestas alternativas, entre la práctica y teoría, entre forma y contenido, entre racionalidad y emotividad. No podemos confundir fragmentación con diversidad. La cultura dominante resalta con tanta fuerza la diversidad hasta el punto de promover la fragmentación y el privatismo. En tal sentido, una cultura de la postmodernidad puede resultar funcional a la lógica dominante de los modelos neoliberales. Sin embargo, la diversidad y la creatividad son dimensiones fundamentales de la gestación de alternativas.

Cuando la globalización se impone con fuerza inaudita desde la hegemonía neoliberal, la construcción de proyectos alternativos debe tener también una dimensión de globalización.

La liberación impulsada por los movimientos populares, sólo puede ser efectiva en tanto apunta a la transformación de la sociedad, por lo que la lucha de cada movimiento tiene un alcance universal, expresa las ansias de liberación de todos los excluidos y oprimidos. Cuando la globalización se impone con fuerza inaudita desde la hegemonía neoliberal, la construcción de proyectos alternativos debe tener también una dimensión de globalización. Ante la globalización del capital, es preciso globalizar las respuestas, promoviendo una ética de la resistencia, de la interpelación y de la

construcción de alternativas de vida desde los movimientos populares; una ética asentada en la vuelta del sujeto viviente, que ha sido reprimido, negado, desplazado, por el actual modelo dominante de sociedad.

Los procesos de cambio que se operen desarrollando vínculos más estrechos con la vida cotidiana, la memoria histórica y las tradiciones culturales, adquieren mayor radicalidad y se afianzan con más fuerza que aquellos procesos donde lo político aparece desligado del contexto vital, aún cuando éstos logren ritmos más acelerados. Las luchas contra la explotación y la exclusión, deben coincidir cada vez más con los procesos singulares que transforman las relaciones entre los individuos y las colectividades y la naturaleza, tanto en el mundo material como en el simbólico-cultural.

Refundar la esperanza y construir juntos alternativas populares frente a la crisis de civilización, supone aproximarnos a la percepción de la complejidad de la realidad. Supone un cambio de paradigma. Dicho cambio se opera, tanto en el nivel de nuestra percepción de la realidad, como en los valores que acompañan dicha percepción.

Según Capra, el nuevo paradigma es una visión holística de la vida: un todo integrado, con interdependencia entre los fenómenos, inserto en los procesos de la naturaleza (ecología). La ecología profunda no separa a los humanos del entorno natural; por el contrario, permite aprehenderlos como una red de fenómenos. Ve a los humanos como una "hebra de la trama de la vida", es decir, formando parte de una organización sistémica. La ecología social da un paso más: plantea el reconocimiento del carácter antiecológico de muchas de nuestras estructuras sociales. Estas forman parte de un sistema dominador: patriarcado, imperialismo, capitalismo, racismo. Estructuras de dominación y violencia que son destructivas de los ecosistemas vivientes.⁴

4 Capra, Fritjof, *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1998. Capra, Fritjof /Steindl-Rast, David, *Pertener al Universo. La nueva ciencia al encuentro de la sabiduría*, Buenos Aires, Ed. Planeta, 1993.

De la jerarquización a las redes

Un nuevo paradigma supone un cambio, una revolución en nuestra percepción de la realidad. El cambio puede caracterizarse como pasaje desde la asertividad hacia la integración. Ambas dimensiones forman parte del sistema de los seres vivos. Sin embargo, nuestra cultura occidental ha puesto el acento en la tendencia asertiva. La asertividad se rige en el plano del pensamiento, por medio de un modelo de conocimiento exclusivamente racional, analítico, reduccionista y lineal; en el plano de los valores, se sustenta en la expansión, la competencia, la cantidad y la dominación. Por el contrario, la integración requiere, en el plano epistemológico, de la intuición, la síntesis, la aproximación holística y la no-linealidad; en el nivel de los valores, se asienta en la sustentabilidad, la cooperación, la calidad y la asociación. El nuevo paradigma de la complejidad supone un pasaje de la jerarquización al pensamiento y a la acción en redes: *“El cambio de paradigma incluye, por tanto, el cambio de jerarquías a redes, en la organización social.”*⁵

Definimos una red como el conjunto de procesos de producción en la que cada componente actúa transformando a los demás. La red se hace a sí misma, es producida por sus componentes a los cuales también produce. Es un sistema vivo: las redes son patrones de la vida, la vida como autoorganización: creación de sí mismo. Todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, condición de posibilidad del desarrollo del dominio racional. Lo propio de lo humano no está en la manipulación sino en la articulación y entrelazamiento entre lo racional y la emoción. No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal. La emoción fundadora sin la cual la vida carece de sentido, es el amor. Dice Maturana: *“El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones que nuestras in-*

*teracciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia (...) Como vivamos, educaremos y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir.”*⁶

“El cambio de paradigma incluye, por tanto, el cambio de jerarquías a redes, en la organización social.”

No podemos separar el concepto de red de una visión ecológica de la realidad, visión que debe distinguirse de concepciones ambientalistas meramente conservacionistas. *La ecología profunda* se basa en el reconocimiento de una serie de cambios profundos en nuestra percepción del papel del ser humano en el ecosistema planetario. Supone un cambio sustancial en el concepto de desarrollo para superar la actual crisis de civilización.

Unida a las categorías anteriores, se propone el concepto de estructuras disipativas, acuñado por Ilya Prigogine. La vida no puede definirse por la tendencia al equilibrio, la tendencia al equilibrio -por el contrario- es sinónimo de muerte. Cuando un sistema vivo ha logrado el equilibrio, muere. La vida se desarrolla en términos de tensión entre estabilidad y transformaciones permanentes.

Pensar y actuar en redes requiere invertir la concepción tradicional de la dialéctica. Cuando se habla de dialéctica -inspirados en la tradición hegeliana- se la entiende como un proceso donde la negación de los contrarios permite un momento de superación o síntesis. Desde la perspectiva de la complejidad se introduce un nuevo concepto que es el de bifurcaciones. Los procesos lle-

⁵ Capra, 1998: 32.

⁶ Maturana, Humberto y Varela, Francisco *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1995. Maturana, Humberto, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile, Hachette - Comunicación, 1992.

gan a puntos cruciales a partir de los cuales se bifurcan. Son procesos que abren más que procesos que cierran y sintetizan. En tal sentido podría hablarse de una dialéctica abierta y no tanto de una síntesis dialéctica.

La educación popular está enraizada en los movimientos sociales antisistémicos, en sus respuestas y resistencias a esta crisis de civilización, en sus propuestas y prácticas, que los convierte en movimientos profundamente éticos, políticos y culturales, protagonistas de cambios. Los movimientos sociales surgen de una complejidad y multiplicidad de redes, de todo tipo, efectivamente no pensadas. De esa complejidad contradictoria, van emergiendo movimientos, que se desplazan en multiplicidad de acciones y que mantienen una cierta estructura común que permite definirlos como tales. Parece acertada la intuición y el análisis de algunas corrientes sociológicas, cuando recurren a la categoría de “redes sumergidas”, buscando formular teóricamente el hecho concreto de que los movimientos se van constituyendo según un esquema cognoscitivo complejo: pluralidad de acciones, funcionamiento no jerárquico, una cierta anarquía, confluencias no siempre conscientes. En una palabra, riqueza de la vida, complejidad, incertidumbre, valores contrahegemónicos, pero contruidos desde diversidades. Algo que sólo puede captarse desde un socio-análisis de la liberación que desarrolla una metodología de reflexión a partir de analizadores históricos y de analizadores contruidos.

La ecología profunda se basa en el reconocimiento de una serie de cambios profundos en nuestra percepción del papel del ser humano en el ecosistema planetario.

El paradigma de la complejidad es también un paradigma de la diversidad y de la multiplicidad. Nos propone pensar y actuar

en formas de organizaciones más complejas (redes), que se retroalimentan, que desarrollan vínculos afectivos, que fortalecen las identidades. He aquí un componente que creo fundamental: la construcción de la identidad o, mejor dicho, de identidades plurales. En dichos movimientos cumple un papel muy importante lo emotivo: lazos afectivos, identidades y comunidades. Deben ser redes que permitan dar respuestas alternativas a nuestras necesidades; redes que generen efectos sinérgicos, expandiéndose a través de a lo largo y ancho de la sociedad; redes asociativas que integren y potencien las diferencias y los aportes originales de los sujetos que participan en ellas; redes que, aún partiendo estratégicamente de lo local, se proyecten al espacio global; redes que multipliquen la información; redes que permitan el desarrollo de la autoestima y de los potenciales de cada uno; redes que impulsen procesos participativos de investigación, planificación y evaluación; redes que construyan y refuercen poderes sociales; redes que favorezcan el protagonismo.

A veces los movimientos se disipan completamente; la diversidad ahogó la estructura. A veces, los movimientos ahogan la diversidad, pierden contacto con los códigos éticos y culturales que les dieron nacimiento; se cristalizan e institucionalizan. Cuando ello sucede, los movimientos han logrado un equilibrio cercano a una razonabilidad total, disolviendo sus lazos comunitarios. Los movimientos están a punto de morir, pero su muerte alimentará nuevos nacimientos.

Construir un proyecto político sobre un paradigma complejo-emancipativo es una tarea muy ardua, pues requiere superar la ceguera frente a la diversidad y a la complejidad. Requiere de estrategias, como dice Morin; es decir, de educadores y movimientos capaces de elaborar respuestas desde las incertidumbres.

Quizás nunca como ahora, el movimiento de educación popular se ha encontrado ante un desafío tan radical y tan fecundo. Si en otros momentos nos podía

entrar la duda de cuál era su alcance, en tanto veíamos la educación popular acotada más bien a experiencias micro, hoy esa duda no tiene lugar. En el rico acervo de muchos años de experiencia, la educación popular cuenta con un componente de enorme alcance ético y político. Nos referimos a su postura de permanente enfrentamiento a la dominación, explotación y exclusión, es decir, a su capacidad de batallar en contra de la injusticia y la opresión. A la vez, este elemento se entrelaza con otro también de enorme alcance liberador. La educación popular mantuvo siempre una firme postura antiautoritaria, lo cual le permitió desarrollar una crítica permanente a las alternativas construidas por un socialismo inspirado en el marxismo determinista.

El paradigma de la complejidad es también un paradigma de la diversidad y de la multiplicidad. Nos propone pensar y actuar en formas de organizaciones más complejas (redes), que se retroalimentan, que desarrollan vínculos afectivos, que fortalecen las identidades.

Nos enfrentamos al desafío de construir una democracia integral potenciando una ciudadanía crítica, implementando políticas basadas en la igualdad social, la justicia y en el desarrollo de una cultura que lucha contra todas las formas de dominación y exclusión. No hay democracia auténtica sin la participación efectiva de la ciudadanía, en especial de los sectores populares y de sus organizaciones. Una democracia que impulsa formas de participación, control, gestión y distribución del poder, debe oponerse,

tanto al proyecto neoliberal imperante, como a las formas de pretendida democracia política, donde el componente sistémico predomina sobre la iniciativa y ejercicio del poder por los actores sociales.⁷

Los procesos emancipativos de distribución y construcción de poder se transforman en posibilidades de procesos de pedagogía del poder. Por constituir el poder una red de estrategias, de tácticas, de multiplicidades de discursos dominantes y saberes sometidos, puede configurar un espacio de aprendizajes y desaprendizajes, de despliegue de lo instituyente y de re-creación de lo instituido. La pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. Se despotencializa la figura del ciudadano, en la medida en que sus funciones son expropiadas por los expertos, quienes toman las decisiones. La cultura autoritaria, que propugna relaciones de dominación/dependencia en todos los niveles de la sociedad, penetra profundamente la vida cotidiana, las relaciones al interno de los movimientos y de los espacios territoriales; con lo cual, una democracia integral, con fuerte base territorial y en los movimientos sociales, se vuelve escenario privilegiado para el análisis de tales relaciones y para su transformación.

La apuesta continúa siendo la del fortalecimiento del poder (de decisión, de control, de negociación, de lucha) de los sectores populares, pero desde la lógica de desarrollar poderes diferentes a los dominantes.

Los procesos de construcción de poder local pueden convertirse en instancias privilegiadas de educación y de desarrollo de poder local popular, articulando las visiones sectoriales con las decisiones globales. Propuesta que implica también radicalización del poder comunicativo, fortalecimien-

7 Vuskovik, Pedro. *Las proyecciones de la crisis y las estrategias de desarrollo en América Latina*, en *América Latina: crítica del neoliberalismo*, México, Cepna, 1992, citado en Ana María Ezcurra, 1997:23.

to de espacio público no estatal y articulación entre formas representativas y formas de democracia directa. La novedad del modelo de una democracia radical tiene su sustento en los procesos de recuperación de la inteligencia y el poder de las personas. El ejercicio del poder local debe apuntar a superar políticas sociales compensatorias, enmarcarse en un proyecto global de lucha contra la exclusión social, afectar y transformar severamente la distribución de la riqueza y, fortalecer la participación directa de los actores sociales.

Hoy queremos una política que suponga también el gozo, el placer y la gratificación. También la política puede ser una actividad lúdica y constituir una experiencia estética. Se trata de gozar en la construcción de la sociedad nueva...

La conflictividad en la construcción de la democracia supone cuestionar con firmeza modelos de democracia basados en un liberalismo de la neutralidad; democracias restringidas; democracias donde la gobernabilidad se edifica sobre la base de la injusticia y la exclusión; democracias preocupadas por establecer reglas de juego y reinstaurar institucionalidad política, desconociendo los procesos de exclusión, desempleo, graves deficiencias en la calidad de vida de los sectores populares; democracias de mínimos o democracias mínimas, de carácter procedimental y no sustantivo; democracias donde el supuesto consenso se hace sin la participación de aquellos que están excluidos de la vida política, porque se los ha excluido de la vida sin más.

Una educación popular que impulse una búsqueda, necesariamente rigurosa y creati-

va, guiada por la convicción de que la cuestión del poder sigue hoy más vigente que nunca, si bien se plantea en términos distintos y novedosos. La apuesta continúa siendo la del fortalecimiento del poder (de decisión, de control, de negociación, de lucha) de los sectores populares, precisamente en una etapa histórica en que los modelos vigentes multiplican las formas y niveles de exclusión, pero desde la lógica de desarrollar poderes diferentes a los dominantes. Creo que desde esta opción se deben pensar las políticas sociales.

Respecto a ellas se requiere un importante esfuerzo de construcción y re-construcción. El empleo del término "políticas sociales" resulta ser tan impreciso que, por momentos, no se percibe con claridad la diferencia respecto a la utilización que del mismo hacen los organismos internacionales, tales como el Banco Mundial. Será necesario abrir un debate en torno a la articulación entre políticas sociales y ciudadanía participativa.

Un proyecto de desarrollo que quiera ser antagónico, exige también un conjunto antagónico de indicadores: indicadores de desarrollo sostenible. Algunos investigadores hablan de Índice de Desarrollo Sostenible (SDI).⁸ Los nuevos indicadores deberían ser resultado de debates, deliberaciones y foros con alta participación popular.

Se requiere una fidelidad creativa a un proyecto donde los sectores populares, sus organizaciones, sean fuente inspiradora y protagónica. Vivimos tiempos de crisis, de desafíos, de esperanzas. Vivimos tiempos de encrucijadas históricas. Esto requiere de nosotros lucidez, entrega a una tarea liberadora, adhesión a la utopía mediatizada en proyectos efectivos. Requiere resistencia y propuesta, radicalidad y sentido del límite. Requiere adhesión a un proyecto de autonomía que encuentra en la construcción del desarrollo local y sostenible, basado en los pode-

8 Se proponen como indicadores: inversión en recursos humanos, productividad (pagada y no pagada), acceso a trabajo remunerado dignamente, cooperativización, diversidad genética, diversidad cultural, reciclado de recursos naturales, eficiencia energética, poder de compra, uso eficiente de recursos renovables, uso adecuado del territorio, calidad de vida (vivienda, salud, cultura, seguridad), participación ciudadana, equidad en el ingreso, tiempo para los demás y para uno mismo, desarrollo de potencialidades, fortalecimiento de comunidades abiertas, creatividad y autoestima, acceso a bienes teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, espacios, tiempos y posibilidades.

res de los sectores populares, una tarea de importancia insustituible, pero que busca proyección a nivel continental y mundial. Requiere construir una globalización de signo contrario a la globalización neoliberal. Una globalización de la solidaridad. Una verdadera internacional de la esperanza. Un mundo donde quepan todos los mundos. No es una etapa, es más bien un proyecto.

Quiero destacar la dimensión estética de la vida y de la política. Muchas veces hemos pensado la política sobre la base de un modelo racionalista y occidental. Hoy queremos una política que suponga también el gozo, el

placer y la gratificación. También la política puede ser una actividad lúdica y constituir una experiencia estética. Se trata de gozar en la construcción de la sociedad nueva, lo que no significa que esta construcción no vaya a requerir esfuerzo, sacrificio y entrega. Sin poner entusiasmo, creatividad, autoestima, no es posible pensar en una sociedad nueva establecida sobre la base de nuevas relaciones. Si en una época se fue muy consciente del valor de la razón, hoy en día nos asomamos al valor del placer, sin renunciar a la racionalidad. Se trata de apostar a una visión integral de la vida y de la sociedad.

LAS PALABRAS SON NOVIAS QUE ESPERAN: DIEZ REFLEXIONES PARA COMPARTIR

*Y pongamos alrededor de la estrella, en una bandera nueva.
Esta fórmula de amor triunfante: con todos y para el bien de todos.
Es el sueño mío, el sueño de todos: las palabras son novias que esperan,
y hemos de poner la justicia tan alta como las palmas.*
José Martí. 26 noviembre 1881.

Raúl Leis R.¹

1.

El pueblo kuna mantiene viva su tradición a través de narraciones orales, que son cantadas por los sailas -dirigentes escogidos y también removidos por el pueblo- mientras se mecen en sus hamacas en la penumbra del centro del Onmaked Nega, la Casa del Congreso.

Los sailas cantan palabras profundas. Ellos dicen:

-Vamos a ver primero, vamos a analizar primero las cosas- y relatan sus historias sobre la vida. Una de esas historias es sobre un hombre llamado Duiren. Fue en un tiempo en que los kunas padecieron cruel dominación. El pueblo sufría mucho y no tenía capacidad en ese momento para liberarse de la vida terrible que soportaba.

Acosados por esta situación, un anciano huyó de la aldea con su mujer y una nietecita. Se fueron bien lejos hasta dar con el nacimiento de un gran río y allí construyeron su choza. La nietecita se hizo muchacha y le nació un niño cuyo padre era un hijo de las estrellas. Le llamaron Duiren.

Pasaron los años. Duiren creció y se convirtió en un joven ágil y fuerte. Un día, de repente, Duiren hizo una pregunta muy importante:

-Abuelo. ¿Sólo somos cuatro personas? ¿No existen más personas en el mundo? ¿Qué hay más allá, abuelo? ¿Qué hay más allá?

-¡No hay nadie más que nosotros, querido niño! ¡Nadie más!

-Abuelito, tantas montañas, tanto río, tantas colinas, tanta tierra, tanto cielo... ¿Sólo para nosotros cuatro?

-No hay nadie más, te digo- y le temblaba la voz al abuelo- y el niño se quedaba en silencio viendo a los gallinazos volar en

1 Panameño (1947). Educador popular, escritor, sociólogo, politólogo, comunicador. Presidente de Centro de Estudios y Acción Panameño (CEASPA). Ha apoyado y apoya diversos movimientos sociales, en especial indígenas, trabajadores, pobladores y movimientos ciudadanos. Profesor titular de sociología en la Universidad de Panamá. Fue Directivo del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) como Coordinador del Programa de Comunicación Popular a nivel continental, y en la actualidad es Fiscal suplente. Cofundador y miembro del Programa Centroamericano de Educación Popular ALFORJA y de la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES).

círculo y aprovechando el viento subir, subir, subir.

Pasaban las semanas y el muchacho insistía:

-¿Abuelito, sólo nosotros cuatro?

Y el abuelo también insistía, pues había guardado celosamente los episodios de horror que atravesaba su pueblo.

-Sí, Duiren, sólo nosotros cuatro.- Y Duiren volvía una y otra vez a la carga.

-Entonces ¿por qué tantos árboles que no podemos ni contar? ¿Tantas estrellas? ¿Tantos pájaros? ¿Tantos peces? ¿Tantos cangrejos? ¿No hay más gente que nosotros, abuelito? ¡Porque los riachuelos cantan y alimentan tantos ríos! ¡Y tantos picaflores chupan tantas flores! ¡Y tantos cocuyos alumbran la noche y tantos colores tiene el arco iris!

Un día el abuelo no resistió más y le dijo con voz emocionada:

-Pequeño mío... Sí existe mucha gente, no somos sólo nosotros.

-¿Y por qué no vamos allá? ¿Por qué no vamos a conocerlos, abuelo?

-¡No, no podremos ir allá porque moriríamos! ¡Moriríamos todos!

-¿Y por qué? ¿Por qué vamos a morir allá?

El abuelo le contó lentamente y con lujo de detalles lo que habían dejado atrás. Duiren se entristeció mucho y con sus ojos llenos de lágrimas, subió a un cerro y pidió estar solo. Varios días después descendió pintado con los tintes colorados del achiote, señalando así la decisión que había tomado. Los sailas narran cómo tomó contacto con su gente y los animó y condujo en una larga lucha que culminó con la liberación de su pueblo. Dicen que antes de Duiren los antepasados no sabían llorar. Pero que este gran dirigente no sólo les enseñó a defenderse, sino a sentir el dolor y a llorar pues él sentía como nadie el dolor humano y vibraba con la vida que latía en la naturaleza que lo rodeaba.

2.



Esas preguntas que hizo Duiren: ¿somos sólo nosotros? ¿qué hay más allá?, fueron fundamentales para descubrir una realidad que lo comprometió vitalmente, con las necesidades y las tribulaciones que su gente -a la que no conocía- atravesaba. No se quedó en la tranquilidad que vivía, sino que se jugó la vida por y con los suyos. Ese allá lleno de dificultades se convirtió después de mucho bregar, en la libertad y tranquilidad de todos y todas.

¿Somos sólo nosotros? ¿Qué hay más allá? pregunta Duiren, y estas interrogantes tienen hoy un eco impresionante para nosotros.

¿Qué pasa en esta parte del mundo, esta Nuestra América como la proclamó José Martí? ¿Qué hemos sido? ¿Qué somos? ¿Qué queremos ser? Son preguntas de fondo que podemos agregar a la lista.

¿Existe un futuro sin sueños? ¿Qué haríamos sin horizontes, sin auroras o atardeceres? ¿Qué hay más allá de la línea donde se juntan mar y cielo, cordillera y firmamento? ¿Los límites de nuestras realidades son inmutables? ¿Pueden y/o deben existir formas superiores de convivencia social?

3.



Las utopías son pues un desafío principal. El orden actual quiere enterrar la utopía a punta de golpes de mercado y ofensivas neoliberales. La utopía no es la evasión, ni quimera, ni los espejismos donde vararon los socialistas utópicos, sino que es utopía concreta, factible e históricamente viable, generadora de acciones posibles, y

al mismo tiempo ventana abierta de par en par a nuevas utopías.

Las utopías son negación de la negación, pues critican lo sombrío, negando lo negativo de la realidad, descubren la realidad como proceso dinámico y contradictorio pero siempre en marcha. Las utopías, en este marco proyectan capacidad transformadora y se comprometen con ese “Transformar el mundo y cambiar la vida” que proclamaba André Bretón.

La humanidad siempre construyó utopías y albergó la idea de existencia de mundos mejores y perfectibles.

Si nos remontamos muy atrás en la historia de la humanidad, encontramos los textos sumerios donde se presenta una Edad de Oro en la que no existían ni “víboras, escorpiones y hienas”; pasando por la tradición milenaria de las civilizaciones americanas que hablan de espacios diferentes como el Paititi, la Ciudad Doble de los Incas; incluyendo las tradiciones ético utópicas como el Éxodo, la Torre de Babel, la Tierra Prometida, el Reino de Dios, la Ciudad de Dios agustiniana, el Tercer Reino de Joaquín de Fiore. En occidente, formalmente la literatura de las utopías se inicia con Platón e Hipodamo, el planeador de ciudades, y es imposible dejar de mencionar La Ciudad del Sol de Campanella, La Nueva Atlántida de Bacon, La Abadía de Thelema de Rabelais, hasta las utopías modernas como Freeland de Hertzka y Un Mundo Feliz de Huxley.

***La humanidad siempre
construyó utopías y albergó la
idea de existencia de mundos
mejores y perfectibles.***

Fue el libro *Utopía* de Tomás Moro, un texto definitorio y para los profesores Stanley Jevons y Arthur Morgan (Berner, 1993) Moro conoció de la existencia de la civiliza-

ción Inca, gracias a los informes de Vasco Núñez de Balboa sobre el “descubrimiento” del Mar del Sur presentados a la Corte de España en 1514, y que algún viajero llevara luego a Amberes, lo que le sirvió para escribir en latín el libro *Utopía* en 1515. Es decir, hace casi cinco siglos, Moro tomó la descripción de la vida de los Incas gracias al relato de los indígenas del istmo, para elaborar una de los grandes textos de la historia de la humanidad. ¡Qué lejos y que cerca están las utopías!

4.



Hoy, en coyunturas donde parecen abundar las protestas sin propuestas, la realidad nos pide construir las propuestas con protestas pero enmarcadas en una conciencia anticipatoria, donde se formulen y presenten metas, que aunque no son realizables en este momento, le den significado y sentido a los cambios que vivimos. Perfilar un proyecto universalizador, generador de fraternidades pero factible y plural, es una tarea urgente y procesual frente a un pragmatismo ramplón que deja muchas veces sin sentido histórico y humanizador las tareas que se emprenden.

Las utopías deben ser cada vez más nuestras pero al mismo tiempo cada vez más universales y sintonizarse con los grandes avances humanistas de todos los tiempos.

Las utopías que se desprenden de la fe religiosa, deben situarse en el reino de este mundo como expresión de la realización del otro. Es lo que el peruano Rodrigo Montoya llama socialismo mágico, la combinación de las formas más elevadas de los avances del género humano, con las expresiones más profundas de la historia e identidad latinoamericana. Lo mágico es sinónimo de lo propio, de la memoria histórica, del saber popular aún por descubrir, vitalizar y recuperar a lo largo y ancho de nuestro continente.

5.



Dicen los kunas en su canto tradicional que los vientos que azotan la tierra tienen colores diversos. Los tiempos que vivimos también se distinguen por poseer vientos de diversos colores, y con diversas características, y por ende la crisis puede ser percibida desde diversos ángulos y perspectivas. Aquí los tenemos, presentes y ubicuos, los vientos neoliberales que soplan huracanados sumergiendo pueblos enteros -más y más- en el pantano de la miseria sin fin. Presenciamos, no sólo el derrumbe del socialismo real, sino el fracaso estrepitoso del capitalismo real para resolver las mínimas necesidades básicas de la mayoría de la población del mundo.

Las utopías deben ser cada vez más nuestras pero al mismo tiempo cada vez más universales y sintonizarse con los grandes avances humanistas de todos los tiempos.

La polarización geopolítica fue disuelta por la globalización que uniformiza al mundo. En este marco, los procesos económicos parecen halar a las demás esferas (social, política) con la falacia de un mercado siempre “perfecto” y un Estado siempre “imperfecto”. Los pueblos parecen no verse en el espejo diluyendo su identidad subsumida por consumo de horas de telenovelas, “disneys” y comidas rápidas. Es cierto que existe más democracia política, pero inmersa en procesos que claman “no participes, consume”. Las palabras se manipulan y la democracia parece ser cada vez más formalista y menos real, teniendo como común denominador la debilidad del Estado de derecho y el irrespeto a los dere-

chos humanos, en unos casos individuales y en otros políticos, sociales, económicos y culturales. La gente confía cada vez menos en los gobiernos y en los partidos, cada vez más lejanos, controvertidos y centralizados; y parece creer en lo que tiene más cerca y en lo que toca su propia vida cotidiana.

La gente confía cada vez menos en los gobiernos y en los partidos, cada vez más lejanos, controvertidos y centralizados; y parece creer en lo que tiene más cerca y en lo que toca su propia vida cotidiana.

Vivimos la nueva recomposición de los polos mundiales. El reino de la democracia mirada por los grupos dominantes desde el color del cristal de sus intereses particulares. El palpitar de la cultura de la supervivencia, el pragmatismo político y las “fugas” religiosas.

6.



Pero también existen otros vientos que hinchaban las velas, levantando nuevos desafíos. El desafío de construir un nuevo paradigma de manera más auténtica y novedosa. El desafío de construir una nueva perspectiva económica humanizante, frente a las marejadas que amenazan con barrer el mundo. El desafío de construir poder social desde abajo y desde los lados. El desafío de construir la democracia de verdad. El desafío de la autodeterminación y la independencia. El desafío de construir una nueva cultura política. El desafío de encontrar la identidad propia y desarrollar el pensamiento propio. El desafío de la participación y la integralidad en la práctica social.

Para Ángel Flisfisch, la historia de la humanidad puede visualizarse por una serie de momentos utópicos o principios re-

guladores, que intentan llevar al límite la articulación contradictoria entre sociedad civil, sociedad política y Estado, y que “se muestran hoy insatisfactorios” por lo que “cabe inquirir acerca de qué es lo que se perfila hoy como respuesta opcional” (Flis-fisch, 1982, p.19). Estos principios reguladores son el hobbesiano que conforma el tipo de hombre súbdito, el jacobino con el ciudadano, el liberal con el propietario, el marxista clásico con el *homo faber*, el marxista posclásico con el hombre necesitado, y por último el principio regulador capitalista contemporáneo con el tipo *homo economicus* o consumidor.

El gran desafío es ir construyendo la visión del mundo que queremos habitar, las relaciones sociales y humanas que queremos sostener, la economía que debe satisfacer nuestras necesidades, el proceso que expandirá nuestras capacidades humanas, individuales y colectivas.

Ante estos principios y tipos de hombre, que ya no son respuesta a la articulación mencionada, aparecen tres candidatos (que son uno) para sustituirlos: el hombre liberado (expresa la dinámica de los movimientos sociales), el disidente (que surge de la esfera democrática) y el sujeto de derechos humanos, atravesados por la Ética de la Política, subrayada por la idea de autogobierno, fragmentación y socialización del poder; por la restitución a la colectividad de las capacidades y potencialidades personales, que se encuentran ubicadas en el juego de las estructuras sociales.

La idea absolutista del capitalismo neoliberal de hoy es el mercado total, pero el mercado así concebido no tiene entrañas y no tiene alma. Pero, ¿cómo humanizar un sistema que tiene como divisa principal la ganancia? ¿Cómo sostener la democracia sobre la ingobernabilidad de una brecha entre riqueza y pobreza, que se acrecienta en extremos insostenibles?

¿Cómo generar en este marco los nuevos modelos y tipos de hombre que sustenta Flis-fisch?

“¿Qué hay más allá?” inquiera Duiren y nos invita, no sólo a formular teóricamente las utopías sino a encontrarnos con los sufrimientos de la gente, y no sólo compadecerlos sino “escuchar con todos los sentidos abiertos... pues hace falta pasar tiempo con el pueblo, desnudos de protagonismo...” (Desafío, 1991, p.73). O como lo explicaba un viejo campesino cuando le preguntaban las razones de la derrota del sandinismo en las elecciones nicaragüenses de 1990: “el pueblo es como un anciano que habla muy quedito, muy suavcito y que para poder escucharlo, hay que acercársele mucho, mucho...” (Núñez, 1990).

Oscar Wilde escribió: “un mapa del mundo que no incluya el país de la Utopía no merece siquiera la pena de un vistazo”. El gran desafío es ir construyendo la visión del mundo que queremos habitar, las relaciones sociales y humanas que queremos sostener, la economía que debe satisfacer nuestras necesidades, el proceso que expandirá nuestras capacidades humanas, individuales y colectivas.

Un mapa latinoamericano y mundial sin utopía es un croquis yerto, conjunto de coordenadas y meridianos rayados sobre una superficie inanimada.

7.



Está claro. Nos movemos en el marco de un proyecto ajeno y de un pensamiento único. Urge el proyecto propio.

Se proclama: la mano invisible de la oferta y la demanda. El mercado es la solución de todos los males y el regulador de la vida societaria. Pero el problema no es el mercado. El problema es una economía de mercado sin limitaciones en el marco totalitario de la propuesta neoliberal.

Se afirma: el Estado inspira desconfianza, hay que minimizarlo. Pero muchos de los defectos que se le endilgan al Estado podrían ajustarse perfectamente al sector privado. Un Estado descentralizado, democrático y social debe nacer y construirse.

Se decreta: la deuda externa hay que pagarla, centavo a centavo. En cambio, las escuelas y hospitales necesarios, la salud que salva vidas, las viviendas que cubren de la intemperie, la educación que otorga oportunidades, caen vertiginosamente en el abismo del no ser. La calidad de vida disminuye.

Se impone: hay que modernizarse e integrarse y competir, sumarse subyugadamente al orden mundial. Mientras, nuestros países no se reconocen en el espejo, sus territorios y riquezas se ofrecen al mejor postor.

Se ordena: ¡Abramos las fronteras! ¡Viva la libre competencia! Pero los productores nacionales de todos los tamaños, desaparecen del mapa barridos por oligopolios y monopolios.

...aquél estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas.

La persona común ya no dice: “yo creo”, y menos: “yo pienso”, dice simplemente: “yo sé, lo vi en la TV”, y poco a poco se convierte de ciudadano en televidente. Las prisiones son fábricas de criminales. El poder panóptico fiscaliza cotidianamente los espacios de la vida y de supervivencia. La gente interioriza la disciplina que uniformiza y les invade el miedo a la libertad. Pero hay resistencias, propuestas y afortunadamen-

te son muchos los que se agarran con manos de hierro a la esperanza.

¿Están los caminos cerrados para siempre? ¿Estamos condenados a existir dentro de proyectos asfixiantes donde somos sólo sombras? ¿Cómo lograr el proyecto propio, el desarrollo integral que se exprese en “nuevas relaciones de convivencia y no simplemente en el mayor acceso a los bienes, aunque el acceso a un mínimo de ellos, o sea el fin de la pobreza, es una condición fundamental para la realización humana?” (Iguzá, 1991, 20)

Martí expresa que el buen gobernante en Nuestra América “no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en conjunto para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. La forma de gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país... se imita demasiado, y la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. Pero esa invitación a crear no nos aísla del mundo: injérese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.”

8.



Mucho de nuestro pensamiento es más bien un “producto imitativo sin originalidad y sin fuerza, en lugar de crear repite un pensar ajeno”, exclama un siglo después de Martí, Augusto Salazar Bondy, y replica Darío Botero Uribe: “tenemos una cultura filosófica mimética que repite los planteamientos que formulan los pensadores alemanes, franceses, británicos, etcétera, sin vincular para nada esas reflexiones

con nuestro pasado histórico, con nuestro ethos cultural, con nuestras necesidades y perspectivas”.

El pensamiento propio no puede tomar en cuenta una parte de la vida humana, sino que, aunque haga su énfasis en la intencionalidad que se busca desarrollar, debe concebir la vida como una unidad articulada. Es necesario por ello, incluir y tener presente lo subjetivo, el claroscuro de la cotidianidad. Se trata de buscar la coherencia entre las diversas dimensiones, rastreando la conformación de un sujeto más integral y con capacidad de transformación en las diversas facetas de la existencia.

Construir la capacidad de apropiación y creación crítica del conocimiento universal acumulado, en lugar de sólo trasmitirlo unidireccionalmente, propiciar condiciones para la creación y producción de un nuevo conocimiento, sin caer en el elitismo que niega que el pueblo es productor de conocimiento, o el basismo que niega el conocimiento universal acumulado. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, constituyendo la teoría producida o acumulando el momento de profundización, que permita a la práctica existente dar el salto de calidad hacia una práctica mejorada o una nueva práctica en un proceso siempre ascendente.

Construir la capacidad de apropiación y creación crítica del conocimiento universal acumulado, en lugar de sólo trasmitirlo unidireccionalmente, propiciar condiciones para la creación y producción de un nuevo conocimiento...

La participación es la antítesis del autoritarismo que pregona una direccionalidad preestablecida, o del populismo que plantea el consentimiento de la gente sobre la base del paternalismo; o el neoliberalismo que pregona la participación individualista en un mercado concentrador de ingresos y excluyente de los grupos humanos subordina-

dos. La participación es el pivote de la integralidad de la vida. La participación debe ser crítica, acumulativa y germinal.

La participación es el pivote de la integralidad de la vida. La participación debe ser crítica, acumulativa y germinal.

Reconstruir la política dimensionando todos los espacios posibles con el filo de un planteamiento y una concepción de la vida, con un énfasis transformador; aportar al desenvolvimiento de otra manera de hacer política, el enorme desafío que supone el impulso a pensamientos, metodologías, métodos y técnicas que atraviesen el campo del quehacer social, apuntando a la construcción de sujetos, paradigmas y sociedades, se convierte en una tarea impostergable. Urge tejer nuevas alianzas. Superar las protestas sin propuestas, por la construcción de propuestas con protestas. Entonces, ¿sin un pensamiento propio puede acaso existir un proyecto propio? ¿No hay una relación directa en copiar esquemas económicos, sociales, políticos y culturales, y las limitaciones propias ante el mandato histórico de crear?

9.



Uno puede combinar en lo específico diversas recetas “que plantean nuevas demandas y conceden auténtica prioridad a viejas demandas postergadas: liberación de la mujer; liberación de las minorías sexuales, derechos sobre el cuerpo; derechos de las culturas, las lenguas y los estilos de vida a una proliferación no hegemónica; integridad y reconstrucción de la ecología; transparencia administrativa y participación civil irrestricta en las instituciones; electi-

vidad y revocabilidad popular de la mayor cantidad posible de funcionarios; autogestión en el trabajo, reducción de la semana laboral, derecho al salario social universal garantizado y redefinición de la ética del trabajo; autogestión de los medios de comunicación e información masivos; y algo que se constituirá en la prueba de la verdad de quienes dicen creer en la democracia y la igualdad: derecho a la ciudadanía global sin fronteras para todos los seres humanos del planeta, donde quiera que estén... Ningún pedazo de la biosfera es propiedad exclusiva de ninguna nacionalidad, raza o especie viviente. Hay que pensar la democracia en grande, eso es lo radical en el nuevo milenio." (J. Dúchense).

Pero ese conjunto de aristas humanizadoras e integrales deben de coaligarse en modelos alternativos políticos, sociales, económicos, ambientales, que permitan transitar hacia una sociedad democrática a través de ejes como estos:

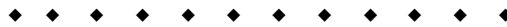
- Mejorar la calidad de vida de la mayoría de la población, comenzando con la de aquellos segmentos que el modelo concentrador y excluyente en vigencia ha deteriorado con más fuerza.
- Revertir los efectos más nocivos para el conjunto de la sociedad de este modelo LACE (Liberal, aperturista, concentrador y excluyente) que con matices se ha aplicado en toda la región.
- Redistribuir la riqueza fuertemente concentrada en los grandes conglomerados capitalistas ligados a la apertura externa.
- Abrir cauces de participación ciudadana, para recuperar la idea de la acción colectiva, del diálogo y de la solidaridad, sustituidas cada vez más por una matriz cultural que apuesta a la acción, individual y la reducción de los espacios de democracia.
- Generar transformaciones en la estructura del poder económico y político, reafirmando los principios de la igualdad de oportunidades, la transparencia y la ho-

nestidad en la acción así como la irrestricta defensa de todos los derechos humanos.

Hay que pensar la democracia en grande, eso es lo radical en el nuevo milenio.

Samir Amin ubica como eje de cambio la convergencia en la diversidad de movimientos y fuerzas sociales, que permita establecer la convergencia del arco iris.

10.



Se hacen paradigmas al andar. La utopía se construye cotidianamente. Se revalorizan los espacios presentes y los sujetos, no como propósitos sino como ejecutores del cambio. No sólo se trata del cambio de estructuras sino cuidar cómo se emprende esa tarea objetiva, de manera que al mismo tiempo y en el mismo acto se construya la personalidad de los sujetos. Se abren los espacios en los que se hace socio-política, el poder hay que construirlo en todos los nudos e intersticios de la sociedad. Se amplían los sujetos reales y potenciales de cambio. Hay también una ampliación de los tiempos de hacer política, construyendo poder desde aquí y desde ahora.

Hace falta escuchar, con todos los sentidos muy abiertos, a las corrientes que recorren el pueblo latinoamericano, recoger todas las semillas de lucha y de soluciones alternativas que la gente ha generado, en lo social, económico, cultural y político.

La educación popular tiene su lugar en estas tareas como proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla conscientemente en función del proceso organizativo y en la perspectiva de construcción de una sociedad democrática; al

ser un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin de comprender colectivamente la vida para transformarla organizadamente, su palabra clave es coherencia, entre la práctica y la teoría, entre el decir y el hacer, entre las dimensiones de la vida.

La esencia de la educación popular es la metodología de la práctica transformadora, y es válida, no sólo para los hechos educativos, sino para el proceso global de transformación, puesto que se hilvana en la multiplicidad de la práctica social para propiciar el reconocimiento, ordenamiento y comprensión de la misma, para interpretarla desde una perspectiva humana, plural, social, popular y transformadora. Esto implica la intervención consciente, crítica e intencionada en múltiples dimensiones y acciones de una realidad múltiple y compleja.

Franz Hinkelammert expresa abiertamente la necesidad de una sociedad incluyente y no excluyente como pieza fundamental de las utopías y paradigmas posibles: "yo creo que el criterio universal donde debemos apoyarnos no puede ser sino aquél que los zapatistas de Chiapas reclamaron: una sociedad en la que todos quepan." Mucho antes, Thomas Mann escribió: "de esta fiesta de la muerte, de esta mala fiebre que incendia en torno suyo al cielo de esta noche lluviosa, ¿se levantará el amor algún día?"

Claro que sí. ¿Por qué no? ¿Acaso no debe estar siempre en el centro de nuestras utopías, esa fe irrenunciable en la capacidad humana, en la humanización transformadora?

Bibliografía

Bernerí, María Luisa. 1993, *El futuro viaja a través de la utopía*. Editorial Hacer: Barcelona.

Barbero, Jesús. 1989. Entrevista, *Revista ILLA* No.8.; Lima, Perú.

Botero Uribe, Darío. 1994. *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Universidad del Valle: Colombia.

Duchesne Winter, Juan. *Democracia, izquierda y estadidad: nuevos paradigmas*, San Juan, Puerto Rico, 2002

Fals Borda, Orlando. 1993. *Vigencia de la utopía en América Latina*. La Lupa, Brecha: Montevideo.

Flisfisch, A. 1982. "Notas acerca de la idea del reforzamiento del estado". *Revista Crítica y Utopía*, Buenos Aires.

Galeano, Eduardo. 1991. *Ser como ellos*. Brecha: Montevideo.

García Canclini, Néstor. 1990. "Escenas sin territorio", en *La comunicación desde las prácticas sociales*. Universidad Iberoamericana: México.

Hinkelammert, F. 1996. "El compromiso ético político del filósofo latinoamericano", en *Revista Hombres de Maíz* No. 42: San José, Costa Rica.

Iguíñez, Xavier. 1991. *Hacia una alternativa de desarrollo*. Fondad: Lima, Perú.

Kosik, Karel. 1967. *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo: México.

Montoya, Rodrigo. 1992. "De la utopía al socialismo mágico". *Revista ILLA* No. 11: Lima, Perú.

Núñez, Carlos. 1990. *Más sabe el pueblo*. IMDEC: Guadalajara, México.

Martí, José. 1984. *Nuestra América en las entrañas del monstruo*. CEM: La Habana.

Palma, Diego. 1991. *La democracia en América Latina*. CEAAL: Santiago de Chile.

Olesker, Daniel. *¿Cuáles estrategias continentales alternativas?* Ponencia presentada al Congreso de la Fundación Rodney Arismendi. Montevideo, 2001.

Salazar Bondy, A. 1988. *Filosofía e identidad cultural en América Latina*. Monte Avila: Caracas.

Sánchez U., Adolfo. 1980. *Filosofía de la práctica*. Editorial Grijalbo: México.

LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN POPULAR Y PARA EL CEAAL EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE MOVIMIENTOS SOCIALES

Cuauhtémoc López Casillas¹

La construcción del sujeto fue una de las primeras tareas que la *Pedagogía del Oprimido* planteó como reto central del quehacer educativo, por ello, desde su origen, hace ya más de cuarenta años, la educación popular ha estado presente en los procesos de promoción de las organizaciones comunitarias y de gestión de los movimientos sociales y ha aportado a la génesis, desarrollo y capacidad de incidencia de estas expresiones organizadas de nuestras sociedades.

“Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fueran el sujeto de su propio movimiento. Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaure como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que

son transferidas a otro u otros.” (Freire, 1970)

La EP ya es parte de la historia de los movimientos sociales, y será parte de su futuro si logra aportarles enfoques alternativos y esclarecedores que les ayuden a enfrentar los múltiples retos que les plantea la globalización del siglo XXI.

La EP contribuyó de distintas maneras a la construcción de sujetos populares y ciudadanos con capacidad de responder y actuar propositivamente ante los acelerados cambios que hemos vivido en estos años. Esta contribución se desplegó alrededor de diversas líneas de acción, entre ellas:

La formación de cuadros

Los trabajos de EP se enfocaron en gran medida a la formación de liderazgos individuales a través de programas formativos sistemáticos (escuelas, diplomados, educación a distancia, etcétera). Ha sido interesante ver cómo muchos de estos

¹ Maestro en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana. Director General de Enlace, Comunicación y Capacitación, que impulsa diversos procesos de desarrollo local en México y Coordinador Regional del CEAAL en México. En su trayectoria, resalta su participación como facilitador de procesos educativos y formativos en sectores populares y su trabajo de fortalecimiento institucional de ONG. Destaca también su trabajo en educación para la paz, la solidaridad y los derechos humanos.

compañeros y compañeras formados en el fragor de nuestros encuentros, talleres y círculos de estudio, han transitado de su rol de dirigentes sociales o comunitarios, al de dirigentes políticos, ya sea en organizaciones gremiales o partidos políticos, e incluso, situándose en espacios donde pueden estar jugando un papel significativo como funcionarios públicos en algunas instituciones del Estado (Procuradurías de los Derechos Humanos y/o instituciones encargadas de los procesos electorales) o de gobiernos locales, estatales y federal.

La EP ya es parte de la historia de los movimientos sociales, y será parte de su futuro si logra aportarles enfoques alternativos y esclarecedores que les ayuden a enfrentar los múltiples retos que les plantea la globalización del siglo XXI.

La promoción social de la organización comunitaria

Los procesos de EP han ayudado a generar fuerza y tejido social a través de ese arduo trabajo de promoción, de gestión de la organización de base. La construcción de actores colectivos por su fortaleza y capacidad de movilización van logrando desdoblarse en partidos políticos, o aliarse con ellos, luchando por la reivindicación de sus demandas, y así, incidiendo en la acción de los distintos gobiernos.

La participación y educación ciudadana

En un sentido más amplio al anterior, en los años de las transiciones políticas de nuestros países, la EP desarrolló muchos esfuerzos en la constitución de organizaciones de ciudadanos aglutinados en torno a la lucha por la vuelta a la democracia y/o la exigencia de la limpieza y equidad de los procesos electorales. Se aportó a la demo-

cratización de las estructuras formales de participación política de nuestros Estados, ofreciendo, además, un enfoque novedoso para comprender la acción social y política como procesos en movimiento y como ejercicios de acción ciudadana.

Comunicación y cultura popular

Junto a lo anterior, la EP impulsó una importante vertiente comunicativa y de recreación cultural desde la implementación de herramientas comunicativas como apoyo a la labor concientizadora, hasta el desarrollo de estrategias de comunicación popular muy complejas y de alto impacto, partiendo de la recuperación crítica y la devolución sistemática de la cultura y haciendo uso alternativo de los medios de comunicación tradicional, al mismo tiempo que desarrollando medios de comunicación alternativos, ya sea para la difusión de temas concretos (violencia contra las mujeres e intrafamiliar, derechos humanos, etcétera) o en despliegue de campañas para la promoción del voto, e incluso desde la lógica de organizaciones políticas y su búsqueda de penetración social. La diseminación social de los postulados participativos ha alcanzado a permear al conjunto social, no sólo en las organizaciones, sino en las escuelas, instituciones y programas de gobierno, en la empresa, en la iglesia, etcétera.

La anterior es una forma muy esquemática, y por lo tanto limitada, de mostrar lo que la EP ha trabajado en los últimos cuarenta años; acciones siempre vinculadas al desarrollo de los movimientos sociales (populares y ciudadanos) y sus expresiones políticas. Las experiencias concretas detrás de cada una de esas vertientes son muchas a lo largo de todo el continente. La educación popular fue fecunda y al crecer los movimientos sociales también se desarrollaron diversas elaboraciones conceptuales educativas, prácticas similares con apellidos diferentes: educación ambiental, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación para la equidad de género, educación contra la discriminación, educación in-

tercultural, etcétera; experiencias provenientes de una misma raíz histórica y conceptual y desarrollando postulados metodológicos similares.

Ahora bien, a partir de toda esta experiencia, reconociendo sus alcances y limitaciones, así como los retos del escenario global en el que nos estamos moviendo los educadores populares, me parece que en términos generales el principal reto actual podría sintetizarse en la siguiente tesis: **hay que repensar lo político desde una perspectiva integral y a la vez local**. Lo que entre otros aspectos implica los siguientes focos de atención:

- **La EP puede ayudar a los movimientos sociales a repensar su visión del mundo y la sociedad, así como su propio paradigma transformador.**

Ahora más que nunca, la EP debe ayudar a demostrar la tensión y articulación existente entre los contextos y procesos locales y nacionales, y el contexto y proceso mundial. La globalización es una inmejorable oportunidad para los movimientos sociales de encontrarnos y sistematizar nuestras experiencias específicas de acción política, en una lectura y estrategia global. Ahí está el Foro Social Mundial, que en su cuarta versión aglutinó a 132 países, 2660 organizaciones y 80 mil personas; a pesar de sus limitaciones, el Foro marca una tendencia que habrá de acentuarse. Este espacio de encuentro global alimenta a los procesos nacionales y locales; en el fondo existe en el mundo un proceso de expansión de la conciencia global de la necesidad de cambiar, lo cual resulta además urgente frente al deterioro de las instituciones globales como la Organización de las Naciones Unidas y su impotencia para evitar guerras emprendidas como la que se desarrolló impunemente contra Irak.

Desde esa perspectiva, la EP debe impulsar procesos educativos que permitan a los actores sociales desarrollar una visión del mundo como un complejo entramado de

conexiones y vasos comunicantes que se re-actualizan y en el cual pueden incidir, y fortalecer la lógica de que todo lo local bien “leído” es una lucha global; ahí están, por ejemplo, los indígenas bolivianos que en su defensa del gas natural trastocan y afectan sensibles intereses de la globalización transnacional, o bien, los zapatistas en Chiapas.

Ahora más que nunca, la EP debe ayudar a demostrar la tensión y articulación existente entre los contextos y procesos locales y nacionales, y el contexto y proceso mundial.

Además de lo anterior, en las últimas cuatro décadas se ha venido enriqueciendo el paradigma de la transformación social que animaba a los movimientos sociales, de igual manera su práctica y el escenario en el que intervienen se ha complejizado. En un mundo bipolar (socialismo/capitalismo), la lógica de una lucha entre “buenos y malos” era fácil de asumir, y algo se pecó de ello; lo mismo sucede con aquella noción preponderante de la toma del poder de Estado como meta de la revolución social, por lo que “sólo” había que organizar al pueblo para que su vanguardia entrara triunfante al palacio a tomar el control del Estado, y desde ahí construir la nueva sociedad. Entonces todo era sencillo.

Por fortuna se ha transitado de ese estadio a otro; hoy existe un rico y diverso mosaico de rasgos paradigmáticos de la transformación. Dicha transformación debe incluir la lucha por la equidad entre los géneros, así como la construcción de nuevas relaciones entre ellos, la igualdad entre etnias y nacionalidades, la inclusión de lo etéreo, la exigencia por una economía solidaria y un comercio justo que de posibilidad a un desarrollo verdaderamente sustentable en el mundo y con una vital participación ciudadana en el ejercicio pleno de sus DH; la pro-

moción de una cultura de la tolerancia a la diversidad y la diferencia, el diálogo y la aceptación del Otro; de la transparencia y la rendición de cuentas; de la paz y el tratamiento no violento de los conflictos, etcétera.

Desde esa perspectiva, la EP debe impulsar procesos educativos que permitan a los actores sociales desarrollar una visión del mundo como un complejo entramado de conexiones y vasos comunicantes que se retroalimentan y en el cual pueden incidir y fortalecer la lógica de que todo lo local bien “leído” es una lucha global...

La misma diversidad de prácticas que se desarrolla hoy, nos da la pauta para referirnos, no sólo a un paradigma liberador sino a un conjunto de campos de liberación humana, con una multiplicidad de lecturas y claves para su comprensión. Uno de los retos de la EP estriba en alcanzar mayores niveles de sistematización en este sentido. Retomaré más adelante este punto.

• ***La EP y la necesaria y urgente renovación de la práctica política***

De todos estos rasgos paradigmáticos que se encuentran en ebullición, el que a mi juicio resulta más interesante, es el relativo a la estrategia política de transformar el mundo desde la perspectiva del ejercicio de los derechos de los seres humanos, pero sin ocupar puestos de poder en el gobierno o el Estado. Esta estrategia no excluye la articulación con partidos políticos y con otros actores en el ámbito gubernamental para coordinar esfuerzos y plantear agendas, pero esto a partir de reconocerse como actores diferentes con lógicas distintas e intereses distintos. Todo ello teniendo como eje central la construcción de la autonomía del movimiento social y ciudadano.

Planteo lo anterior a partir de constatar que después de años de lucha y organización, no se ha logrado romper con la cultura política clientelar en la que se inscribe todavía la relación entre los movimientos y las diversas expresiones políticas. Lo social es eminentemente político, lo público es político, pero no necesariamente gubernamental o estatal, y sin desconocer estas dimensiones, lo ciudadano popular no debería dejar de situarse estratégicamente en este ámbito, abandonarlo por el afán de buscar la incidencia en dichas dimensiones. La superación de la lógica de lo reivindicativo con que operan los movimientos, ayudaría a superar la contradicción entre las prácticas clientelares de carácter político partidario y gubernamental, y los fines y procedimiento de las prácticas ciudadanas.

“En tanto MST no estamos contra los partidos pero defendemos la idea que los movimientos sociales no deben ser una correa mecánica entre el pueblo y los partidos. Creemos en la autonomía, conscientes que la misma tiene sus ventajas y sus desventajas. Por ejemplo, en Brasil, si fuéramos dependientes del Partido de los Trabajadores (PT), sentiríamos mucho el impacto condicionante de los momentos electorales. Muchas veces, cuando vivimos una coyuntura electoral ciertos sectores del PT nos dicen: “hay que parar con las tomas de tierra... Puede operar negativamente contra nuestras posibilidades en las urnas”. En un momento nos preocupó mucho este mensaje. Luego, fuimos entendiendo que cada cual debe hacer su propio camino. Y llegamos, a inicios de la década actual, con firmeza en la idea de autonomía frente a los partidos, Estado, iglesias, ONG. Es una conquista del movimiento social... Pero somos conscientes también que necesitamos de la política partidaria, que no podemos reemplazarlos.”²

2 Edgardo Kolling, miembro de la Dirección del Movimiento de los Sin Tierra.

¿Cuántos de los movimientos sociales de América Latina, en su relación con las expresiones políticas, incluso aquellas que se gestan desde los mismos movimientos, no resienten constantemente “el impacto condicionante de los procesos electorales”, o bien la tensión/presión de disminuir sus demandas, o bien darles un ritmo más “oportuno” a la consecución de votos? Este es uno de los asuntos en los que la EP debe poner mayor atención, ahora más que nunca dado el desgaste de lo político y el descrédito de los políticos y de la necesidad de ir acortando la amplia distancia entre la sociedad -sus conflictos y demandas, necesidades y búsquedas- y las instituciones y formas de representación política de los actuales Estados nacionales.

Dos ejemplos mexicanos como botón de muestra, dos de los principales dirigentes del Movimiento Campesino “El Campo no Aguanta más”, que realizó movilizaciones históricas a principios del 2003, son ahora dos flamantes diputados federales; la pregunta que me hago, ¿qué tanto su condición de precandidatos en ese momento influyó en su capacidad de interlocución y presión frente al gobierno, en medio de un escenario preelectoral? O bien, desde Poder Ciudadano, instancia civil que en el año 2000, frente a la coyuntura electoral, logró plantear un agenda común y articular a cientos de organizaciones en todo el país, pero que desapareció con la misma rapidez con que sus principales dirigentes se ubicaron en posiciones de gobierno (federal, estatal o local). Hecho que, independientemente de su importancia en sí, ha impactado negativamente en el conjunto del movimiento ciudadano, que aún, ya pasados tres años desde entonces, no logra rearticularse, pues en el ambiente priva la desconfianza y ronda la pregunta, ¿quiénes serán los nuevos funcionarios gubernamentales que la coordinación de esfuerzos llevara a colocar en el aparato?

La lógica entre la lucha social y reivindicativa de los movimientos sociales y civiles, se contrapone con la de los partidos e intereses gubernamentales; los educadores

populares no hemos contribuido a desentrañar y resolver esta contradicción.

Los consecuencias por el enfrentamiento de estas dos lógicas, han sido entre otras: el debilitamiento de los movimientos, la pérdida de sus liderazgos, la perversión de la relación entre dirigentes políticos y/o funcionarios y los movimientos continuando el clientelismo y la manipulación, en algunos más sutil que en otros, y el desvirtuamiento de los fines sociales de las organizaciones sociales y civiles. En síntesis, el descrédito de la política y la apatía que ello implica.

...El paradigma de los partidos políticos como ordenadores de los movimientos sociales y aún civiles, y éstos como fuerza de presión para que dirigentes accedan a puestos dentro del aparato estatal y desde ahí se provoque el cambio social en beneficio de la mayoría, está agotado.

A mi juicio, el paradigma de los partidos políticos como ordenadores de los movimientos sociales y aún civiles, y éstos como fuerza de presión para que dirigentes accedan a puestos dentro del aparato estatal y desde ahí se provoque el cambio social en beneficio de la mayoría, está agotado. Y la EP debería ayudar a desentrañar este problema. Dicho en otros términos y por otro autor:

“Finalmente, el debate sobre el Estado atraviesa ya a los movimientos, y todo indica que se profundizará en la medida en que las fuerzas progresistas lleguen a ocupar los gobiernos nacionales. Está pendiente un balance del largo período en el que los movimientos fueron correas de transmisión de los partidos y se subordinaron a los Estados Nacionales, hipotecando su autonomía. Por el contrario, parece ir ganando fuerza, como sucedió ya en Brasil, Bolivia y

Ecuador, la idea de deslindar campos entre las fuerzas sociales y las políticas. Aunque las primeras tienden a apoyar a las segundas, conscientes de que gobiernos progresistas pueden favorecer la acción social, no parece fácil que vuelvan a establecer relaciones de subordinación." (Zibechi 2003)

Este desentrañamiento debe hacerse en un marco más general e interpretativo y por lo tanto, también propositivo, aquél referido a la relación Estado/sociedad. A la búsqueda de una nueva institucionalidad social, de nuevas formas de acción política y de interlocución entre autoridades y ciudadanía, de representación política y de una necesaria Reforma del Estado. Todo ello desde la autonomía de los movimientos, pero también desde la construcción democrática de los gobiernos locales.

Desde la identidad ciudadana es necesario rescatar el carácter público de las instituciones del gobierno, del Estado y por supuesto del mercado y de los medios de comunicación masiva

• ***La EP y la construcción de la ciudadanía y los movimientos globales***

Los movimientos sociales tradicionalmente hemos puesto todos nuestros esfuerzos por alcanzar la interlocución e incidencia frente a instituciones gubernamentales o el aparato estatal, sin embargo, en un mundo globalizado, deberíamos dirigir la mirada y los esfuerzos hacia otros polos del poder global, tan o más importantes aún, que los Estados nacionales. Esto es, las grandes empresas transnacionales que controlan el mercado mundial, y de entre ellas, como un apartado especial, los consorcios monopólicos que controlan los medios de comunicación masiva.

El poder de la sociedad no está centrado en el Estado, fluye por distintas rutas y espacios de lo social; al mismo tiempo que el poder se ha descentrado del aparato estatal, también se ha transnacionalizado, y en un mundo global no podemos obviar el peso es-

pecífico de dos actores decisivos de este tránsito; el mercado y la industria de los medios de comunicación masiva.

Actualmente existen empresas transnacionales con más poder y riqueza que países enteros, baste ejemplificar que de las 100 economías más grandes del mundo, 51 son empresas y 49 son países, que la General Motors es más grande que Dinamarca y Wal Mart que Noruega. La globalización salvaje ha destruido, en algunos casos literalmente, a los Estados nacionales, o bien estrechándoles sus márgenes de operación; esto ha trastocado centralmente al principal interlocutor que los movimientos habíamos tenido.

La migración en América Latina no es un asunto de tercer orden, ¿a qué Estados pueden demandar los migrantes en ese limbo de inexistencia jurídica, a qué puestos de poder pueden acceder?; su lucha es la de lo social globalizado.

Las empresas de comunicación y su incesante construcción de imágenes y de sentidos, se han convertido en actores centrales de la globalización, baste de ejemplo el papel que jugaron en la invasión a Irak y que están jugando en la guerra contra el terrorismo. No en balde el primer producto de exportación de Estados Unidos son las imágenes televisivas. Los movimientos sociales no hemos caído suficientemente en la cuenta del peso real de nuestros interlocutores y de las implicaciones que esto puede tener para nuestras estrategias. La EP debe contribuir a comprender esta mutación global.

Hay una veta estratégica del trabajo de la EP, la de fortalecer a los ciudadanos en sus capacidades de vigilancia y control de

estos actores transnacionales, ello en el marco de la construcción de una nueva institucionalidad internacional. El tema de la responsabilidad social de las empresas es un asunto que permitiría empezar a asumirnos, no sólo como ciudadanos con derechos frente a un Estado en particular, sino además como consumidores globales frente a las grandes empresas mundiales.

...Los educadores populares hemos visto a la sistematización más como un acto académico, cristalizado en la publicación de un libro, que como la capacidad de elaborar propuestas alternativas desde los movimientos para transformar su propia realidad e incidir en la política.

Una vertiente más de este mismo problema, es el de la ciudadanía migrante. Los enormes flujos de población moviéndose, desarraigándose y arraigándose en diversos territorios del mundo, debe cuestionarnos sobre lo que hoy significa una conciencia popular y global. La migración en América Latina no es un asunto de tercer orden, ¿a qué Estados pueden demandar los migrantes en ese limbo de inexistencia jurídica, a qué puestos de poder pueden acceder?; su lucha es la de lo social globalizado.

• ***EP y las tareas de sistematización de los movimientos***

Uno de los quehaceres propios de la EP es el de la sistematización, sin embargo, la movilización y el activismo cotidiano siguen imponiéndose sobre la construcción del hábito de reflexionar sobre nuestra práctica. Además, tengo la impresión que los educadores populares hemos visto a la

sistematización más como un acto académico, cristalizado en la publicación de un libro, que como la capacidad de elaborar propuestas alternativas desde los movimientos para transformar su propia realidad e incidir en la política.

El replanteamiento de lo político pasa necesariamente por fortalecer la tarea de sistematización: incrementar la capacidad para la generación de propuestas alternativas y globales. Nuestros esfuerzos de sistematización deben superar el ámbito de lo particular, o de la experiencia específica, y ayudar a tejer el conjunto; a entrelazar todos esos componentes paradigmáticos anteriormente comentados, articularlos conceptualmente en propuestas más consistentes y contundentes. Para lograrlo, me parece que hay tres ejes estratégicos que serían los siguientes:

- a) la construcción de poderes autonómicos locales y regionales, en un contexto de pérdida de poder de los Estados nacionales;
- b) los procesos de economía solidaria y sustentable en un mundo globalizado; todas aquellas prácticas de producción y comercialización agro-ecológicas, que al mismo tiempo significan comercio justo, también implican el control social del territorio por parte de comunidades y organizaciones sociales;
- c) la construcción de subjetividades; no sólo el trabajo de la equidad sino de nuevas relaciones entre los géneros, y de los procesos constitutivos de los sujetos individuales y colectivos; la subjetividad en torno al poder político.

Repensar la tarea de la sistematización desde el tema de la incidencia en política pública con un único y estricto criterio político; la participación ciudadana en el proceso completo de la política pública, a la vez que generar, junto a las propuestas técnicas/jurídicas, la fuerza social para llevarlas a la práctica y evaluarlas.

Esto implica alejarse de una noción de incidencia, vinculada a una práctica de

“rondar por las antesalas de palacio” -terreno propicio para la cooptación del cabildero y para el autoengaño acerca del impacto real de la incidencia misma-, e insistir en la necesaria institucionalización de la participación ciudadana.

• ***La EP y la territorialización de los movimientos sociales***

Para Raúl Zibechi (2003) una de las características más distintivas de los movimientos sociales de América Latina en la década de los noventa, es la de su territorialización, es decir, de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados; él les llama “islotos autogestionarios”. Los Sin Tierra, los indígenas ecuatorianos y los neozapatistas, son quienes mejor representan esta estrategia de lucha. A esta nueva territorialidad la ubica como una posibilidad estratégica de enfrentar a la globalización. Coincido plenamente con él.

La construcción de poderes locales con una perspectiva regionalizada, da la oportunidad a los movimientos sociales de poner en juego, desde su propia autonomía, estrategias para la sustentabilidad de la vida misma, acciones concretas para producir y reproducir su existencia. Esto pareciera muy factible y pertinente para experiencias en el sector rural, pero no es imposible para los contextos urbanos. La capacidad de autodeterminación de una comunidad (y de un país) depende de la fortaleza de su base material, es decir, de su nivel de autosuficiencia alimentaria, en torno a la cual se tejen todos los demás procesos de sustentabilidad humana.³

Actualmente en América Latina existen cientos de experiencias llamadas de desarrollo local que ante la emergencia del desempleo, la migración y la pobreza, están desarrollando procesos que impulsan la creación de alternativas integrales desde el enfoque agroecológico para el autoconsumo familiar y comunitario, así

como cambios de hábitos en el consumo, el ahorro y la producción, buscando nuevas formas de intercambio para el fortalecimiento del mercado local y regional, y con ello aportar a la reconstitución del tejido social comunitario. Se busca que los sujetos accedan a los mercados locales y regionales de manera organizada y sin poner en riesgo su autoconsumo. Esta dimensión económica esta imbricada íntimamente con la revalorización de la cultura e identidad de los movimientos y con el tras-tocamiento integral de la relación que se establece, no sólo con los demás, sino sobre todo con la naturaleza misma.

La construcción de entramados institucionales desde las luchas de los diversos sujetos sociales por controlar sus territorios específicos, es el lugar de mayores entrecruzamientos teóricos, metodológicos y simbólicos a los que la EP debe poner mayor atención para su constante recreación y aporte.

Estas experiencias son en todo momento procesos de resistencia y de construcción de contrapoderes locales y regionales, que pueden ayudar a dimensionar la construcción de proyectos alternativos a través de la gestación de estrategias globales que convocan a los distintos actores y sujetos, integrando lo económico y lo político. La capacidad de éstos trasciende a las fuerzas ubicadas en lo local para lograr mayor alcance, de manera tal que en el mediano plazo se construyan alternativas globales. Fortalecer estos procesos debería ser una tarea central de una EP verdaderamente comprometida con los sectores explotados y empobrecidos de nuestros países.

3 No por nada el tema de los subsidios al agro a nivel del comercio mundial es crucial para la soberanía de los países; bien lo han entendido los europeos y estadounidenses, mientras que nuestros gobiernos no quieren hacerlo.

“El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente”. (Zibechi, Raúl. 2003)

La construcción de entramados institucionales desde las luchas de los diversos sujetos sociales por controlar sus territorios específicos, es el lugar de mayores entrecruzamientos teóricos, metodológicos y simbólicos a los que la EP debe poner mayor atención para su constante recreación y aporte. Es ahí donde se teje *in situ* y no *in vitro*, el desarrollo sustentable y la democracia participativa. Lo local es además donde se cruzan la construcción teórica y de alternativas sociales y políticas.

Ya Michael Foucault en 1976, hablaba entonces del carácter local de la crítica,

“...este carácter esencialmente local de la crítica indica, en realidad, algo que sería una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, que no necesita para afirmar su validez, del beneplácito de un sistema de normas comunes”.

Para Foucault, el carácter local de la crítica se ha realizado a través de lo que él denomina los “retornos del saber” de la vida y la realidad; a través de esta temática se ha producido lo que él también llama la insurrección de los saberes sometidos.

“Toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida. Y a través de la reaparición de estos saberes bajos, de estos saberes no calificados (...) saberes que llamaré de la gente, que no han constituido un saber común, un buen sentido, sino por el contrario, un saber específico, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad, que debe su fuerza a la dureza que lo opone a lo que le rodea; y es mediante la aparición de este saber, de

estos saberes locales de la gente, de estos saberes descalificados como se ha operado la crítica”.

“Sin embargo, es una extraña paradoja querer poner juntos en la misma categoría de saberes sometidos, por una parte los contenidos del conocimiento histórico meticuloso, erudito, exacto, y por otra estos saberes locales, singulares, estos saberes de la gente (...) me parece que este acoplamiento entre los saberes soterrados de la erudición y los descalificados por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia se ha verificado realmente y es lo que ha dado su fuerza esencial a la crítica efectuada en los discursos de estos últimos años (...) Se trata del saber histórico de la lucha.”

Es necesaria una fuerte mirada crítica a este aparente “tránsito natural” de los dirigentes sociales a instancias de gobierno o puestos de poder; ¿cuáles son los logros reales y alcances, así como las limitaciones de estas experiencias, en términos de la construcción de nuevas formas de relación entre el poder público y la ciudadanía?

Dudo que Michael Foucault haya sido un educador popular, pero en este planteamiento describe cabalmente uno de los quehaceres esenciales de la EP que desde su origen está presente y continúa totalmente vigente. Sin embargo, para mí lo verdaderamente sobresaliente de esta cita es el peso de lo local en el planteamiento. Es ahí donde pueden intersectarse y dialogar los distintos saberes. Esa producción teórica, autónoma y política que al mismo tiempo es un saber regional, tiene evidentemente una connotación geográfica, terrenal, estratégica en el más puro sentido de la palabra, y que por supuesto no es gratuita.

• **La EP y el rol articulador de los movimientos sociales**

Además, desde el territorio y desde la misma diversidad de los movimientos sociales y civiles, existe la posibilidad de convertirse en un factor de unidad y articulación entre distintos actores sociales afectados por el modelo neoliberal (la crisis económica es un escenario de oportunidad en sí). La acción educativa puede ayudar a los movimientos sociales a ser puente entre actores y su concertación; incrementar los vínculos entre actores que a su vez incrementen nuestras propias visiones haciéndolas más complejas (más integrales, develando lo interconectado) y nuestras prácticas.

Esto significa impulsar procesos de sinergia entre distintos actores; empresarios, academia, cooperación internacional, gobiernos, en torno a iniciativas concretas y agendas comunes explorando nuevas formas de coordinación de multiactores. Este es otro reto que la EP debe asumir.

• **La EP y la formación integral de cuadros**

Por último, y en el actual contexto mexicano, resulta imposible dejar de mencionarlo.

Qué más podemos pensar de la labor de educación popular cuando observamos los niveles de corrupción a los que han llegado militantes del partido político de centro-izquierda, una de cuyas raíces se encuentra en los movimientos populares donde la EP ha tenido presencia. Cuando vemos en su accionar como dirigentes y funcionarios públicos, no sólo la reproducción de prácticas políticas que decían combatir, sino la profunda debilidad ética con la que se han comportado estos dirigentes del más alto nivel, provenientes de movimientos estudiantiles, magisteriales y urbano-populares, no nos queda más que admitir que la tarea de formar dirigentes con capacidad de impulsar formas de acción políticas diferentes, y sobre todo con fortale-

za y entereza ética política, ha sido altamente deficitaria.

Es necesaria una fuerte mirada crítica a este aparente “tránsito natural” de los dirigentes sociales a instancias de gobierno o puestos de poder; ¿cuáles son los logros reales y alcances, así como las limitaciones de estas experiencias, en términos de la construcción de nuevas formas de relación entre el poder público y la ciudadanía? No existen procesos formativos sistemáticos e integrales para la formación de líderes, ni tampoco estrategias institucionalizadas para el seguimiento de la gente que asume estas nuevas responsabilidades.

En síntesis, se impone como una de las tareas centrales de la EP una necesaria reconceptualización del poder de manera integral. Como lo comentó en su excelente exposición durante nuestra Asamblea Intermedia, nuestra querida compañera Maribel Gálvez:

“que se inserte en su elaboración (del poder) lo sentipensante, el placer y sufrimiento del poder, la implicación, los afectos de la democracia, el riesgo y el amor. La incorporación de los instrumentos psicológicos para el análisis de la gestión relacional del sujeto (...) su capacidad para la administración de las tensiones, la reconstrucción de su unicidad y proyectividad, y para reestructurar sus lazos sociales (...) para reenamorarse de la utopía (...) hay exigencias pedagógicas para el reconocimiento del cuerpo y las emociones como constitutivas del ser humano.”

Ahí está el reto; comprender cabalmente al *homo complexus* del que habla Edgar Morin.

Si la EP ayuda a los movimiento a tener mayor claridad sobre estos asuntos, aportará sin duda, también a mantener viva la esperanza...

Bibliografía

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Editorial Siglo XXI. México 1968. p.94

Foucault, Michael. *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta. Tercera Edición. Madrid 1992. p 136 y 137

Ferrari, Sergio. *Los movimientos sociales y sus desafíos; la educación como prioridad y obsesión de los "Sin Tierra" Diálogo*

con *Edgard Kolling*. *Koeyú Latinoamericano* No 83. Julio-septiembre 2001 Año 22

Zibechi, Raúl. "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos", *Observatorio Social de América Latina*. Enero 2003.

EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Mario Garcés D.¹

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de los movimientos sociales, bajo la categoría “movimiento popular” o en plural, de los “movimientos populares”, ha estado al centro de las preocupaciones y afanes, tanto prácticos como teóricos, de la educación popular desde sus orígenes. Lo popular de la “educación popular”, desde los años sesenta, marcaba justamente esta opción, la de promover prácticas educativas “liberadoras” para el desarrollo de sujetos populares colectivos, capaces de constituirse en protagonistas de los necesarios cambios sociales y políticos en favor de la justicia, la equidad y el desarrollo que requerían nuestras sociedades.

Hay que admitir, sin embargo, que en la historia de América Latina, la denominación “educación popular” ha sido también usada con otros sentidos, por otros actores y en otras direcciones (por ejemplo, como edu-

cación del pueblo desde el Estado, con el objeto de “moralizarlo”, “civilizarlo” o, en otras etapas, de “integrarlo” al desarrollo), pero tal como hemos conocido y conceptualizado, la educación popular, desde los años sesenta, se relaciona con las contribuciones que una forma nueva de educar (liberadora o problematizadora, en sentido freireano) podía y se requería poner en práctica para favorecer el protagonismo histórico de los oprimidos (no sin intención, Freire tituló la mayor obra de su vida, *Pedagogía del Oprimido*).

La historia, sin embargo, sabemos es cambio, transformación, emergencia de lo nuevo, y en este sentido hay muchos datos de la realidad que se han venido modificando tanto en la experiencia del cómo se constituyen los “sujetos colectivos” (o los “movimientos sociales” en sentido amplio) así como en la teoría social que ha venido acompañando a estos cambios. El concepto mismo de “movimientos sociales” es, en cierto modo, relativamente nuevo, y no es del todo casual que en los años sesenta y setenta fuese más co-

¹ Doctor en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Investigador y educador popular. Director de Educación y Comunicaciones (ECO) donde ha participado y coordinado programas y procesos con trabajadores y pobladores de Santiago de Chile. A nivel latinoamericano, participa en redes de ONG que coordinan esfuerzos en el campo de la ciudadanía social, el desarrollo local y la educación popular. Se desempeña actualmente como docente en las universidades ARCIS y USACH.

mún referirse al conjunto de sujetos e iniciativas populares como, sin más, el “movimiento popular”. Hoy día este concepto ha ido cayendo en desuso en muchos medios y se prefiere llamar a esta diversidad de sujetos e iniciativas populares como “movimientos sociales populares” (y el adjetivo de popular, busca marcar aquí que hay otros movimientos sociales que no se definen por su carácter popular aunque puedan incluirlo, por ejemplo, los movimientos ecologistas).

...La educación popular, desde los años sesenta, se relaciona con las contribuciones que una forma nueva de educar (liberadora o problematizadora, en sentido freireano) podía y se requería poner en práctica para favorecer el protagonismo histórico de los oprimidos.

Por otra parte, también sabemos que la historia es continuidad, permanencia en el tiempo, o como admitieron los historiadores en el siglo XX, la historia también debe reconocer la existencia de “estructuras”, es decir configuraciones económicas, sociales y culturales que se prolongan en el tiempo (lo que el historiador francés Fernand Braudel, llamó la “larga duración” o el “tiempo largo” de la historia). En América Latina, esta perspectiva es también muy relevante, ya que si bien hay que reconocer cambios en la constitución de los “sujetos colectivos” e incluso en los modelos de desarrollo, nuestros “sistemas sociales” han demostrado una impresionante capacidad de adaptación a las nuevas lógicas del desarrollo mundial, sin modificar –e incluso, en algunos sentidos acentuar– las desigualdades sociales y diversas formas de opresión y dominio sobre los pobres de nuestro continente. Estas continuidades, así como las nuevas realidades de la dominación por su parte, influyen en el desarrollo y confi-

guración de “la acción colectiva”, es decir, de los movimientos sociales tanto en los grupos populares como entre los sectores o clases medias de nuestro continente.

Finalmente, estos cambios y continuidades, tanto en la dominación como en las luchas populares, interrogan permanentemente a la educación popular que necesita comprender estos cambios dialogando con la experiencia y con la teoría social, que lamentablemente en muchos casos se desenvuelve alejada de las prácticas populares sin que por ello podamos prescindir de sus aportes.

2. EL DESARROLLO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: LA CUESTIÓN TEÓRICA



El debate en torno a los movimientos sociales en América Latina, parece necesario referirlo a diversos “horizontes teóricos”, entre los cuales habría que distinguir al menos cuatro de ellos: a) el “socialismo científico”, desde cuya perspectiva la noción de movimiento se relaciona directamente con la “clase”, la lucha de clases y la transformación socialista de la sociedad; b) la “teoría de la acción colectiva”, que ha llamado la atención sobre diversos tipos de conductas colectivas, la constitución de “grupos de presión”, las luchas económicas y más recientemente sobre el poder de transformación de los movimientos sociales;² c) la “sociología de la acción”, que postula el desarrollo de los movimientos como acción colectiva que opone a actores sociales entre sí “por el control de los recursos más importantes de la sociedad” o “por el control del proceso histórico de transformación de esa sociedad” y d) un emergente paradigma historicista, que postula la necesidad de

2 Un trabajo relativamente reciente que sistematiza el debate desde esta corriente es el de Sidney Tarrow. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, Madrid, 1997.

comprender analíticamente al movimiento en sus propios contextos y prácticas (parafraseando a Castells, estos son, lo que dicen ser).³

Cada una de estas “escuelas” o corrientes de pensamiento social ha tenido diversos desarrollos, y por cierto, han influido en los modos en que tanto los científicos sociales como los educadores populares, han conceptualizado la acción colectiva en América Latina. No sería aventurado afirmar, en este sentido, que las nociones socialistas fueron dominantes en los años sesenta y setenta, mientras que en los años ochenta la sociología de la acción de Alain Touraine alcanzó gran prestigio, generando, entre otros efectos, una actitud más crítica y también dubitativa entre los intelectuales para reconocer que en América Latina se dieran las condiciones que permitieran definir la existencia de movimientos sociales en sentido estricto (en nuestro continente, ha indicado el propio Touraine, los actores se hayan demasiado condicionados por las lógicas estatales, la dependencia de los Estados Unidos, los desbordes populares, etcétera).⁴ Con todo, y justamente teniendo en cuenta las particularidades de América Latina y los desarrollos más recientes de actores y de la acción colectiva, tanto la investigación como la teoría social en uso han venido reconociendo nuevas realidades, entre las que prácticamente constituye un lugar común indicar la coexistencia de viejos y nuevos movimientos sociales.

En efecto, ya a mediados de los años ochenta, una investigación de carácter latinoamericano sobre los movimientos sociales en América Latina, coordinada por el sociólogo boliviano, Fernando Calderón desde CLACSO, indicaba que vivíamos un momento de cambios:

“Se vive en la región un momento de inflexión. Por una parte, de potencialida-

des de renovación y transformación de los movimientos sociales seculares, como el movimiento campesino y el movimiento obrero, o los movimientos nacionalistas (en sus diferentes orientaciones industrialistas o modernizantes), por otra, la emergencia de nuevos movimientos sociales, múltiples y diversos en sus orientaciones y en sus identidades, que se constituyen en verdaderos espacios de reacción y de resistencia a los impactos de la crisis y que en sus diversos gritos y deseos son portadores de nuevos horizontes colectivos.”⁵

“Se vive en la región un momento de inflexión. Por una parte, de potencialidades de renovación y transformación de los movimientos sociales seculares... por otra, la emergencia de nuevos movimientos sociales, múltiples y diversos en sus orientaciones y en sus identidades...”

Lo que esta investigación reconocía, al menos en diez países de la región, era la confluencia y coexistencia de viejos y nuevos movimientos, así como la diversidad de iniciativas socio-populares, que por cierto interrogaban a los analistas y a los propios actores sobre sus significados y sus alcances. Muy poco tiempo después de que se conocieron los resultados de este estudio, en un seminario organizado en Santiago de Chile sobre los movimientos sociales, además de hacer un balance semejante con relación a los nuevos movimientos sociales, se indicaba que los movimientos históricos en realidad tendían a declinar y con ellos los proyectos globales de transformación social que los animaban:

- 3 Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, Vol. 2. Alianza Editorial, España, 1997. p. 25.
- 4 Touraine, Alain. *De la mañana de los regímenes nacionales populares a la víspera de los movimientos sociales*. LASA Forum. XX Congreso Internacional. Guadalajara, México, 1997. passim.
- 5 Calderón, Fernando, compilador. *Los movimientos sociales ante la crisis*. Universidad de las Naciones Unidas, CLACSO, IISUNAM, Buenos Aires, 1986. p. 11.

“La caída del presidente Allende simboliza, quizás con mayor fuerza que otros procesos políticos en la región, la pérdida de proyección histórica de los movimientos sociales de orientación industrial totalizante. Si revisamos las perspectivas y la fuerza real de los movimientos sociales en Latinoamérica que pretendían modelos nacionales independientes o transformaciones clasistas acabadas (sea de la burguesía industrial, sea del proletariado y sus aliados) probablemente concluyamos (...) que estas orientaciones y prácticas han ido perdiendo progresivamente su impulso vital. Paralelamente, es posible distinguir en los últimos quince años, la emergencia de nuevos actores sociales y nuevas prácticas colectivas, tanto en el seno de los movimientos sociales clásicos (obrero-campesino), como en el desarrollo de nuevos movimientos de género, generacionales, urbanos, étnicos, de derechos humanos, etcétera, que no llegan a plantearse metas ni acciones holísticas.”⁶

Algo cambiaba y no se trataba de un cambio menor: ya no se trataba de los movimientos de raíz estructural (la clase), ni de los proyectos de cambio estructural (el socialismo) que habían animado las luchas populares de los años sesenta en gran parte de América Latina.⁷ ¿Qué eran estos nuevos movimientos? ¿Qué efectos podían tener sus acciones? ¿Qué novedad representaban desde el punto de vista social y político? Estas eran preguntas que interrogaban al mundo académico, pero también a las prácticas militantes: ¿qué hacer con la diversidad? ¿Estaba surgiendo una nueva manera de hacer política o se trataba sólo de fenómenos transitorios, propios de las luchas en contra de las dictaduras? ¿Estos nuevos movimientos eran

los nuevos sujetos de la historia y por tanto portadores del proyecto histórico popular? ¿La conciencia de clase seguiría siendo un objetivo prioritario de la educación popular o había que transitar hacia nuevas formas de conciencia, por ejemplo, la conciencia ecológica, de género, urbana, etcétera, y en consecuencia, referir más la educación popular a las cuestiones de la identidad? ¿Y la identidad permitiría realmente fundar una nueva política popular?

Frente a la novedad que representaban los “nuevos” movimientos sociales, se han venido estructurando, en los últimos años, diversas respuestas, entre las que se pueden anotar al menos las siguientes:

- a) *Los nuevos movimientos expresan cambios en los discursos y en las prácticas que organizan las relaciones sociales en las bases de la sociedad.*

...No sólo estaríamos ante nuevas formas de hacer política, sino ante nuevas formas de relaciones sociales, lo que se estaría transformando son los modos de construir sociedad...

Esta constituye, a mi juicio, una primera respuesta que al interrogarse sobre el significado de los nuevos movimientos quiso ver algo más que una renovación en la práctica política: “el significado e interés analítico de los movimientos sociales reside en buscar en ellos evidencias de transformación profunda de la lógica social. Lo que está en juego es una nueva forma de hacer política y una nueva forma de sociabilidad.”⁸ De este modo, no sólo estaríamos ante nuevas formas de hacer polí-

6 Calderón, Fernando y Jelin, Elizabeth. “Clases sociales y movimientos sociales en América Latina”, en *Proposiciones, SUR Profesionales*, N° 14, Santiago, 1987. pp 173 y ss.

7 Había que tener en cuenta, sin embargo, la excepción centroamericana en que confluyendo viejos y nuevos movimientos se buscaba, como en Nicaragua, transformar la sociedad en un sentido socialista.

8 Calderón y Jelin, ob.cit. p. 177.

tica, sino ante nuevas formas de relaciones sociales, lo que se estaría transformando son *los modos de construir sociedad*, las relaciones entre lo público y lo privado, lo social y lo político, las ideología y las instituciones, etcétera.

b) *El potencial transformador de los nuevos movimientos sociales no es político, sino socio-cultural.*

Tilman Evers profundizó en la línea de ver a los movimientos como agentes de transformación de las relaciones sociales, formulando un conjunto de tesis, entre las que precisó: “el potencial transformador de los nuevos movimientos sociales no es político, sino socio-cultural.”⁹ Los movimientos sociales serían, desde esta perspectiva, portadores de una contracultura con evidentes contenidos utópicos aunque no siempre visibles. A juicio de Evers, en los movimientos sociales la remodelación contracultural de padrones sociales está dispersa, formando parte de un utópico “lado oculto” de la esfera social deformado por su “lado visible”. Evers quería enfatizar a través de esta tesis que las prácticas dispersas o fragmentarias de los movimientos no transitan fácilmente hacia una propuesta alternativa de sociedad, que es más clara la negatividad de los movimientos –lo que rechazan- que lo que proponen como sociedad alternativa. Otra de sus tesis indicaba que: “los aspectos centrales de la construcción contracultural de los nuevos movimientos sociales pueden ser entendidos a partir de la dicotomía alienación-identidad”. En esta proposición hay que reconocer dos componentes: uno, la lucha contra las diversas alienaciones que engendra el capitalismo; dos, la identidad, en el sentido que esta categoría expresaría mejor que la clase, la perspectiva de los movimientos, de hacerse sujetos de su propia historia.

La cuestión que Evers, sin embargo no lograba resolver, era cómo el potencial transformador de los movimientos daba lu-

gar a un proyecto alternativo de sociedad. Sostuvo que, “paralelamente a la aparición de un proyecto alternativo, los nuevos movimientos sociales generan los embriones de nuevos sujetos correspondientes.”¹⁰ Mediante esta proposición, Evers se separaba de la tradición marxista ortodoxa en el sentido de los sujetos pre-establecidos en la estructura económico social, pero no lograba avanzar más allá de la idea de un nuevo tipo de partido político, capaz de ser vanguardia y al mismo tiempo retaguardia de los movimientos sociales.

Los movimientos sociales serían... portadores de una contracultura con evidentes contenidos utópicos aunque no siempre visibles.

c) *La mayor novedad de los nuevos movimientos sociales se relaciona con el desarrollo de nuevas lógicas emancipatorias así como respecto de la ampliación y reformulación de la política.*

Una contribución mucho más reciente con relación a los nuevos movimientos sociales es la que nos propone Boaventura de Sousa, quien sostiene que el debate hay que verlo en torno a dos polos estructurantes: la relación entre regulación y emancipación, y la relación entre subjetividad y ciudadanía.

Con relación al primer polo, De Sousa señala que “la novedad más grande de los nuevos movimientos sociales reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida en el marxismo.”¹¹ Desde esta perspectiva, al identificar los movimientos sociales nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción –como la guerra, la contaminación, el machismo, etcétera- abogan por un nuevo paradigma social que se basaría

9 Evers, Tilman. “Identidad: El lado oculto de los movimientos sociales”; en Revista *Novos Estudos Cebrap*. Vol 2, Nº 4, abril de 1984. .

10 Evers, op.cit. p. 25.

menos en la riqueza y el bienestar y más en la cultura y la calidad de vida. Lo que otorga a los movimientos “una radicalidad sin precedentes” con relación a los excesos de regulación de la modernidad.¹²

Con relación al segundo polo, De Sousa matiza la idea de que los movimientos representan la afirmación de la subjetividad frente a la ciudadanía, de que la lucha por la emancipación no es política, sino que ante todo personal, social y cultural. El rechazo a la política de parte de los movimientos sociales tiene más que ver con la ampliación de la política más allá del marco liberal de la distinción entre Estado y sociedad civil. Los nuevos movimientos sociales perciben “que las contradicciones y las oscilaciones periódicas entre el principio del Estado y el principio del mercado son más aparentes que reales, en la medida en que el tránsito histórico del capitalismo se hace de una interpenetración siempre creciente entre los dos principios, una interpenetración que subvierte y oculta la exterioridad formal del Estado y de la política frente a las relaciones sociales de producción.”¹³ Oponer el principio del Estado y el principio del mercado sería caer en una trampa de transformar lo que existe en lo que ya existe, como es propio del discurso oficial.

...al identificar los movimientos sociales nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción... abogan por un nuevo paradigma social que se basaría menos en la riqueza y el bienestar y más en la cultura y la calidad de vida. Lo que otorga a los movimientos “una radicalidad sin precedentes”...

Para De Sousa, a pesar de estar muy colonizado por el Estado y el mercado el principio rousseauiano, es decir, la construcción de una “voluntad general” por parte de los ciudadanos, es el que tiene más potencialidades para fundar las nuevas energías emancipatorias: “la idea de la obligación política horizontal entre ciudadanos y la idea de la participación y la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general, son las únicas susceptibles de fundar una nueva cultura política y, en última instancia, una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil. La politización de lo social, de lo cultural e incluso de lo personal, abre un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía y revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal, incluso de la ciudadanía social, circunscrita al marco del Estado y de lo político por el constituido.”¹⁴

d) Los nuevos movimientos representan un viraje de largo aliento, la crítica al estadocentrismo y la afirmación de nuevas territorialidades.

Para Raúl Zibechi, investigador y editor de Internacionales de la Revista *Brecha* de Uruguay, no sólo hay que valorar la inmensa productividad política de los movimientos sociales en el tiempo reciente en América Latina,¹⁵ sino admitir que ellos representan “un viraje de largo aliento” con relación a la vieja orientación estatal de los movimientos tradicionales, propia de los años sesenta cuando “la acción social perseguía el acceso al Estado para modificar las relaciones de propiedad, y ese objeto justificaba las formas estadocéntricas de la

11 Boaventura de Sousa Santos. *Los nuevos movimientos sociales*. En: *OSAL*, N° 5, CLACSO, Buenos Aires, septiembre de 2001. pp. 177-184.

12 Ibidem. p. 178

13 Ibidem. p. 181

14 Ibidem.

15 A este respecto, existe ya una abundante literatura en torno a los movimientos sociales y su impacto en la política latinoamericana reciente: los movimientos indígenas y campesinos en México, Ecuador y Bolivia; el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil; los movimientos urbanos en Argentina, etcétera.

organización, asentadas en el centralismo, la división entre dirigentes y dirigidos y la disposición piramidal de la estructura de los movimientos.”¹⁶

La politización de lo social, de lo cultural e incluso de lo personal, abre un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía y revela, al mismo tiempo, las limitaciones de la ciudadanía de extracción liberal, incluso de la ciudadanía social, circunscrita al marco del Estado y de lo político por el

Para Zibechi, los nuevos movimientos estarían dando cuenta de una serie de nuevas características: territorialización; autonomía del Estado y de los partidos políticos; reafirmación de sus culturas e identidades; formación de sus propios intelectuales; un nuevo papel de las mujeres, preocupación por las organizaciones del trabajo y la relación con la naturaleza; rechazo a las formas de organización piramidal; y nuevas formas de acción más cercanas a la toma y la ocupación de espacios que a la huelga. De este conjunto de características, Zibechi indica que “las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica.”¹⁷

En suma, como se aprecia en este sucinto balance, la cuestión de los movimientos sociales ha dado lugar a diversas apreciaciones y debates que transitan desde un paradigma más socio-estructural (las contradicciones de clase) hacia un paradigma que tentativa-

mente podríamos llamar socio-cultural, desde el cual se hace necesario interrogar y repensar la política, como lo hace De Sousa. Pero, a decir verdad, no hay una contradicción insalvable entre ambos paradigmas si se tiene en cuenta –como lo hizo el historiador inglés E.P. Thompson- que la “clase” no es una “cosa” sino una “relación”, una experiencia vinculada a las relaciones de producción en que hombres y mujeres nacen y en las que entran de modo involuntario –como había indicado Marx-, mientras que “la conciencia de clase –anota Thompson- es la forma en que se expresan estas relaciones en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistema de valores, ideas y formas institucionales.”¹⁸ O sea, desde el enfoque “thompsoniano”, la perspectiva de clase requiere ser reconocida y analizada también desde “claves culturales”.

Lo que probablemente nos indica la experiencia y la reflexión sobre los movimientos sociales en América Latina se relaciona, *grosso modo*, con dos tipos de problemas que demandan tanto nuevas actitudes como nuevos conocimientos. Por una parte, las complejas y diversas formas que ha tomado históricamente la dominación en nuestros países (como reproducción de la vida a partir de relaciones de explotación, subordinación, alienación, “regulación”, etcétera) y por otra, los procesos de subjetivación y producción cultural que están a la base de los diversos movimientos sociales que se manifiestan periódicamente en nuestras sociedades. Probablemente sea este último campo el que requiera de mayor investigación, reflexión y estudio,

“Las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica.”

16 Zibechi, Raúl, “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en, *Observatorio Social de América Latina* N° 9, CLACSO, Buenos Aires, enero 2003. p. 185.

17 Ibidem.

18 Thompson, E. P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Ed. Crítica. España, 1989, Vol. I. Prefacio, pp. XIV y XV.

ya que como indican los diversos autores que hemos referido, los movimientos están buscando transformar “las relaciones sociales existentes”, poniendo en juego nuevas “energías y lógicas emancipatorias” así como redefiniendo los campos y alcances de sus estrategias modificando o interrogando las viejas orientaciones estadocéntricas.

3. EL DESARROLLO DE LOS MOVIMIENTOS: LA CUESTIÓN POLÍTICA Y LA CUESTIÓN EDUCATIVA



3.1 La cuestión política

Ciertamente, el debate en torno a los movimientos sociales ha tenido que ir reconociendo los cambios que se estaban produciendo, no sólo en el campo de las iniciativas populares, sino también las profundas transformaciones que se estaban verificando en la economía y el “sistema político” mundial, como producto de la revolución tecnológica, la progresiva desregulación de las economías nacionales, el derrumbe de la Unión Soviética, el predominio del capital financiero, la globalización y el neoliberalismo, todos fenómenos que se profundizaron en la década de los noventa.

... *Los movimientos están buscando transformar “las relaciones sociales existentes”, poniendo en juego nuevas “energías y lógicas emancipatorias”, así como redefiniendo los campos y alcances de sus estrategias modificando o interrogando las viejas orientaciones estadocéntricas.*

Estos cambios de escenarios y dinámicas del capitalismo globalizado, sumados al

hecho que ya en los noventa se cerraba el ciclo de las dictaduras en el Cono Sur y de la guerra en Centroamérica, han puesto en el continente en el plano político como cuestiones centrales los temas de la democracia, la gobernabilidad y la ciudadanía.

Como sería muy largo referirnos a estos fenómenos, me parece importante poner muy sucintamente en relación la cuestión de la democracia y de los movimientos sociales. Con relación a este binomio, lo primero que hay que reconocer y afirmar es que la democracia no ha sido una experiencia de larga data, capaz de generar una cultura democrática en nuestros países. Al contrario, como ha indicado recientemente un historiador latinoamericano, la democracia ha sido una permanente dificultad:

“Si se examina la evolución del conjunto de países latinoamericanos, se advierte que éstos tienen varias diferencias importantes en cuanto a su nivel de desarrollo, a su composición étnica y a su cultura. Sin embargo, todos tienen algo en común: las enormes dificultades que han experimentado en forjar una sociedad medianamente igualitaria, donde los derechos humanos sean respetados y al mismo tiempo en construir un sistema político que funcione en base al respeto a las leyes y a la opinión ciudadana.”¹⁹

En efecto, desde un punto de vista histórico, los latinoamericanos compartimos un pasado autoritario monárquico (un largo pasado colonial, tanto de España como de Portugal); regímenes oligárquicos post independencia; y disímiles procesos de democratización en el siglo XX –bajo formas populistas y de sistemas de partidos– jalados por recurrentes regresiones autoritarias, la última de las cuales dominó gran parte de América Latina siguiendo la lógica de la contrainsurgencia y la doctrina de la Seguridad Nacional. De este modo, la experiencia democrática es relativamente débil,

19 Del Pozo, José. *Historia de América Latina y del Caribe, 1825-2001*. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2002, p. 6.

por no decir frágil, y en muchos países de tiempos muy recientes.

Tal vez, por esta misma razón, los procesos de democratización más sustantivos que han vivido nuestras sociedades se han verificado cuando las mayorías populares han sido capaces de constituir vigorosos “movimientos sociales” (¿cómo explicar si no los procesos revolucionarios y de reforma en América Latina, como la revolución mexicana, boliviana, cubana, nicaragüense, o el peronismo en Argentina y la Unidad Popular en Chile?). Los procesos de reforma social y política, así como la participación popular, se han verificado, extendido y multiplicado cuando nuestros pueblos se han “movilizado”. No ha sido, en la mayoría de nuestros países, la “densidad” de la sociedad civil la que ha estimulado y animado los procesos de democratización, sino que las capacidades desplegadas por una diversidad de movimientos populares en alianza, en muchos casos, con las clases medias de nuestros países.

Desde esta perspectiva, si bien parece necesario aprender de las tradiciones liberales con relación a la sociedad civil y la ciudadanía, necesitamos con mayores razones y fundamentos, aprender de las dinámicas y tradiciones que han generado los movimientos sociales populares que, asociándose y movilizándose, *han construido prácticas propias e inéditas de ciudadanía*. Cómo si no valorar y aprender de las prácticas de “comunidad” que animan y prácticamente fundan la identidad de muchos de nuestros pueblos originarios. O cómo si no reconocer que han sido las “tradiciones organizativas” de nuestros pueblos lo que les ha permitido mejorar sus condiciones de pertenencia social, ya sea a través del sindicato, el comité de barrio, las agrupaciones estudiantiles. O, cómo ni dejar de sorprendernos ante las nuevas formas de organización y movilización del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil.

La actual fase de democratización que recorre a muchas de las sociedades latinoamericanas requiere de un fortalecimiento

de la sociedad civil, tradicionalmente precaria y con escasos grados de autonomía del Estado, pero ese desarrollo no se expandirá si no se ve estimulado por la acción de los movimientos sociales, que constituye no el único pero sí uno de los principales modos en que nuestros pueblos han ingresado a lo público, o de otra manera, a “la política” en un sentido amplio, aunque también estricto, cuando han sido capaces de modificar las relaciones de poder preexistentes.

...Necesitamos con mayores razones y fundamentos, aprender de las dinámicas y tradiciones que han generado los movimientos sociales populares que, asociándose y movilizándose, han construido prácticas propias e inéditas de ciudadanía.

3.2 La cuestión educativa

En ciertos sentidos, la educación popular ha sido fuertemente interrogada en los últimos 15 años cuando hizo crisis el “campo socialista” europeo y declinaron los proyectos populares de carácter democrático nacional, como el de Nicaragua, en América Latina. Una desgraciada confluencia de factores interrogó entonces los horizontes políticos de la educación popular, en el sentido de la dificultad de referir sus prácticas a un “modelo alternativo de sociedad”. La “crisis del socialismo”, entre otras razones, debe ser entendida como una crisis de horizonte o una crisis de futuro.

Sin embargo, toda crisis de sentido abre posibilidades de nuevas lecturas de la realidad así como de los sujetos colectivos y sus orientaciones. Abre también la posibilidad de revisar las propias prácticas de los educadores populares y los sentidos más específicos que las animan. Desde esta perspectiva, me parece necesario indicar

que ha habido una “relación fundante” entre educación popular y “movimientos sociales”, ya que reconociendo y valorando críticamente el hecho de que la educación popular haya participado del paradigma de la “revolución” en América Latina en los años sesenta y hasta los ochenta, hay también que admitir que lo hizo potenciando el desarrollo desde la educación de una diversidad de sujetos colectivos populares (de los “movimientos populares”, de los “movimientos sociales”). La educación popular, en un

... Toda crisis de sentido abre posibilidades de nuevas lecturas de la realidad así como de los sujetos colectivos y sus orientaciones. Abre también la posibilidad de revisar las propias prácticas de los educadores populares y los sentidos más específicos que las animan. Desde esta perspectiva, ha habido una “relación fundante” entre educación popular y “movimientos sociales”...

sentido freireano, quería ser un aporte específico al cambio social revolucionario, aquél que podía potenciar un nuevo tipo de educación que formaba sujetos individuales y colectivos y que apostaba al protagonismo de esos sujetos como una condición para el desarrollo de su propia historicidad. Otra cosa distinta, y que por cierto compromete y obliga a revisar críticamente las prácticas de EP, son los derroteros del cambio social y político y los modos en que éstos —más allá de la acción de sus enemigos— contribuyeron realmente a potenciar las

capacidades y el protagonismo de nuestros pueblos.²⁰

La dinámica actual de los movimientos sociales en América Latina —como reconocen los autores más arriba citados— está indicando la persistencia y el desarrollo de nuevas “energías emancipatorias” así como de nuevos sujetos y orientaciones para la acción colectiva, de las que no han sido ajenas las prácticas de educación popular. Por esta misma razón, que no se trata de prácticas ajenas a la EP, es que se deben reconocer nuevos desafíos educativos en medio de estas prácticas. Entre otros, cobra, a mi juicio, particular importancia reconocer, valorar y potenciar los “sentidos sociales” (o mejor tal vez, los “sentidos de lo público”) que emergen desde los movimientos sociales, como una producción cultural clave para los procesos de democratización. Aquello que hoy se denomina “políticas públicas”, no es asunto que compete puramente al Estado, sino que a la sociedad. Si ésta y los movimientos sociales no están implicados en la constitución de lo público, bajo lógicas neoliberales, las políticas públicas inevitablemente devienen en prácticas de tipo tecnocráticas, instrumentales o clientelísticas.

La educación popular, de cara al desarrollo de los movimientos sociales, debe ser capaz de trabajar en consecuencia muy ampliamente las tradiciones, ideas, valores y *proposiciones de sociedad* (de nuevos tipos de relaciones sociales) que emergen desde los propios movimientos. En este último sentido, evidentemente hay que reconocer que existe un viraje desde las nociones estadocéntricas de los años sesenta hacia nociones “socio-territoriales”, pero ello no implica que el Estado haya dejado de ser una referencia fundamental para los movimientos. La cuestión es, sin embargo, que los movi-

²⁰ Este es por cierto, un debate abierto y aún insuficientemente elaborado sobre el pasado de la izquierda latinoamericana con relación a sus enfoques y estrategias. Sin embargo, se puede también hacer notar que las propias prácticas y orientaciones de muchos de los movimientos sociales actuales representan ya una forma de superación de ese pasado.

mientos no pueden agotarse en su relación con el Estado (y mientras más potencien su autonomía, mayores posibilidades de desarrollo tendrán), pero al mismo tiempo tampoco pueden renunciar a ver en el Estado una instancia que influye en los procesos de democratización de la sociedad (y que éste, el Estado, se debe a la sociedad en sentido amplio y no sólo a las dinámicas del mercado).

De este modo, la educación popular debe ser concebida como un componente de las dinámicas de los movimientos sociales, aquél que colabora en los procesos de autoconciencia individual y colectiva; que refuerza los procesos de autonomía y creación cultural; que favorece el desarrollo de iniciativas que formulan y recrean permanentemente “lo público”; y, que en medio de estos procesos, favorece también “el salto” de la diversidad hacia procesos inéditos y democráticos de unidad de nuestros pueblos.

para la búsqueda de una nueva calidad de la relación de éstos con el Estado.

Traduciendo este acumulado histórico, vale recordar la definición de educación popular presente en el documento del CEAAL titulado *Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad*:

“La educación popular constituye una práctica referida al hacer y al saber de las organizaciones populares, que busca fortalecerla en cuanto sujetos colectivos y así, contribuir a través de su acción-reflexión al necesario fortalecimiento de la sociedad civil y de las transformaciones requeridas, tanto para la construcción democrática de nuestros países, como para el desarrollo económico con justicia social.” (enero 1994, p.73)

A partir de mediados de los años noventa, diversos estudios sobre los desafíos de la educación popular, en el final del siglo XX e inicio del nuevo milenio, apuntaban la necesidad de una revisión crítica de las prácticas y concepciones hasta entonces vigentes en la educación popular, a la luz de las grandes transformaciones en curso en el mundo y, de modo particular, en las sociedades latinoamericanas. Este debate denominado “refundamentación de la educación popular” buscó redefinir su papel, sus tareas, su concepción metodológica y crear nuevos instrumentos para su intervención. De este amplio campo de discusión destaco, para fines de este texto, aquellos aspectos referentes a las contribuciones de la educación popular para los procesos de construcción de una ciudadanía activa, y de democratización de las estructuras políticas y espacios públicos.

Como punto de partida, se puede encontrar en Paulo Freire (1995) una visión siempre dialéctica acerca del alcance y de los límites de una práctica educativa en la construcción de la ciudadanía:

“No se puede decir que la educación genere ciudadanía de quien sea. Pero, sin educación, es difícil construir ciudadanía. La ciudadanía se crea con una pre-

sencia activa, crítica decidida, de todos nosotros con relación a los asuntos públicos. Eso es difícilísimo, pero es posible. La educación no es la llave para la transformación, pero le es indispensable. La educación sola no la hace, pero sin ella tampoco se hace la ciudadanía.” (1995, p.74)

L *a participación ciudadana es elemento sustantivo para posibilitar efectivamente una ampliación de la base democrática de control social sobre las acciones del Estado.*

Castillo y Osorio (1997) discuten la importancia de la educación, asociada a los procesos de construcción de la ciudadanía en nuestros días en América Latina. Al sintetizar el abordaje de una educación para la ciudadanía, afirman que se trata de una educación volcada al objetivo global de formar ciudadanos autónomos y críticos. Esto significa, considerar la ciudadanía como una cualidad social de la democracia y entender que la educación debe orientarse, primordialmente, en el sentido del fortalecimiento de la democracia por medio de la 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.

Asimismo los autores, al discutir la temática de la educación para la ciudadanía a partir de la óptica y pertinencia de la educación popular y desde el ámbito del debate de su refundamentación, manifiestan:

“Una educación popular que promueva el desarrollo de aprendizajes para la comprensión de la realidad compleja en la que se vive, y la decisión sobre los mo-

dos de intervenir sobre la misma. En este sentido, podemos decir que la educación popular es una pedagogía de lo público, de la decisión, de la construcción de un sentido de lo común. La educación popular es una educación ciudadana, una esfera pública. Al hablar de educación popular, nos referimos a la creación en distintos ámbitos (escuelas, barrios, movimientos sociales, familias) de esferas públicas que permitan que las personas se reúnan en lugares diversos para hablar, intercambiar información, escuchar, hacer negociaciones." (1997 p.42-43)

...La educación debe orientarse, primordialmente, en el sentido del fortalecimiento de la democracia por medio de la 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.

Castillo y Osorio, después de referirse a algunas de las principales concepciones de educación ciudadana y sus formulaciones pedagógicas, afirman que el punto central es constituir una pedagogía que suscite la necesidad de pensar en nuevos horizontes y orientaciones para la práctica educativa en todos los espacios sociales. Concluyendo su reflexión, afirman los autores acerca de los objetivos generales de una educación ciudadana:

"La educación ciudadana debe contribuir con el desarrollo de estrategias ciudadanas de intervención en las agendas públicas y con la capacitación para el lobbying ciudadano; contribuir con las acciones de interés público y la generación de movimientos ciudadanos eficientes y creativos, capaces de trabajar como

redes de actores sociales. Del mismo modo, debe promover la apropiación crítica de los temas emergentes de la ciudadanía, especialmente los relacionados con justicia, género, relaciones interculturales e intergeneracionales, empoderamiento y gobierno de las ciudades y de las regiones." (1997 p.63)

Ya entonces, la observación y sistematización de diversas prácticas participativas que involucraban gobiernos locales y actores de la sociedad civil, posibilitaba una visión clara sobre la necesidad de una acción educativa planeada y de la creación de un instrumental pedagógico capaz de propiciar calidad substantivamente democrática a la intervención de los diversos actores en los espacios públicos y canales de participación ciudadana. Se trata de desarrollar una pedagogía de la gestión democrática capaz de contribuir a la construcción de nuevas formas de ejercicio del poder en el terreno de la sociedad civil y en las formas de actuar del Estado.

Se trata de desarrollar una pedagogía de la gestión democrática capaz de contribuir a la construcción de nuevas formas de ejercicio del poder en el terreno de la sociedad civil y en las formas de actuar del Estado.

En este contexto, se puede afirmar que las diversas prácticas participativas desarrolladas en la perspectiva de democratización de los espacios públicos se vienen constituyendo como procesos educativos, y que proporcionan importantes aprendizajes para los actores de la sociedad civil y de los gobiernos que se implican en ellas.

Marques (1995), al referirse al aprendizaje que ocurre a partir de la mediación del espacio público y de la praxis política, se remite a la importancia de las compe-

tencias comunicativas (Habermas) en la constitución del sujeto autónomo, creativo, atento a las múltiples posibilidades, abierto y capaz de actuar en un mundo marcado por las incertidumbres y por la complejidad. Las personas sólo serán racionalmente responsables de su destino colectivo en la medida en que reflexionen sobre sus intereses y necesidades y los sometan a una crítica pública. Y la sociedad emancipada depende de la institucionalización de la democracia pautada por una integración más feliz entre la cultura, la sociedad y la personalidad singularizada. (p.43)

Para Marques (1995), el yo competente (y singularmente autónomo) significa, de esa manera, la capacidad de auto-afirmación de cada cual en la posición singular que ocupa y en el coraje de orientarse y organizarse en el mundo. (p.48) Concluye que, en las complejas y multideterminadas sociedades modernas, se multiplican las alternativas hipotéticas y se quiebran las cadenas de las lealtades particularistas, exigiéndose el aprendizaje de la búsqueda de consenso a la base de los mejores argumentos, esto es, de aquellos que obtengan el consentimiento de los individuos a un entendimiento nuevo, sometido a las reglas comunes de la confrontación crítica. Pero para eso se exigen sujetos conscientes de su propio proceso formativo, sujetos que se reconozcan a sí mismos como otros en su libertad, en apertura radical a sus posibilidades y a la libertad de todos. (p.50)

Sawaia (1997), al analizar el concepto de la participación social como cuestión de legitimidad subjetiva, afirma que el aprendizaje de una regla no conduce necesariamente a la acción, pues el compromiso político no es una cuestión de opción puramente cognitivo-instrumental ya que es vivido como necesidad del yo, como deseo. Aún cuando el individuo actúa en nombre del bien común, la acción implica ejercicio de la motivación individual; por lo tanto, voluntad y afectividad son dos dimensiones fundamentales. Tomando de Habermas el

concepto de “capacidad argumentativa”, concluye la autora:

“Capacidad argumentativa es sentimiento de legitimidad para participar en la construcción de políticas sociales de forma que los unos no se alienen en los otros, considerados dueños del saber. Es capacidad de defender las propias necesidades, respetando las de los otros, esto es, habilidad de lidiar con el deseo propio y del otro, construyendo un nosotros. Por lo tanto, es ejercicio de sensación y reflexión para que el sujeto se sienta legitimado como miembro del proceso dialógico-democrático.” (1997, p.156)

...Y la sociedad emancipada depende de la institucionalización de la democracia pautada por una integración más feliz entre la cultura, la sociedad y la personalidad singularizada.

Enseguida concluye Sawaia acerca de la participación:

“La acción participativa puede y debe ser local, específica y motivada por intereses personales y grupales, pero el horizonte debe ser universal para no tornarse corporativista. Los participantes son singularizaciones del género humano y en cuanto tales deben orientar sus prácticas por la mediación de la ética universal, para que ella se contextúe.” (1997, p.157)

Freire (1997) en su obra “*Pedagogia da Autonomia*” trata la temática del aprendizaje directamente asociado a la constitución de la autonomía. Mientras en el ideario neoliberal la noción de autonomía viene asociada al estímulo del individualismo y de la competitividad, en Freire está asociada a la solidaridad como compromiso histórico entre hombres y mujeres, a una ética universal del ser humano y a una pe-

dagogía de la autonomía. Así Freire se refiere al acto de aprender:

“Aprender para nosotros es construir, reconstruir, constatar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.” (1997, p.77)

Para Freire, lo esencial en las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. Para él, la libertad se vuelve madura en la confrontación con otras libertades, en la defensa de sus derechos frente a la autoridad de los padres, del profesor, del Estado. La autonomía se constituye en la experiencia de varias, de innumerables decisiones que van siendo tomadas. Es en esta perspectiva que una pedagogía de la autonomía debe estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, vale decir, en experiencias respetuosas de la libertad. Y concluye afirmando que decidiendo es que se aprende a decidir.

Es justamente en este contexto que adquirió particular relevancia en el debate sobre la educación popular, la temática del poder local y de una pedagogía democrática capaz de contribuir para la construcción de nuevas prácticas de ejercicio del poder, fundamentalmente a partir del campo de la sociedad civil y en el ejercicio de las acciones de gobierno, en el sentido de que éstas estén constantemente alimentadas y retro-alimentadas por la práctica viva de los procesos y sujetos sociales.

Capacidad argumentativa. *Es capacidad de defender las propias necesidades, respetando las de los otros, esto es, habilidad de lidiar con el deseo propio y del otro, construyendo un nosotros.*

En esta dirección se confirma que es preciso educar, formar, capacitar a los diferentes actores que van a crear y a ejercer esas nuevas formas de poder. A pesar de su

reconocida prioridad de intervención con relación a los actores de la sociedad civil, la educación popular viene siendo desafiada también a incidir sobre una pedagogía democrática de las acciones de gobierno.

Aquí vale recordar, en la obra de Freire (1992), la importancia que atribuye a la acción pedagógica de un gobierno radicalmente democrático:

Mientras en el ideario neoliberal la noción de autonomía viene asociada al estímulo del individualismo y de la competitividad, en Freire está asociada a la solidaridad como compromiso histórico entre hombres y mujeres, a una ética universal del ser humano y a una pedagogía de la autonomía.

“Todo debe ser visible. Todo debe ser explicado. El carácter pedagógico del acto de gobernar, su misión formadora, ejemplar, que demanda por eso mismo de los gobernantes, seriedad innegable. No existe gobierno que persista verdadero, legitimado, digno de fe, si su discurso no es confirmado por su práctica, si apadrina y favorece amigos, si es bien duro apenas con los opositores y suave, ameno con los correligionarios.” (1992, p.174)

Dentro de esta perspectiva, se parte de la hipótesis que la educación popular tiene un importante papel en el sentido de la calificación (tanto del punto de vista ético-político como de conocimientos instrumentales) de los movimientos sociales y de los gobiernos para mejorar su capacidad de intervención en la elaboración y gestión de las políticas públicas.

En este sentido, la sistematización de experiencias y el debate promovido en el interior de la Red de Educación Popular y Poder Local (REPPOL) del CEAAL, apuntan nuevas temáticas y nuevos énfasis que vienen siendo incorporados a los programas de intervención de la educación popular:

- a) pedagogía democrática para el ejercicio del gobierno local;
- b) construcción de programas de educación para la ciudadanía en torno de la temática de los derechos y de una nueva ética del bien público;
- c) métodos democráticos de gestión y administración de las organizaciones;
- d) métodos democráticos de planeamiento (estratégico y participativo) y, en especial, su aplicación al territorio y no sólo a las organizaciones;
- e) incorporación activa de la pluralidad del saber técnico que, a partir de la perspectiva de una pedagogía libertadora, pueda contribuir para mejorar la calidad y la profundidad de los programas de intervención territorial de la educación popular y de los movimientos sociales;
- f) conocimiento instrumental necesario a la apropiación de los mecanismos de funcionamiento del Estado y a una mejor calidad de la intervención en relación a la formulación y gestión de las políticas públicas;
- g) capacitación del empleado público en la perspectiva de su valorización como profesional (nuevas metodologías e instrumentos participativos), como servidor público y como ciudadano;
- h) capacitación, tanto de los movimientos sociales como de los agentes de la administración, para el ejercicio de coparticipaciones públicas con “autonomía” de los actores y una efectiva práctica de descentralización del poder;
- i) nuevos instrumentos de comunicación popular capaces de contribuir a la cons-

trucción de nuevos valores, actitudes y comportamientos de los actores en los procesos y canales de participación ciudadana.

...La educación popular viene siendo desafiada también a incidir sobre una pedagogía democrática de las acciones de gobierno.

Vale la pena recordar que los procesos participativos desencadenados por la construcción del poder local tienden a provocar nuevos conflictos, o la agudización de los ya existentes entre los actores que participan en ellos. De ahí la importante mediación educativa en el sentido de “*pedagogizar los conflictos*”, posibilitando que ellos, al contrario de provocar disociación y fragmentación, puedan contribuir para la construcción de nuevas prácticas de ejercicio del poder substantivamente democráticas.

La creación de nuevas formas y canales de participación ciudadana enfrenta una arraigada cultura política elitista y autoritaria que no se transforma de un momento a otro. Hay una lógica históricamente predominante en la relación de la población con el Estado, impregnada de apatía, clientelismo, sumisión, populismo, cooptación y otros tantos efectos perversos de esta herencia cultural.

Las experiencias en curso han demostrado que no es suficiente la creación de espacios y canales de participación, siendo necesario propiciar las condiciones para que esta participación ocurra de hecho, capacitando los diversos actores (de la sociedad civil y del Estado) para el ejercicio de una nueva práctica de gestión pública democrática.

Por lo tanto, la apertura de nuevas formas y canales de participación requiere una práctica pedagógica planeada capaz de

orientar el necesario proceso de cambio de actitudes, valores, mentalidades, comportamientos, procedimientos, tanto por parte de la población como de aquellos que están en el interior del aparato estatal.

...*democratizar la democracia, apunta la prioridad de discutir los nuevos paradigmas de la educación popular en respuesta a las dos grandes tareas del momento: promover procesos efectivos de inclusión social y fortalecer prácticas de democracia participativa.*

Un proceso de democratización de la gestión debe tener la acción educativa como eje articulador para asegurar un mayor alcance y calidad del aprendizaje producido. De ahí la necesidad de una pedagogía de la gestión democrática como dimensión indispensable para posibilitar que los actores adquieran eficacia y potencia de acción en el ejercicio de la democracia, de la ciudadanía activa, en la creación de esferas públicas democráticas y transparentes y en la construcción de una nueva cultura política. A continuación se indican algunos de los elementos constitutivos de tal pedagogía:

- a) es metodológicamente deliberativa, es decir, debe proporcionar la posibilidad efectiva del ejercicio de decidir sobre los asuntos públicos en la ciudad;
- b) debe estimular prácticas de cogestión (entre gobierno y comunidad local), desarrollando la actitud de *co-responsabilidad* y la práctica de coparticipación entre los actores locales en la resolución de problemas y construcción de alternativas para el futuro de los municipios;
- c) es una pedagogía de lo público, de la construcción del sentido de lo común, a partir de la construcción de esferas pú-

blicas transparentes y democráticas, en las que se ejercita la deliberación basada en criterios objetivos, compartidos e impersonales;

- d) se realiza en el propio ejercicio de la ciudadanía activa, desarrollando la conciencia de que, cuidar de su y de nuestra ciudad, es un *derecho* (que incluye la co-responsabilidad) y que cuando es ejercido, las cosas suceden;
- e) busca formar ciudadanos autónomos y críticos, con capacidades comunicativas y argumentativas para participar en instituciones de la sociedad civil, para ejercer asociativamente el control sobre gobiernos y resolver pacíficamente y democráticamente los conflictos;
- f) instrumenta a los actores de la sociedad civil y de los gobiernos para nuevas formas de ejercicio del poder en que la transparencia de las acciones, la capacidad de oír, dialogar, reconocer legitimidad en el otro, son actitudes indispensables;
- g) facilita la apropiación de conocimientos técnico-políticos que amplían la capacidad de los ciudadanos de actuar como agentes en la definición y gestión de las políticas públicas;
- h) aumenta los conocimientos sobre el territorio (barrio-ciudad-región) y sus diversos elementos de identidad, facilitando la acción integrada de las políticas públicas y la participación y control de los ciudadanos sobre las mismas;
- i) desarrolla la autoestima, las capacidades de comunicación y relación interpersonales, creando así motivación personal para la participación en acciones colectivas;
- j) desarrolla los valores de solidaridad, justicia, unión, respeto al otro, tolerancia, humildad, esperanza, apertura a lo nuevo, disponibilidad al cambio, como elementos de una ética universal que debe estar en la base de las acciones de educación para la ciudadanía.

Concluyendo, una de las principales paradojas que se vive hoy en América Latina es que, al mismo tiempo que se ampliaron

los procesos de democratización y conciencia ciudadana, creció la pobreza y la desigualdad, se amplió el desempleo y la precariedad del trabajo, y se deterioró el tejido social. Esta contradicción plantea la urgencia del debate sobre la calidad de nuestras democracias, sobre el papel del Estado en la garantía de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, y sobre la responsabilidad de la sociedad civil y dentro de ésta, particularmente, de los movimientos sociales. En medio de esta situación, se multiplican los gobiernos locales conquistados por fuerzas democráticas que también conquistaron nuevos espacios de poder en el ámbito nacional, entre los cuales, el gobierno de Lula en Brasil merece destacarse por la esperanza que provoca en todo el continente latinoamericano.

Dentro de este escenario más general, la afirmación que se hizo en el III Foro Social Mundial en Porto Alegre (enero de 2003) sobre la necesidad estratégica de *democratizar la democracia*, apunta la prioridad de discutir los nuevos paradigmas de la educación popular en respuesta a las dos grandes tareas del momento: promover procesos efectivos de inclusión social y fortalecer prácticas de democracia participativa como condiciones para un desarrollo integral, inclusivo, con equidad y sostenible de nuestras sociedades.

Bibliografía

Castillo, Adolfo y Osorio, Jorge, *Construcción de ciudadanías en América Latina:*

hacia una agenda de la educación ciudadana, 1997.

CEAAL, *Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad*. s/l., 1994.

Freire, Paulo, "Poder local, participação popular e construção da cidadania". en: *Fòrum de Participação Popular nas Administrações Municipais*, 1995. s/l.

_____, *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Marques, Mário Osório, *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí RS.: Editora Unijuí, 1995.

Pontual, Pedro de Carvalho, "Construindo uma pedagogia democrática do poder", en *La Piragua* No. 11 Revista Latinoamericana de Educación y Política. Santiago, Chile: CEAAL, 1995, pp. 25-35.

_____, *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP, 1989-1992*. Tesis de Maestría, Programa de Pós Graduação en Educación: Historia y Filosofía de la Educación de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1995.

_____, *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado*. Tesis de Doctorado. São Paulo: PUC-SP, 2000.

_____, *Pedagogía de la gestión democrática*. Documento presentado en el Encuentro de Municipalismo en América del Sur. Barcelona, España, 2003.

EDUCACIÓN POPULAR Y DEMOCRATIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS POLÍTICAS Y DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS

Rocío Lombera¹

1. INTRODUCCIÓN

Cabe destacar la importancia de abrir un espacio como es el CEAAL para profundizar el análisis y propuestas para fortalecer la Pedagogía de la Democracia en nuestras realidades. En el actual contexto de crisis democrática, esta discusión no sólo es vigente sino fundamental, ya que como introduce Herbert de Souza², utilizando una frase de Norbert Lechner “*Para construir la democracia hay que imaginarla*”, y plantea “...por eso es fundamental inventarla a todos los niveles en cada momento”, ya que “*La democracia es... Una idea-fuerza que ilumina la historia humana... motor per-*

manente de transformación de la propia humanidad”. Por ella, se han desmoronado imperios, acabó el feudalismo, surgió y se consolidó el capitalismo y el socialismo anunció un mundo y un hombre nuevos.

Democracia: dos sentidos, dos enfoques

Para abrir el debate es necesario reflexionar, en principio, el sentido y enfoque sobre el cual analizar los desafíos y construir los aportes de una Pedagogía de la Democracia. Destacamos acá dos perspectivas, ya colocadas por Herbert de Souza³ y reafirmadas por Alforja en 1997:⁴

- 1 Arquitecta. Especialista en diseño y planeación de vivienda y poblamiento popular organizado; políticas y gestión urbanas; municipalismo democrático; democracia y desarrollo local; gestión pública y poder local; participación ciudadana, construcción de ciudadanía y gobernabilidad participativa. Actualmente, Coordinadora del Programa de Desarrollo y Gestión Municipal del Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento, A.C., (COPEVI). En su trayectoria ha sido Consultora de la Comisión de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos – Hábitat (CNUAH) y Asesora Regional en Gobernabilidad Participativa del Programa de Gestión Urbana para América Latina y el Caribe de Hábitat de Naciones Unidas (PGU/ALC-CNUAH y PNUD). Actual Coordinadora de la Red de Educación Popular y Poder Local del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (REPPOL).
- 2 De Souza, Herbert José. *Construir a utopia: proposta da democracia*, Editorial Vozes/Ibase, Colección Fazer, No. 28, Petrópolis, Brasil, 1987. p.7.
- 3 De Souza, Herbert. *Ibid*, pp. 7-8
- 4 ALFORJA, *Desafíos y dilemas de la construcción del poder local*, San José, 1997.

a) Democracia como régimen político: democracia formal representativa

En un sentido restrictivo, para algunos la democracia es un conjunto de reglas, normas y procedimientos para que los ciudadanos deliberen los asuntos públicos, elijan gobernantes y adopten decisiones políticas, basados en ciertos principios: separación Estado-sociedad, transparencia electoral, principio de representación, un conjunto de instituciones de gobierno, la separación de poderes, el reconocimiento de los derechos, garantías y libertades civiles, decisiones de mayoría con respeto de las minorías y los ideales democráticos. Este enfoque, en la práctica, reduce la democracia a una forma de gobierno donde el hecho más sobresaliente son las elecciones directas y por ello, se dice, sólo existe en los países capitalistas.

b) Democracia como proyecto de sociedad: democracia integral participativa

En un sentido más amplio, para otros la democracia es algo más profundo que afecta a todas las relaciones de la sociedad (económicas, sociales, políticas, culturales, cotidianas) y, por lo mismo, no existe en las sociedades capitalistas; es el modo de convivencia político-social organizado por la sociedad con base en la voluntad general y el bien común; es la calidad que impregna todas las dimensiones de la vida, relaciones recíprocas y el funcionamiento de la sociedad, cuyos principales elementos son: convivencia democrática; relaciones sociales de bienestar para la mayoría; equidad y justicia social en todos los ámbitos. La democracia integral participativa incluye la democracia formal representativa, pero no al revés.

Es en este sentido que asumimos la concepción que Leonardo Boff y Marcos Arru-

da⁵ plantean: “la democracia del capital es selectiva y excluyente en lo que se refiere a los que pueden usufructuarla, es restrictiva en términos de los diferentes aspectos y dimensiones de la existencia humana y social que abarca... la **democracia integral** sería el sistema político que garantice a cada uno y a todos los ciudadanos la participación activa y creativa, en cuanto sujetos en todas las esferas del poder y del saber de la sociedad. El sistema que garantice a cada uno y a todos el derecho de ser coautores del mundo... para eso, cada uno y todos los ciudadanos de la sociedad son llamados a participar, en cuanto sujetos, al mismo tiempo singulares y plurales del desarrollo y de todas las instituciones relacionadas con éste, desde (la familia) la aldea, el barrio y las unidades productivas hasta el Estado.”

Democracia y política

Vivimos un momento crítico para la democracia y el desarrollo social, económico y político de toda América Latina, ya que **la política**, instrumento base para lograr la consolidación de espacios democráticos, ha sido profundamente deficitaria y está totalmente devaluada, generando graves problemas de gobernabilidad democrática en toda la región.

Por un lado, existe un incremento absoluto de la pobreza, exclusión (económica, social, étnica, genérica, generacional), inseguridad ciudadana, violencia social, que tienen bases estructurales; y, en paralelo, se da una creciente apatía y desmovilización política en respuesta a formalismos políticos y ausencia de soluciones efectivas para el desarrollo socioeconómico. La crisis del Estado, reflejada en el abandono de las políticas sociales y en la crisis de representación y de legitimidad de las instituciones, incluidos los partidos políticos, ha traído consigo el surgimiento de nuevos actores que se manifiestan en los más diversos campos de la vida social,

5 Referencia a una reflexión de Leonardo Boff y Marcos Arruda en su trabajo *Educacao e desenvolvimento na perspectiva da democracia integral*, publicado en Caderno de Fe e Política, No. 12, 1994, pp. 61 y 66; citado por Pedro Pontual. *Construyendo una pedagogía democrática del poder local*. Documentos de Trabajo para la REPPOL, junio de 1995.

económica y cultural, incorporando dinámicas inéditas.

Actualmente, donde los sujetos deben actuar en un mundo de mayor incertidumbre y opciones individuales, la política ha perdido centralidad, es una necesidad y exigencia **recuperar una política más cercana**, con mayor sintonía con los ciudadanos.

Existen coyunturas históricas que generan avances o retrocesos; las transiciones democráticas normalmente producen respuestas de movilización articuladora, creación de nuevas instituciones y mecanismos y una movilización de construcción democrática.

Democratización como proceso histórico y social

La democracia y la democratización son al mismo tiempo un proceso y un fin; un conjunto de procedimientos políticos y una forma de convivencia social; un objetivo político y una práctica humana y social cotidiana, metodológica y organizativa. “En el sentido de la democracia participativa la democracia es un principio sin fin y las tareas de la democratización sólo se sustentan cuando ellas mismas son definidas por procesos democráticos más exigentes.”⁶

Siendo la democratización un proceso, destacamos aquí la importancia de tener una visión histórica. Existen coyunturas históricas que generan avances o retrocesos; las transiciones democráticas normalmente producen respuestas de movilización articuladora, creación de nuevas instituciones y mecanismos y una movilización de construcción democrática.

Sería importante valorar en nuestras realidades locales las coyunturas históricas que han impulsado procesos democratiza-

dores; qué elementos articuladores, institucionales, democráticos, se han generado, cómo se expresan o no en la vida cotidiana y en nuestros territorios de acción.

Para esta reflexión nos preguntamos, ¿qué procesos son sustantivos para la democratización de las estructuras políticas y los espacios públicos? ¿qué les da cierta sustentabilidad y autosostenibilidad a los procesos democráticos?

2. EJES DE REFLEXION Y DEBATE



Desde algunas experiencias y aportes concretos de la educación popular, rescatamos algunos ejes que consideramos aportan sustantivamente a los procesos de democratización política y pública para nuestro debate:

- Reconocimiento de derechos
- Inclusión/exclusión social
- Construcción de ciudadanía, fortalecimiento de capacidades y aprendizaje social
- Participación social, política y ciudadana
- Descentralización del poder, construcción de lo público y lo local
- Ejercicio democrático de gobierno, gobernabilidad participativa
- Gestión democrática del territorio en lo local y en lo global
- Transformación y ética democrática de la administración y de la gestión pública, (visibilidad, transparencia, rendición de cuentas, accesibilidad, modernización tecnológica)
- Reforma del Estado (toma de decisiones, rol económico, rol partidos políticos, interfase con el sistema político, democracia representativa-democracia participativa)

⁶ De Sousa Santos, Boaventura. (org.), *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*, Volumen 1, Editorial Civilizacao Brasileira, Río de Janeiro, 2002,p.75

A continuación desarrollamos algunos elementos de reflexión en relación a los ejes señalados para animar el debate dentro de nuestros referentes organizativos e institucionales en torno a la necesaria democratización de espacios públicos y estructuras políticas.

Reconocimiento de derechos

La democracia no puede tener otra base que el respeto a los derechos humanos, a la vida, a la libertad y a la seguridad de las personas, a la inclusión social, al reconocimiento y respeto a su nacionalidad y credo, a la participación en los asuntos públicos y a la protección de la ley, como pregona la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

No obstante todos estos derechos individuales y sociales están garantizados en las Constituciones de nuestros países, éstos son negados a través de las políticas que la mayoría de nuestros Estados desarrollan actualmente y que conllevan una noción de ciudadanía, de matriz autoritaria y liberal, que considera al ciudadano como objeto de la acción, a manera de dádiva, del Estado y no como sujeto de derechos garantizados por éste. Igualmente, se plantea la cuestión de los derechos como un problema de los individuos frente al Estado y los actores sociales como tales no encuentran un espacio legítimo, donde los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) se reconozcan tanto en su dimensión individual como social.

Por ello, la lucha por el ejercicio y realización plena de todos los derechos es un elemento sustantivo de construcción de ciudadanía y de democratización de nuestras sociedades. En este eje se han desarrollado una gran cantidad de movimientos de mujeres, pobladores, productores, indios, negros, contribuyentes, jubilados, ecologistas, reivindicando socialmente sus derechos, lo que muestra la apropiación de una conciencia de derechos sociales que da fuerza y sentido a estas luchas.

Los principales desafíos aquí van en el sentido de ¿cómo garantizar socialmente la efectiva realización de todos los derechos? Las experiencias y propuestas de EP desarrolladas socialmente en este campo nos aportan tres elementos clave para avanzar en ello:

- Un trabajo amplio de información, promoción, difusión y apropiación social de la realidad práctica y política del ejercicio de los derechos en cada realidad, en cada país; en este sentido están las campañas desarrolladas en torno a los DESCAs en su conjunto y particularmente.
- El desarrollo de capacidades sociales para la defensa y ejercicio pleno de sus derechos, a partir de procesos de formación e instrumentación concreta para la acción hacia su consecución, denuncia y seguimiento social de violaciones, documentación, análisis e informes públicos sobre su situación real.
- La movilización y negociación para incidir en que más allá de garantizar un derecho en la Constitución y las leyes, se garantice también con recursos presupuestales claramente definidos y públicamente transparentes.

...La lucha por el ejercicio y realización plena de todos los derechos es un elemento sustantivo de construcción de ciudadanía y de democratización de nuestras sociedades.

Inclusión/exclusión social

Durante estas últimas décadas, América Latina está atravesando un periodo de profundización de los procesos de exclusión social. Definitivamente, la cuestión de la exclusión y la inclusión social es un tema de debate y de controversia, basados en las concepciones contradictorias en torno a la pobreza. Los neoliberales hablan de la po-

breza como aquello que escapa a las leyes del mercado, como azares de la vida misma (Milton Friedman) y en función de eso proponen políticas compensatorias para aquellos que no logran adecuarse a la racionalidad propia del mercado. Políticas que van encaminadas a eliminar cualquier tipo de acceso a los beneficios y derechos y sustituirlos por lo que llaman “impuesto de ingreso negativo”. En esta visión, los neoliberales descalifican las propias nociones de exclusión, inclusión y justicia social, asumiendo la idea de pobreza en sí, vaciada de otros contenidos relacionados con ella. Como expresa Roberto Campos. “Otra espléndida bobería semántica es la expresión *justicia social*. Eso presupone la existencia de un club de justicieros capaces de distinguir mejor que el mercado entre quien merece y quien no merece.”

“La ciudadanía no es reducible a una sola dimensión, el ciudadano tiene una dimensión de elector pero también... es vecino... es contribuyente y puede exigir sus derechos como tal... es consumidor... es cliente... es usuario y también es opinión pública”

Retomando el discurso de Aldaíza Spasati⁷, afirmamos que la exclusión social es no sólo la pérdida de condiciones de vida antes adquiridas sino la clara conciencia de que sectores considerables de la población nunca conseguirán tener el acceso a ellas. Entonces, no sólo es la pérdida sino es la **condición del acceso**, lo que es la verdadera línea de confrontación con el neoliberalismo. Actualmente, frente a este principio neoliberal de Estado Mínimo, tenemos desde el punto de vista social una guerra doble, es decir, ampliar el acceso en condiciones poco fa-

vorables para la concreción efectiva de esos accesos.

Dentro de este contexto surge la propuesta de inclusión y coloca nuevamente al centro la cuestión de la dependencia frente a la autonomía. Y destaca también la discusión de la inclusión más allá de la discusión de la pobreza, colocando la lucha por la inclusión con un horizonte mucho mayor que el de la pobreza. Aldaiza hace una consideración interesante: “toda vez que hablamos de pobreza, y centramos nuestra acción en ella, nuestro universo queda pobre también porque pobreza es un padrón (estándar) obsoleto de vida, no es deseo de condición de vida para nadie. Cuando cambiamos la moneda y miramos del lado de la relación exclusión/inclusión, salimos de ese universo cerrado y tomamos referencialmente la dirección de la inclusión... no nos quedamos limitados a horizontes compensatorios, de reducción de tensiones, sino que proyectamos un horizonte de ciudadanía (de derechos); inclusión supone necesariamente ciudadanía, supone necesariamente democracia.” Afirma que la concepción de pobreza transforma a las personas en necesitados, sin voz, y no en sujetos. Entre pobreza e inclusión hay un salto cualitativo crítico que nos lleva a plantearnos la construcción de padrones básicos de inclusión como aquella condición necesaria para el pleno ejercicio de la ciudadanía y de los derechos.

Un desafío central entonces es la consideración de trabajar como par exclusión/inclusión en lo cotidiano de la vida de las personas, lo que nos lleva a centrar y recuperar lo subjetivo, lo particular, lo cercano de todas y cada una de las personas en territorios concretos; “salir de un universo de discutir medias de situaciones y observar concretamente cómo está la vida cotidiana de las personas.”

7 Ponencia presentada en el Seminario internacional *Inclusión Social*, realizado en Santo André, SP, Brasil en abril de 1999.

Construcción de ciudadanía, fortalecimiento de capacidades y aprendizaje social

Un proceso de democratización debe abrir espacio a una **ciudadanía activa y deliberativa**, criterio clave para discernir el significado de la participación. Va más allá de que la gente se beneficie de las políticas públicas, supone tanto el interés de la gente como su posibilidad real para intervenir e influir activamente en los procesos de toma de decisiones que atañen lo colectivo.

Aquí una reflexión clave es, ¿qué ciudadanía estamos construyendo?, ¿qué ciudadanía construir? De acuerdo con el sentido de democracia integral que asumimos arriba y si, como dice Enrique Correa⁸, “la ciudadanía no es reducible a una sola dimensión, el ciudadano tiene una dimensión de elector pero también... es vecino... es contribuyente y puede exigir sus derechos como tal... es consumidor... es cliente... es usuario y también es opinión pública”, sería necesario mirar la ciudadanía en relación tanto con la democratización del Estado como con un nuevo concepto de lo público y de lo privado.

Este planteamiento nos lleva a proponer aportes para construir ciudadanía en dos sentidos:

- a) Una **ciudadanía como conciencia de pertenencia a la sociedad política** donde la codificación de derechos y deberes ciudadanos es elemento fundamental en la formación de la nación y la **participación está en el centro** de su ser y rol (Touraine).

La construcción de una ciudadanía activa en esta perspectiva, debe fortalecer un compromiso cívico y deliberación colectiva de todos los temas de la comunidad política y sólo tiene posibilidad de ser en el **espacio** en que se constituye lo **público**; donde espacio público, más que requisito para que las personas interioricen el ideal

ciudadano, es donde se produce y cobra sentido la ciudadanía, donde se ejerce. En la esfera pública es donde los ciudadanos interactúan y deciden acerca de los temas de interés común. Aquí, el núcleo de la participación es **el poder**, como capacidad de intervenir en la toma de decisiones públicas (Arendt).

En el contexto actual globalizado, con crecientes dinámicas migratorias y de movilidad y desplazamiento social, con fuerte emergencia de nuevas identidades e intereses, se evidencia la insuficiencia de la cultura política para acoger estas nuevas manifestaciones de la multiculturalidad generada y la consecuente ampliación necesaria del sentido y contenido de ciudadanía para incluir estas expresiones.

- b) Una **ciudadanía como prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia e identidad** donde se ejercen nuevas formas de participación social que tienen su base tanto en la co-

El primer gran tema a discutir para el fortalecimiento de la ciudadanía es el de la superación de la exclusión y la relación entre pobreza y ciudadanía, entendiendo todo el tema de la pobreza como un tema de acceso a formas cada vez más fuertes de ciudadanía.

munidad como en el mercado (Brunner).

Desde la perspectiva comunitaria, los ciudadanos en una sociedad compleja no pueden ser y estar al margen de las vinculaciones sociales que los constituyen como sujetos, y aquí las premisas del ciudadano individual se limitan ya que toda conducta y decisión humana está referida a contextos sociales, territoriales, culturales e históricos específicos.

En relación al mercado, la participación se da en torno a prácticas de consumo

⁸ En su ponencia *Participación Ciudadana y Gobernabilidad* presentada en el Primer seminario conceptual sobre Participación Ciudadana y Evaluación de Políticas Públicas, organizado por FLACSO-Sede Chile y Fundación Ford en Santiago de Chile el 30 de julio de 1997.

sea de bienes, servicios o mensajes mediáticos. Muchas preguntas de los ciudadanos se contestan más en el consumo que en las reglas abstractas de la democracia por la participación en espacios públicos y la noción de ser ciudadano no tiene que ver sólo con derechos reconocidos y bienes y servicios otorgados por aparatos estatales sino por la accesibilidad a bienes y servicios privados. Esto se profundiza con la política neoliberal que avanza en la privatización de bienes y servicios básicos, antes comunitarios o públicos (educación, salud, agua, luz, productos de consumo básico,

Fortalecer y no abortar la capacidad crítica de los ciudadanos es un principio fundamental de la construcción de la democracia y su profundización (Joan Font).

tierras comunales) y sin los cuales el futuro de una vida humana digna se ve cancelado para la mayoría de la sociedad.

Se hace muy difícil hablar de ciudadanía cuando tenemos una sociedad tan desigual como la nuestra. El primer gran tema a discutir para el fortalecimiento de la ciudadanía es el de la superación de la exclusión y la relación entre pobreza y ciudadanía, entendiendo todo el tema de la pobreza como un tema de acceso a formas cada vez más fuertes de ciudadanía. Esto recoloca nuevamente en el debate la arena de lo privado a la luz de las deliberaciones públicas. Tal es el caso de asuntos como la violencia intrafamiliar, los niños en situación de calle, deserción escolar, embarazo precoz, etcétera. Parece que la historia se regresa o se repite, aunque ahora a partir de las actuales problemáticas que -dadas las condiciones de profundización de la pobreza y la exclusión por la política de reducción de la responsabilidad social del Estado y la privatización de bienes, servicios y actividades esenciales para la vida

humana- de privadas pasaron a ser públicas.

Hoy en día necesitamos ciudadanos lo más activos, críticos y desconfiados posible, que sean un verdadero elemento democratizador. Como sociedad no debemos tener miedo a esto sino a lo contrario, a tener ciudadanos pasivos, apáticos, absorbidos por el consumismo, la droga, la apolítica. Fortalecer y no abortar la capacidad crítica de los ciudadanos es un principio fundamental de la construcción de la democracia y su profundización (Joan Font).⁹ Por otro lado, sociedad y Estado requieren hoy más que nunca la participación y actuación responsable y activa de los ciudadanos en el ejercicio responsable y cívico de su “poder privado”. Los ciudadanos, en tanto, requerimos del Estado, no instituciones rígidas, sino garantías de espacios públicos para el ejercicio pleno de nuestra ciudadanía.

Los principales aportes en este eje han ido por el lado de:

- Construir una ciudadanía en lo público vinculada a su lucha por sus derechos específicos.
- Ampliar los espacios públicos deliberativos en torno a políticas y programas de gobierno.
- Intentar democratizar las relaciones sociedad-gobierno, sobre todo a nivel del ejecutivo, pero también del legislativo y judicial.
- “Ciudadanizar” algunas estructuras políticas tales como instancias electorales e incluso organizaciones de lucha política-electoral (candidatos ciudadanos, asociaciones políticas locales o nacionales).

Sin embargo, los desafíos político-pedagógicos aquí son profundos. ¿Cómo articular eficazmente los contenidos para la construcción de una ciudadanía “política y pública” con la acción de los ciudadanos en el ámbito privado? ¿Podemos hablar de ciudadanía “privada” o “en lo privado” o sólo en lo público? ¿Cómo arti-

9 Exposición en el Seminario *Democratizar la democracia*, Sao Paulo, julio 2002.

cular los derechos y deberes reconocidos formalmente en la relación Esta-

Los ciudadanos, en tanto, requerimos del Estado, no instituciones rígidas, sino garantías de espacios públicos para el ejercicio pleno de nuestra ciudadanía.

do-sociedad con el ejercicio del respeto, tolerancia, equidad y justicia social en las relaciones cotidianas a nivel familiar, escolar, laboral, económico, comercial? ¿La ciudadanía debe o no actuar activamente y deliberar sobre el rol del Estado frente al accionar del mercado, sobre las relaciones entre Estado y mercado? ¿Dónde y cómo quedan ahora los límites entre lo público y lo privado? ¿Dónde quedan igualmente los límites entre lo político y lo público en el accionar ciudadano? ¿Los procesos ciudadanos deben competir con los partidos políticos en la arena político-electoral o deben complementarse? ¿Cómo construir ciudadanía y recuperar su responsabilidad cívica, tanto en el ámbito público como en el privado, en un contexto de profunda exclusión social y política y con una sociedad civil débil, fragmentada e inestable?

Para concluir, cuatro desafíos desde la perspectiva de género frente al tema:

- La universalidad, de acuerdo a los modelos masculinos de construcción de ciudadanía.
- La separación tajante entre espacio público y espacio privado, o bien a las modificaciones entre estos espacios, que incorpora exclusivamente la esfera de lo económico y no la esfera familiar.
- La exclusión de los derechos reproductivos en el debate sobre la ciudadanía plena, como el tema que más centralmente no concita el consenso político necesario.

- El reconocimiento de la diversidad, no sólo de las diferencias entre hombres y mujeres, sino también entre las propias mujeres; hay un llamado a mirar las otras expresiones de heterogeneidad más allá de la clase, económicas, de género, se trata de diferencias propias de nuestras sociedades y que habitualmente no están presentes cuando se habla de ciudadanía, porque se entiende que se está hablando de los derechos en términos abstractos.

Participación social, política y ciudadana

Si como dice Touraine, la **participación es el centro del ser y rol de la ciudadanía** es fundamental reflexionar sobre ella y su papel en los procesos de democratización política y pública.

La participación existe realmente cuando hay sociedades vivas, cuando hay ciudadanía fortalecida, cuando la ciudadanía se gana la posibilidad efectiva de participar en los diversos ámbitos de su vida. Cuando hay, o parece haber, un espacio abierto para influir en las decisiones, los ciudadanos participan en los asuntos públicos, organizándose y movilizándose. La participación

La experiencia comunitaria subraya un punto clave y a la vez bastante evidente, la participación implica la constitución de sujetos.

implica algo tan práctico como tiempo y trabajo, que nadie está dispuesto a dilapidar, por lo que la participación involucra una cierta expectativa de que algo se puede lograr.

La experiencia comunitaria subraya un punto clave y a la vez bastante evidente, la **participación implica la constitución de sujetos**. Los sujetos necesariamente tienen rostro: tienen identidades y proyectos. Cuando los excluidos se constituyen en sujetos, entonces pueden intentar entrar en la

vida ciudadana. No basta con abrir canales de participación si no hay sujetos. Y los sujetos no se construyen a partir de las instituciones, sino a partir de sus propias prácticas y proyectos. Dicho de otro modo, detrás del ciudadano debe haber sujetos con identidades específicas y diversas. Si no es así, el ciudadano se hace formal y vacío.

El desafío aquí es entonces la **constitución de sujetos y el desarrollo de capa-**

La reflexión sobre participación ciudadana y, principalmente el debate sobre su institucionalización o no, nos ha llevado a la necesidad de distinguir entre la participación social, la participación política y la participación ciudadana.

ciudades ciudadanas para incidir, en forma individual y colectiva, como sujetos portadores de derechos, sea en su papel de pobladores, usuarios, clientes o consumidores. Este es un hecho profundamente democrático, porque estamos hablando de un cierto campo que se arrebató al monopolio de los partidos por un lado, y por otro, es un modo de acotar la fuerza y el peso de los poderes fácticos. Tal como se expresó al inicio, se reitera que la participación ciudadana es un tema substancial, porque en América Latina tenemos, en general, un Estado con bastante iniciativa, un mercado bastante dinámico, pero una sociedad bastante inerte.

La reflexión sobre participación ciudadana y, principalmente el debate sobre su institucionalización o no, nos ha llevado a la necesidad de distinguir entre la participación social, la participación política y la participación ciudadana. La primera necesariamente es autónoma y responde exclusivamente a los intereses particulares del grupo u organización social que se trate, en la búsqueda de solución y satisfacción de sus necesidades, demandas y proyectos propios; por tanto, su institucionalización sería una aberración. La participación social

no se considera participación ciudadana sino en tanto y en cuanto se relaciona con “acciones públicas”, es decir, de interés colectivo de todos los ciudadanos.

La participación política, partiendo de intereses y proyectos particulares de un grupo u organización, plantea una movilización amplia de la población en torno a dichos proyectos e intereses y una acción que busca lograr ejercer el poder público depositado en las instituciones políticas del Estado (partidos políticos, poder ejecutivo, legislativo y judicial).

La noción de participación ciudadana es relativamente reciente y carece de una definición precisa; normalmente se hace referencia a ella considerándola, gruesamente, como una “intervención de los particulares en actividades públicas en tanto portadores de intereses sociales”. Tal definición es suficientemente amplia como para abarcar una gran cantidad de formas de participación de distinto origen, empleando diversos medios, por diferentes órganos, cumpliendo distintas funciones, en numerosos niveles y otras especificaciones, con lo cual la especificidad de la participación ciudadana se escapa, y produce serias dudas acerca de la utilidad del término.

La participación ciudadana corresponde a intereses privados (aunque sean colectivos) de la sociedad civil y reconoce intereses y poderes públicos y políticos, ante los que apela. La participación ciudadana no altera la representación política de quien detenta el poder público, puesto que más bien supone su existencia. Lo que está pidiendo es precisamente el reconocimiento del carácter público que tiene su interés privado.

Desde esta perspectiva, la participación ciudadana como propia de la sociedad civil, esto es, correspondiente al interés particular, puede ser contradictoria con la participación política. No obstante, algunos aspectos que se señalan como participación ciudadana son propiamente cuestiones de participación política, con lo cual pierde bastante su delimitación aquel concepto. Así ocurre con propuestas de descentraliza-

ción de las decisiones del poder público, referéndum de carácter nacional o regional, iniciativa popular, audiencias públicas y otras iniciativas sobre procedimientos que se definen como de democracia directa, o regulaciones y controles entre poderes del Estado.

Políticamente, la participación ciudadana apunta al tema del régimen político, en cuanto procedimiento de constitución de la voluntad política; en concreto, ha estado referida a la sustitución o complementación de la democracia representativa.

La aplicación más restrictiva del término participación ciudadana a la intervención de intereses privados colectivos en actividades públicas, pareciera corresponder a un tipo de actividad diversa a la participación política (institucional o no) y distinta también de la participación social de tipo asociativo o comunitario. Desde estas consideraciones, se concluye que el espacio de participación ciudadana corresponde a la función pública, a lo que se denomina genéricamente como aparato del Estado. Claramente en la idea de participación ciudadana están comprendidos dos elementos que carecen de una significación unívoca: Estado y sociedad civil, así como la relación entre ambos. En este sentido, la participación ciudadana engloba a todo tipo de actividades referidas al espacio y al poder público.

Para este debate, asumimos el proceso de **construcción de la participación ciudadana** como una **práctica cotidiana de toma de decisiones colectivas respecto a lo público**; como involucramiento en el diseño, gestión y control de las políticas públicas de la propia sociedad, respetando todas las formas que ésta ha desarrollado; combinando mecanismos de democracia directa, semi-directa y representativa e instituyendo canales y espacios para que la comunidad se exprese, no de manera auxiliar o consultiva, sino con órganos propios, permanentes y autónomos de toma de decisiones.

En este sentido, los principales aportes y desafíos están en los siguientes elementos

estratégicos para hacer efectiva la participación ciudadana:

Si concebimos al proceso de descentralización... como una forma de democratización del Estado, del gobierno y de la propia sociedad debemos plantearnos acciones claras para... distribuir efectivamente el poder entre la sociedad.

1. **El diseño específico de una *estructuración social para la participación de la ciudadanía***, con carácter autónomo, sobre la base de un conjunto de instancias y figuras (individuales y colectivas) que garanticen la complementariedad e integralidad de la participación en diferentes modalidades, ámbitos y niveles de la vida pública de la ciudad; cuidando no afectar la identidad y la integración social y garantizando la representación plural de intereses que se articulan en el espacio público local.
2. **El rediseño y/o generación específica de otra *estructuración en el gobierno y la administración pública***, contraparte a la estructuración de la ciudadanía, que igualmente responda a los ámbitos, niveles y tipos de instancias, con carácter de obligatoriedad; que además, profundice la descentralización de atribuciones y competencias a lo interno del gobierno y promueva la visión integral y acciones integradoras a lo interno de las estructuras gubernamentales.
3. **La constitución de *espacios públicos democráticos*** de concertación entre las partes, que garantice un espacio normado para el diálogo, negociación, manejo de conflictos y creación de consensos entre todos los actores -los ciudadanos y actores sociales entre sí y con el gobierno-, con poder de decisión sobre los asuntos de su competencia y donde el cumplimiento de los acuerdos tenga carácter obligatorio para las partes.
4. **La institución de un *marco jurídico-normativo***, que regule funciones, atribuciones y competencias, derechos y deberes de cada instancia, representatividad, mecanismos de elección, recursos e instrumentos necesarios para hacer efectivas la descentralización y la participación y conferirles un carácter institucional.
5. **Generación de *capacidades técnico-políticas* y de una *cultura de par-***

ticipación en la vida pública tanto en los ciudadanos como en las autoridades y funcionarios, que debe integrar procesos de: promoción y organización, información y comunicación ciudadana, educación ciudadana, formación de funcionarios públicos y la sistematización de toda la experiencia, promoviendo una apropiación social efectiva que asegure la institucionalización y sostenibilidad de las propuestas.

6. **El diseño coherente de instrumentos claros** que estructuren y operen

***D**efinitivamente es con los gobiernos locales donde más han podido expresar y avanzar procesos participativos que puedan dar sustento a una Democracia Participativa.*

la descentralización y la participación, acordes con el contexto real en el cual actúan, sus límites y posibilidades, que permitan un acercamiento procesual de los diversos actores involucrados en términos de un aprendizaje y una apropiación social.

7. **La incorporación de recursos necesarios** para implementar la propuesta, que garanticen su adecuada operación, incluyendo recursos organizativos, administrativos, institucionales, humanos, materiales, financieros.

Descentralización del poder, construcción de lo público y lo local

Si concebimos al **proceso de descentralización**, no como elemento funcional al modelo para desconcentrar funciones y privatizar responsabilidades, o como estrategia

de dispersión de conflictos, sino **como una forma de democratización** del Estado, del gobierno y de la propia sociedad, del con-

...El gran desafío está en seguir fortaleciendo a las sociedades civiles locales para que alcancen mayores niveles de organización y movilización que permitan una incidencia más profunda y permanente en la toma de decisiones en torno a los asuntos públicos.

junto de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, debemos plantearnos acciones claras para transferir efectivamente una serie de decisiones, atribuciones y competencias, así como los recursos necesarios a niveles de gobierno y acción cada vez más cercanos a la sociedad, es decir, distribuir efectivamente el poder entre la sociedad.

Hablamos de una descentralización **como recuperación del espacio público** -principal espacio donde puede ser ejercida la participación ciudadana y una práctica de deliberación y consenso de los diversos actores con sus identidades, intereses y propuestas propias-, como una ruptura de la privatización que las estructuras políticas autoritarias han hecho del Estado y de lo público, que es derecho y patrimonio de toda la sociedad y no sólo de unos cuantos. Una descentralización que fomente un principio descentralista, instrumentando la capacidad política, económica, financiera y administrativa, tanto de los niveles de gobierno más cercanos a la población, como de las diversas instancias ciudadanas, para responder por sí mismos a sus propias necesidades. Una descentralización entendida como un proceso de dos vías donde el que descentraliza debe, necesaria e indiscutiblemente, capacitar y apoyar al que se descentraliza, y éste debe asumir y ser capaz de responder a los retos de su comunidad con este apoyo y capacitación; esto es necesario tanto entre los diversos niveles de

gobierno, como desde el gobierno hacia la ciudadanía y organizaciones locales.

En lo fundamental, las políticas de descentralización han sido generadas e impulsadas desde los centros políticos (gobiernos y congresos nacionales). La significación de estas políticas radica en haber abierto el "espacio local" como un espacio político disputable que gana en importancia.

En América Latina, a partir de fines de los años ochenta, aparecen con fuerza los procesos de fortalecimiento local y lucha por la descentralización desde una perspectiva democrática y popular. Los movimientos comunitarios, los sectores populares y ciudadanos han colocado la lucha municipal y local como bandera estratégica y han accedido, cada vez con mayor amplitud, a los espacios de gestión y de gobierno local, más como una necesidad de retomar la conducción y democratización de su vida local y contar con autoridades que respondan a sus propios intereses, para así lograr la gestación de nuevas rela-

La recuperación de nuestra capacidad de gobierno, de nuestra gobernabilidad, no es ya un lujo de los políticos, es una cuestión de sobrevivencia humana ante esta realidad social y ambiental explosiva.

ciones entre la sociedad y el gobierno.

Actualmente, es en el plano de los gobiernos locales donde se desarrollan las prácticas más fecundas de concreción de políticas públicas eficaces, entendidas como aquellas capaces de promover una redistribución del ingreso y una efectiva democratización en las relaciones Estado-sociedad civil, a través de las más diversas prácticas de participación ciudadana en la elaboración, gestión y control de las políticas públicas desarrolladas por los gobiernos locales.

Así mismo, comienzan a apreciarse para la región avances importantes en la construcción de un poder local real. Es decir, en lo local se posibilita un entrenamien-

to tanto en el ejercicio del servicio público, como de la ciudadanía para la consolidación de la democracia participativa y una gobernabilidad que procura incluir los aspectos económicos y sociales dentro del esquema de relaciones entre actores, que tiene mucho que ver con la necesaria capacitación y preparación de éstos para conducir y consolidar procesos de democracia integral.

Definitivamente es con los gobiernos locales donde más han podido expresar y avanzar procesos participativos que puedan dar sustento a una Democracia Participativa. En diversas experiencias locales se ha podido palpar que todas las áreas y tareas de gobierno pueden y han sido sujetas a la democratización y a la participación ciudadana; unas aquí, otras allá, colocando a los espacios locales como verdaderos semilleros de experiencias que profundizan nuestras democracias.

Sin embargo, el gran desafío está en seguir fortaleciendo a las sociedades civiles locales para que alcancen mayores niveles de organización y movilización que permitan una incidencia más profunda y permanente en la toma de decisiones en torno a los asuntos públicos. Mientras ello no ocurra, la descentralización tendrá mucho de forma o recurso institucional y, en lo que se refiere a la profundización de la democracia, predominarán las intenciones y no las realizaciones. Parece ingenuo esperar que quien detenta el poder lo entregue por voluntad propia. La descentralización efectiva con una participación ciudadana activa haría posible alcanzar una sociedad autorregulada, que necesita, a su vez, de una sociedad civil fuerte y que asuma su responsabilidad en la utilización de estos espacios institucionales de participación, democratizando el ejercicio de gobierno a nivel local y recuperando para los ciudadanos su verdadero papel, la incidencia efectiva en las decisiones públicas.

Ejercicio democrático de gobierno, gobernabilidad participativa

Uno de los componentes básicos de la democracia y que moviliza a sectores importantes de la sociedad dentro del proceso de democratización política y pública es la gobernabilidad.

La noción de gobernabilidad en los años setenta y ochenta se centraba en la constitución de instituciones fuertes, capaces de constreñir demandas sociales que pudieran complicar la puesta en marcha de las reformas y del modelo económico. Se refería al puro reforzamiento del límite de la razón de Estado. Con el desarrollo del fenómeno democrático, cada vez más gobernabilidad empieza a comprenderse y a medirse en grados: tanto cuanto más fluida sea la relación del Estado con los ciudadanos, cuanto las instituciones republicanas y estatales sean capaces efectivamente de ganar legitimidad ciudadana.

Este concepto es muy interesante, porque hace reposar la gobernabilidad, no sólo en el entendimiento político de las fuerzas sustantivas en torno a políticas de Estado -eso ha sido la gobernabilidad desde que se empezó a hablar de ella-, sino también en la coalición social conformada por la percepción de beneficios compartidos en relación con el modelo en curso que tienen todos los sectores. O dicho de manera negativa, de los perjuicios catastróficos que podría acarrear el fin o la transformación del modelo.

Por otro lado, retomando lo que dice Herbert Souza, *“Como propuesta de futuro la democracia es siempre reflexión y problema diferente en cada época y en cada país. Los que luchan por la democracia en Estados Unidos, África del Sur, Paraguay y Brasil buscan la misma cosa pero diferente”*, no podemos plantearnos un modelo de gobernabilidad único aplicable a todos los pueblos del planeta, sino asumir la “biodiversidad” no sólo a nivel ambiental sino también a nivel cultural, social y político. No podemos imponer una única visión sobre la institucionalidad y práctica política ni un régimen político universal. Lo que podemos proponer son ciertas pre-

misas y elementos estratégicos para construir gobernabilidades participativas, basadas en una democracia integral.

Esto nos lleva a reflexionar sobre una

Para el logro de una verdadera gobernabilidad participativa, la participación ciudadana debe ser una opción y una prioridad clara y explícita del gobierno. El factor esencial aquí es la voluntad política para transformarla en un método de gobierno, aplicable en todas las áreas.

governabilidad con otros ingredientes en donde, más que la noción occidental liberal de control y de capacidad y eficacia política y administrativa por parte de un solo actor, el gobierno, prive la de la **construcción de mayor capacidad de gestión y decisión política en la base de la sociedad, de generación de consensos públicos y resolución de conflictos entre los diversos actores sociales, económicos y políticos y entre éstos y el gobierno; privilegiando la calidad y equilibrio en la interlocución, así como el desarrollo de capacidades y equidad de oportunidades entre los diversos actores, fortaleciendo procesos de cooperación y cogestión en lo público, como de identidad, autonomía y autogestión en lo social.**

La recuperación de nuestra capacidad de gobierno, de nuestra gobernabilidad, en el sentido amplio de toma de decisiones, conducción y vigilancia de la sociedad sobre las dinámicas que genera, de capacidad de la sociedad para enfrentar positivamente los desafíos, crear condiciones para lograr propósitos comunes, generar consensos en la diversidad y practicar una ética social e institucional realmente democrática, no es ya un lujo de los políticos, es una cuestión de sobrevivencia humana ante esta realidad social y ambiental explosiva.

Esta Gobernabilidad Participativa, gobernabilidad con participación ciudadana, como nosotros la denominamos, está basada en ciertas premisas básicas (Pedro Pontual, 1998), sistematizadas desde la construcción de propuestas y puesta en marcha de experiencias de gobernabilidad local participativa; mismas que nos dibujan los desafíos centrales en este tema:

- **La gobernabilidad participativa es un proceso** que no sólo compete a los gobiernos, sino **que incluye a la diversidad de actores** que componen la

...Las comunidades locales y sus organizaciones, tienen hoy la oportunidad de analizar, diseñar e implementar soluciones estratégicas adecuadas y afianzar un nuevo estilo de hacer política, una política “de la gente” que desafía a la política oficial de los partidos en el poder y del Estado.

sociedad.

- **Para el logro de una verdadera gobernabilidad participativa, la participación ciudadana debe ser una opción y una prioridad clara y explícita del gobierno.** El factor esencial aquí es la **voluntad política** para transformarla en un método de gobierno, aplicable en todas las áreas.
- **Los procesos de gobernabilidad participativa precisan producir un cambio material en las condiciones concretas de vida de los ciudadanos.** La población local debe percibir que su participación es efectiva y produce resultados positivos en el mejoramiento de su calidad de vida.
- **Los procesos de gobernabilidad participativa precisan construir canales, espacios institucionales para la definición y gestión de las políticas públicas.** La **constitución de una esfera pública no estatal** es un elemento

estratégico para las prácticas participativas en la gestión local y una nueva relación gobierno-sociedad y entre lo público y lo privado.

- **Los procesos de gobernabilidad participativa precisan incorporar al ciudadano no organizado** a través de procesos y mecanismos participativos, llegar a cada individuo desde su identidad, su subjetividad, su imaginario.
- **La efectividad de los procesos de gobernabilidad participativa tienen que ver mucho con la disponibilidad de información, de la transparencia, de la rendición de cuentas.** El gobierno debe intencionar un esfuerzo pedagógico y desarrollar programas de comunicación y educación para la ciudadanía sobre lo público.
- **Los procesos de gobernabilidad participativa deben incluir también la dimensión socio-cultural,** la subjetividad, la cotidianidad, los espacios de sociabilidad de la ciudad, lo ético, lo genérico, lo generacional, lo étnico.
- **Los procesos de gobernabilidad participativa deben incorporar la transformación democrática y la modernización del aparato administrativo,** crear una cultura de participación y una actitud de servicio público con calidad y eficiencia en los funcionarios municipales.
- Estos procesos apuntan a una **necesaria complementariedad del ejercicio de la democracia participativa y de la democracia representativa,** evitando tensiones y oposiciones innecesarias.

Gestión democrática del territorio en lo global y lo local

El nivel territorial local representa oportunidades valiosas para sustentar procesos de participación ciudadana con capacidad de incidir en la construcción de políticas públicas y poner en la discusión pública temas “de la gente”, incluido el de la distribución de la riqueza y los recursos.

Estas oportunidades radican, en buena medida, en los conflictos locales que son agudizados por los procesos de globalización económica y las consecuentes tendencias del poblamiento resultado de las fuertes migra-

Los procesos de democracia participativa pueden generar un cuarto poder; y, aquí es importante que no por construirlo y fortalecerlo se sacrifique la democratización de los otros tres poderes.

ciones y movilidad de la población en el territorio producidas por aquélla. Paradójicamente, las globalizaciones económica y cultural -consideradas como elementos de desterritorialización- agudizan y elevan la importancia de tensiones de carácter territorial.

Las identidades sociales muestran tendencias encontradas en lo referente a su dimensión territorial. Por una parte, está la identidad por asimilación al modelo "global", la cual se consigue integrándose a los patrones de consumo y culturales que se imponen a nivel planetario. Esta es la tendencia dominante, la que nos lleva a una homogeneización creciente, implicando un cierto debilitamiento de nuestras identidades territoriales. Sin embargo, por otra parte está la identidad social por diferenciación que tiene una base territorial importante. Se abre paso como una fuerza de defensa de la calidad de vida y de los sistemas de vida, frente al avasallamiento de las fuerzas económicas que trastocan el espacio y la naturaleza en función de objetivos económicos.

En el origen de los problemas territoriales confluyen factores geográficos, culturales, económicos y demográficos que representan desafíos técnicos considerables para la gestión pública. Por otro lado, se operan respuestas "nacionales" que no logran dar cuenta de las especificidades geográficas, sociales y culturales de cada

lugar. Esto se debe, en parte, al hecho de que la participación de las comunidades locales es permanentemente excluida en lo técnico y obstruida en lo político. La movilización de las comunidades locales es vista por las autoridades centrales y por los actores privados como una dificultad adicional, más que como una posible contribución a las soluciones, y así mismo, como una potencial pérdida de poder.

A nivel de lo territorial, la movilización reactiva de las comunidades locales frente a la globalización económica abre un desafío fundamental para la democratización de la vida local. A través de la participación para la planeación y gestión democrática de su territorio, las comunidades locales y sus organizaciones, la población de localidades impactadas por el despliegue económico, tienen hoy la oportunidad de analizar, diseñar e implementar soluciones estratégicas adecuadas y afianzar un nuevo estilo de hacer política, una política "de la gente" que desafía a la política oficial de los partidos en el poder y del Estado; una política que abre un nuevo camino para contribuir a la construcción democrática de políticas públicas y que puede ayudar a dar nuevamente un lugar central al tema de la distribución de la riqueza; una política que, a pesar de ser reactiva, encierra posibilidades de cambio social ya que la participación comunitaria puede tener proyecciones políticas más amplias, en la medida que los problemas abordados son comunes con muchas otras localidades y pueden tener origen en mecanismos y factores que se definen en una escala espacial mayor, como en el caso del Plan Puebla Panamá y el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

Otro desafío importante es el generado por el carácter integral de los problemas territoriales que interpela la coordinación e integración de todos los actores sociales, culturales, económicos y gubernamentales en la búsqueda y concreción de soluciones igualmente integrales.

3. REFLEXIONES FINALES



Me parece oportuno compartir aquí algunas reflexiones finales del Seminario "Democratizar la Democracia", que se llevó a cabo en Sao Paulo en junio del 2002, colocadas tal cual como preguntas y desafíos a responder por nuestras prácticas de EP:

¿A quién refuerzan las prácticas democratizadoras? Igual las apoyan ahora los partidos de izquierda que el Banco Mundial.

¿Qué tiene que ver entonces la política y los proyectos de sociedad con los procesos democratizadores? Mejor decir, ¿qué procesos democratizadores refuerzan qué proyectos políticos? La respuesta puede ser, si lo hacen unos es de izquierda, si lo hacen otros es de derecha. La respuesta entonces tal vez no está en quién los genera, qué partido lo genera, sino qué se genera: paternalismo, clientelismo, corporativismo o ciudadanía activa, solidaria y corresponsable en lo público.

¿Por qué los procesos participativos generan oposición entre la sociedad civil, los movimientos sociales y los gobiernos? ¿Por qué un partido que gobierna y propone un proceso democratizador tendría problemas en compartir el poder con la sociedad civil? Un partido no tiene proble-

mas de compartir el poder con SU sociedad civil afin -y aún así no se da en todos los casos-, pero sí con su opuesta.

¿Quién está preparado o no para democratizar la democracia? ¿Hasta dónde la gente, los gobiernos, están dispuestos a destinar tiempo, esfuerzos y recursos a procesos de democracia participativa? Hay un problema de entrada y es que los técnicos, los funcionarios y los políticos no comparten la idea de desarrollar procesos participativos (nunca hay tiempo suficiente, siempre hay otras prioridades). Pero lo peor es que la propia sociedad civil, la población, la gente opina lo mismo.

Los procesos de democracia participativa pueden generar un cuarto poder; y, aquí es importante que no por construirlo y fortalecerlo se sacrifique la democratización de los otros tres poderes. Es importante articular estratégicamente la democratización tanto de los espacios públicos de la democracia participativa como las estructuras político-institucionales de la democracia representativa.

A veces la gente participa más en la toma de decisiones que en su control, es decir, en asegurar que se concreten esas decisiones (se avanza en acuerdos que luego no se cumplen, no se aterrizan). Por ello la democracia y su democratización no debe ser una acción puntual, sino un proceso sistemático, que necesita garantizarse y profundizarse en lo cotidiano.

LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA DIVERSIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Alejandra Domínguez¹

Las reflexiones vertidas en este espacio, son fruto del debate colectivo que se realiza desde la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM). Desde la REPEM y otras organizaciones, articulaciones y redes feministas, hace tiempo que estamos empeñadas en instalar en el debate público y en las acciones de los diferentes movimientos sociales, el reconocimiento y respeto por la diversidad y las diferencias, sean éstas de clase, género, raza o etnia, opción sexual, generación, credo, procedencia, entre otras.

En REPEM se plantea como objetivo el aportar a la construcción de una ciudadanía activa. Ello requiere, necesariamente, contribuir a la constitución de sujetos que puedan ejercer plenamente los derechos civiles, económicos, políticos y culturales, reconociendo en todos ellos la diversidad y las dife-

rencias para aportar al fortalecimiento de la democracia.

“La ciudadanía como construcción requiere la puesta en acción, el ejercicio de los derechos desde la igualdad de posibilidades donde el género, la edad, la opción sexual, la etnia, la raza, la clase, constituyan atributos, singularidades presentes en los derechos, y no que operen como atributos de diferenciación negativa, de exclusión, de vulnerabilidad.”²

A los debates sobre la diversidad, las múltiples formas de exclusión y la discriminación social, económica, cultural o sexual, las feministas han contribuido especialmente, al colocar al “género”³ como una categoría de análisis que nos ha permitido sentar posi-

1 Licenciada en Trabajo Social. Feminista. Coordinadora adjunta de SEAP (Servicio a la Acción Popular). Integrante del Comité Directivo de REPEM y de la Mesa de Mujeres “Confluencia”. Docente e investigadora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Trabaja con sectores de mujeres en pobreza extrema.

2 Soldevila, Alicia y Domínguez, Alejandra, *El proceso de constitución de la ciudadanía en las mujeres*. Mimeo, 2001.

3 El género tiene que ver con una construcción que es social, una construcción que es desigual, que está basada en la existencia de jerarquías entre ambos sexos y basada además en relaciones de poder asimétricas que se generan a partir de allí, es decir, como un proceso de constitución social que instituye diferencias de sexo y que socialmente se traduce en mandatos que son vividos como naturales, conformándose en identidades sociales.

ción política e ideológica desde donde realizar la lectura del escenario y la formas de cómo se constituyen los sujetos y sus identidades.

El concepto de género “colocó al cuerpo, en la agenda política”, es el cuerpo el que marca las diferencias, nos diferencia el sexo, el color de piel, la estructura y estatura; el cuerpo es el que posibilita, el que produce y reproduce.

La cultura capitalista y patriarcal es la que marca y estructura la conformación y construcción de identidades, identidades atravesadas por la opresión, la discriminación y la segregación, constituyendo subjetividades en las que intrínsecamente aflora el ejercicio del poder como dominio, el poder de unos sobre otros, reforzando la discriminación.

La cultura capitalista y patriarcal es la que marca y estructura la conformación y construcción de identidades, identidades atravesadas por la opresión, la discriminación y la segregación, constituyendo subjetividades en las que intrínsecamente aflora el ejercicio del poder como dominio, el poder de unos sobre otros, reforzando la discriminación.

En el proceso de constitución de subjetividades e identidades, desde la intervención como educadores/as populares tenemos mucho por decir y por hacer. Este es un campo privilegiado de intervención, porque son construcciones sociales y como tales no son naturales, son creadas cambiantes, moldeadas... producen y reproducen la cultura y la sociedad, en ellas se expresa o no, el ejercicio de los derechos.

Desde el movimiento de mujeres, hemos contribuido a incidir en el proceso de

construcción de las identidades a través de visibilizar y promover el reconocimiento de los derechos de las mujeres como parte de los derechos humanos, al reconocimiento de las diferencias. Los derechos humanos y de las humanas, como campo esencial de respeto para el reconocimiento de la diversidad y la no discriminación.

“...para cambiar el mundo es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir, las visiones del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos”.

Sabemos que, además de transformar e instalar los discursos, es necesario transformar nuestras prácticas, nuestro hacer, y allí está el desafío y las oportunidades que tenemos como educadores/as populares para poner de manifiesto nuestra creatividad y la complejidad de lecturas que realizamos de los escenarios y de los sujetos que intervienen en nuestras prácticas.

Pierre Bourdieu nos plantea que “para cambiar el mundo es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir, las visiones del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos”, allí entonces está nuestro mayor desafío en las intervenciones sobre las visiones y las prácticas.

Cambios globales y sociales

“La gran novedad (en)... la era del “fin de las ideologías” es la despolitización radical de la esfera de la economía: el modo en que la economía funciona (...) es aceptado como un simple dato del estado de cosas objetivo. Sin embargo, en la medida en que esta despolitización fundamental de la esfera económica sea aceptada, todas las discusiones sobre la ciudadanía activa y sobre los debates públicos de donde deberían surgir las

decisiones colectivas, seguirán limitadas a cuestiones “culturales”, de diferencias religiosas, sexuales o étnicas —es decir, diferencias de estilos de vida— y no tendrán incidencia real en el nivel donde se toman las decisiones de largo plazo que nos afectan a todos. En suma, la única manera de crear una sociedad donde las decisiones críticas de largo plazo surjan de debates públicos que involucren a todos los interesados, es poner algún tipo de límite radical a la libertad del Capital, subordinar el proceso de producción al control social. La repolitización radical de la economía.”⁴

Todos y todas han asistido a los profundos y vertiginosos cambios acaecidos en los últimos años del siglo XX e inicio del siglo XXI. Los procesos de la llamada “globalización” se instalaron bajo los parámetros del pensamiento neoliberal, como un modelo “único” que permitiría resolver los problemas de la pobreza y el desarrollo, la injusticia en la distribución de los bienes y con ello, el desarrollo.

Muy por el contrario de lo prometido y esperado, los procesos de globalización han reforzado las estructuras del modelo capitalista patriarcal y son esas estructuras las que intentamos poner en jaque. Este modelo reforzó desigualdades, inequidades e injusticias económicas, sociales y culturales, por la concentración de riqueza y la exclusión en el acceso a los recursos económicos, políticos, sociales y culturales, pero también somos conscientes que se han profundizado las situaciones de discriminación racial, étnica, política y de género, entre otras múltiples formas.

Como bien señala C. Lamarca Lapuente, a lo largo de estos años, en no pocas oportunidades “hemos llegado a pensar que este es el único mundo posible, que la globalización es un proceso imparable e irreversible. Todos sus mitos, disfrazados de objetividad y racionalidad, son los que nos impiden actuar, los que nos hacen creer que sólo es po-

sible la respuesta del pragmatismo, la aceptación y la adaptación.”

S*in dudas estamos
incomodando al pensamiento
único dominante, ¿pero estamos
incomodándonos nosotros mismos,
con nuestro machismo, racismo y
otras intolerancias?*

Se han ido construyendo y fortaleciendo numerosas instancias de resistencia, luchas y propuestas organizadas, han emergido organizaciones, redes y movimientos que se han expresado en diferentes escenarios locales, nacionales o internacionales. Estas instancias son las que nos han permitido constatar que no hay un “modelo único” sino que es posible construir otros modelos, aunque aún sean muy incipientes. Expresiones de ello se reflejan en el gran escenario del Foro Social Mundial, aquel que expresa la propuesta global organizada y que nos muestra que “OTRO MUNDO ES POSIBLE si la gente quiere”.

En el espacio del Foro Social Mundial, entre otras múltiples expresiones en las que las organizaciones feministas y de mujeres han demostrado que lo privado, lo doméstico y lo individual está entrelazado a lo público y a lo colectivo, las mujeres, las feministas, los movimientos sociales y políticos, venimos dando batalla al modelo capitalista y patriarcal, intentado instalar discursos y propuestas que se aproximen a ese otro mundo posible.

La reflexión que realiza Cándido Grzybowski respecto de cómo estamos construyendo ese “otro mundo posible”, es por demás elocuente ya que refleja una de las tantas preocupaciones que plantea desafíos. Él dice, “mirando desde una perspectiva femenina, la tarea es bastante más gigantesca de lo que parece. Sin dudas estamos incomo-

4 Slavoj Zizek, *Dije economía política, estúpido*, www.politicaset

dando al pensamiento único dominante, ¿pero estamos incomodándonos nosotros mismos, con nuestro machismo, racismo y otras intolerancias? La especificidad del Foro Social Mundial es establecer un diálogo entre los diversos, esto da originalidad y fuerza al Foro en la construcción de una globalización de la ciudadanía en el planeta tierra. Pero el camino es largo y lleno de obstáculos. Espero que las mujeres nos hagan ser radicales, actuando como hasta ahora, haciendo cobranzas e incomodando.” (2002).

Este es el punto más delicado del planteamiento: ¿hasta dónde estamos involucrándonos cada uno y cada una de nosotras? ¿cuánto nos preguntamos sobre la complejidad de nuestras realidades, de las intervenciones? ¿nos cuestionamos verdaderamente como educadores/as populares sobre nuestras propias concepciones de género, raza, diversidad sexual, social, etcétera? ¿las realidades de las diferencias de género, raza, etnia, generación interpelan nuestras prácticas?

Emergen varios cuestionamientos que hacen a las concepciones, a los discursos, a las prácticas, a la forma de concebir el poder y de repensar la política. ¿Qué significa la política? ¿revisar sus contenidos, estructuras y prioridades? ¿qué es lo político? ¿y qué es lo políticamente correcto? ¿cuando pensamos en política estamos involucrando las reflexiones y pensamientos de lo diverso, de lo diferente? ¿cómo estamos trabajando lo político?

Desde el feminismo, se trabaja sobre lo anteriormente mencionado; tiene que ver con la dimensión política de nuestras prácticas, es necesario trabajar para deconstruir las inequidades y desigualdades que provoca el modelo neoliberal, pero también la dependencia y sometimiento de la cultura patriarcal que continúa instaurando identidades masculinas hegemónicas, androcéntricas, con poder

de dominio e identidades femeninas dependientes y subvaloradas.⁵

No hay primeras y segundas luchas, o son juntas o nuevamente caeremos en la reproducción de desigualdades e inequidades de los/as que somos presos/as en este sistema.

Las feministas estamos desafiadas, como dice Sonia Correa, a “diseñar estrategias que permitan una articulación de las luchas colectivas de los movimientos sociales y al mismo tiempo intentar transformar su perspectiva en relación al feminismo, a la diferencia, al género, los pensamientos múltiples.” (Correa 2001)

Hablar del cultivo de la diversidad y de la superación de todas las formas de exclusión y discriminación social, implica reconocer las múltiples posiciones que tenemos como sujetos, posiciones que están atravesadas por el lugar según la clase o el sector social al que pertenecen, la edad y las características multiculturales y pluriétnicas de las sociedades.

Reconocer las diferencias y respetarlas, un largo camino...

Hablar del cultivo de la diversidad y de la superación de todas las formas de exclusión y discriminación social, implica reconocer las múltiples posiciones que tenemos como sujetos, posiciones que están atravesadas por el lugar según la clase o el sector social al que pertenecen, la edad y las características multiculturales y pluriétnicas de las sociedades.

Son las posiciones que van marcando y construyendo nuestra subjetividad e identidad, por ello, la necesidad que tenemos como educadores/as populares de reconocerlas, respetarlas y tenerlas presentes al momento del trabajo con las organizaciones, grupos y comunidades.

5 Reflexiones (Fanny Gómez y Cristina Pino) en el Seminario Virtual REPEM, *Los caminos del empoderamiento de las mujeres: educación para la inclusión*. La red como espacio de aprendizaje. Diciembre 2003.

En la construcción de las identidades se pone el cuerpo, y el cuerpo hace a la construcción de las subjetividades y de las relaciones sociales.

Es necesario incorporar a los marcos propios de la educación popular las miradas y marcos teóricos y conceptuales del feminismo y de otros movimientos sociales, que han hecho camino en instalar en lo público una mirada compleja de los sujetos, las subjetividades, las relaciones sociales y la diversidad.

“Hablar de ‘género’, es hablar de lo que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual cuando establece pautas y normas sociales sobre las identidades y roles de hombres y mujeres en función de sus cuerpos. La noción de ‘cuerpo’ es fundamental en el análisis de la identidad tanto en la noción de género como en la de raza o etnia. Una diferenciación en la construcción de identidades se hace en función de marcadores corporales: sexo, color de la piel, forma de los ojos, características del pelo... y se agregan marcadores que terminan siendo culturales. La identidad nos da forma, nos hace diferentes del resto, crea los límites, pero también segrega y clasifica.” (Millán 1994)

Es necesario incorporar a los marcos propios de la educación popular las miradas y marcos teóricos y conceptuales del feminismo y de otros movimientos sociales, que han hecho camino en instalar en lo público una mirada compleja de los sujetos, las subjetividades, las relaciones sociales y la diversidad.

La convocatoria es mirar a cada uno de los sujetos desde las múltiples posiciones, desde las posiciones de clase y también de género, género como concepción que habla de la forma de ver y hacer el mundo, concepción política e ideológica del mundo; implica un cambio radical de cualquier paradigma, es una manera de pensar estrategias para transformar ese mundo, es la manera en

cómo concebimos la constitución de los sujetos, varones y mujeres.

Se deberá hacer el esfuerzo por mirar a los sujetos desde las múltiples pertenencias, intereses, posiciones, deseos, es decir, no se presenta de la misma manera las discriminaciones por raza o etnia en los niños que en las niñas, no tienen las mismas dificultades para instalarse en el espacio público los varones pobres que las mujeres pobres, comparten la pobreza pero las mujeres, además, comparten las dificultades del género, y mucho más si se suman las discriminaciones de raza, edad, credo o procedencia.

Ahora bien, ¿cómo se presenta para una o para otro las situaciones que hacen a las diversas posiciones? ¿qué le representa a las mujeres el estar relegadas al espacio doméstico privado? ¿qué les representa a los varones tener mayor presencia en los espacios públicos?

Será necesario mirar a cada sujeto (varón y mujer) desde lo que es y desde como se han construido las relaciones históricas de subordinación entre varones y mujeres, entre blancos y negros, entre pueblos originarios y colonizadores, si no miramos y comprendemos que esas relaciones de subordinación están dadas por el modelo CAPITALISTA (neoliberal), pero también por el modelo PATRIARCAL, si no comprendemos esto, no podemos decir que estamos trabajando relaciones de género, de diversidad, no podemos comprender cabalmente las situaciones de discriminación y exclusión que vive la mitad de los sujetos con los que a menudo trabajamos.

Tal como plantea Cecilia Millan, es necesario “la búsqueda de disminuir los niveles de intolerancia y reducir las situaciones de discriminación social, racial, socioeconómica, sexual, étnica, de origen o procedencia, religiosa, etcétera; en síntesis, a combatir por un lado, secuelas sociales, económicas, culturales y psicológicas de situaciones pasadas de violencia, crueldad y atrocidad muy grandes, como fueron la esclavitud, el colonialismo, el *apartheid*, la segregación, el nacionalismo, la

discriminación, y por otro lado, expresiones contemporáneas como la xenofobia y los fundamentalismos.”

Una educación pluralista, diversa y no sexista

Deberemos comprometernos especialmente a construir una educación popular que aporte al ejercicio de una ciudadanía libre de toda discriminación.

Será necesario avanzar en la construcción de una “educación que valore el pluralismo y garantice la igualdad de oportunidades para mujeres y varones, niñas y niños de todas las edades, una educación que promueva la solidaridad, la construcción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres pero también entre capital y trabajo.

“Que comprenda y respete nuestras diferencias culturales, étnicas, de orientación sexual, de generación, de credo, de capacidades y de estilos de vida.

“Que comprenda la centralidad de las relaciones de género y de la sexualidad en la construcción de las relaciones sociales y cotidianas.

“Que promueva la justicia de género, considerando a las mujeres y a los varones como sujetos políticos y sociales en iguales condiciones, tanto en la esfera privada como en la pública, promoviendo así la constitución de un sujeto político capaz de realizar el pleno ejercicio de los derechos.”⁶

La educación popular necesita avanzar en sostener, a través de propuestas, “una educación a lo largo de toda la vida”, que trascienda la educación formal pero que la contenga, que promueva el ejercicio pleno de una ciudadanía activa y comprometida con la sociedad en la que viven los sujetos, con **sus diferencias y diversidades**, respetándolas y reconociéndolas.

Comprender e incorporar estas concepciones quizás sea lo más complejo de soste-

ner, no en los discursos sino en las prácticas. Se ha iniciado el tránsito en el camino de los discursos, quizás sea necesario compartirlo y profundizar acerca de las concepciones de esos discursos, pero debemos recorrer aún un largo camino de transformación de nuestras prácticas androcéntricas, excluyentes y racistas.

Muchas de nuestras prácticas aún siguen promoviendo y reforzando discriminaciones, tratando de fortalecer a los sujetos pero no de visibilizar sus diferencias y reconocer y valorar la diversidad. Es así como promovemos discriminaciones de género a pesar de condenarlas, o profundizamos una visión racista por no reconocer que las diferencias de razas, etnias, credos y opción sexual están presentes en las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos y entre ellos y los/as educadores/as.

Es aquí en donde debemos analizar cómo incluimos a las mujeres, a los/as no tan blancos/as, y a los/las que no tienen tantos capitales pero que podemos potenciar a partir de fortalecer el ejercicio de los liderazgos en la democratización del poder.

Decimos promover el pluralismo y la diversidad pero a la hora de promover la representación política o social de algún dirigente, éste termina siendo un varón, blanco y quizás el que tiene mayores capitales culturales, sociales y educativos. Es aquí en donde debemos analizar cómo incluimos a las mujeres, a los/as no tan blancos/as, y a los/las que no tienen tantos capitales pero que podemos potenciar a partir de fortalecer el ejercicio de los liderazgos en la democratización del poder.

Promover la existencia de programas de educación, con horarios adecuados, sistemas flexibles cercanos a las poblaciones

6 Elaborado para difundir en el Foro Social Mundial 2002 por la Oficina de Educación y Género del Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (GEO/ICAE), Red de Educación Popular entre Mujeres para América Latina y el Caribe (REPEM), Alternativas de Desarrollo con Mujeres para una Nueva Era (DAWN) y Red de Mujeres Africanas (FEMMET)

usuarias, así como la existencia de mecanismos facilitadores para jóvenes varones y mujeres, para jóvenes embarazadas o madres, para facilitar el acceso y/o sostenimiento a la educación formal, para que estas mujeres no se vean forzadas a dejar la educación por el hecho de una maternidad temprana.⁷ Promover la incorporación a la currícula de la educación formal de contenidos que contemplen la igualdad y la equidad en las relaciones de género y la incorporación de educación sexual.

Esto significa que deberemos tener iniciativas que promuevan políticas públicas en las diferentes instancias de los gobiernos en donde la educación sea pensada desde que nacemos y sea una educación igualitaria para niños y niñas, reconociendo las diferencias de raza, etnia, clase, que visibilize, que muestre, que no oculte, que exponga a cada uno/a de ellos/as como sujetos con necesidades y derechos propios y diferentes.

Bibliografía

Campaña contra los Fundamentalismos. *Tu Boca es Fundamental contra los Fundamentalismos, lo Fundamental es la Gente*. Articulación feminista Mercosur. Feministas en el Foro Social Mundial, Lilian Celiberti, Virginia Vargas.

Lula Para Frente. *Estrategias confrontadas en las Américas: Hegemonía norteamericana, fuerzas sociales y políticas contrahegemónicas*. en "Cotidiano

Mujer", III Época No. 38, diciembre 2002.

Millan, Cecilia, *Educación para no discriminar*, en "Entre Nos", Boletina de REPEM, año 4, No. 7, noviembre 2000.

Oficina de Educación y Género del Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (GEO/ICAE), Red de Educación Popular entre Mujeres para América Latina y el Caribe (REPEM), Alternativas de Desarrollo con Mujeres para una Nueva Era (DAWN) y Red de Mujeres Africanas (FEMMET), *Otra Educación es Posible, Educación para no discriminar*. Documento de divulgación en el Foro Social Mundial, enero 2002.

REPEM / DAWN, *De poderes y saberes, debates sobre reestructura política y transformación social: Memoria del II Seminario Regional*. Doble Clic Editoras, Montevideo 2000.

REPEM. *Jornada Virtual de Educación*. Seminario Virtual de Debate Educación, Género, Raza, Diversidades, Abril 2003.

_____, Seminario Virtual REPEM, *Los caminos del empoderamiento de las mujeres: educación para la inclusión*. La red como espacio de aprendizaje. Diciembre 2003.

Soldevila, Alicia y Domínguez, Alejandra. *El proceso de constitución de la ciudadanía en las mujeres*. Mimeo, 2001 Córdoba, Argentina.

Slavoj Zizek. *Dije economía política, estúpido*, www.politicas.net

7 Reflexiones y propuestas en el Seminario Virtual REPEM, *Los caminos del empoderamiento de las mujeres: educación para la inclusión*. Preparatoria de la Asamblea 2004. La red como espacio de aprendizaje. Diciembre 2003.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LA DIVERSIDAD Y LA EXCLUSIÓN

Marcela Tchimino Nahmías¹

La educación popular emergió en tiempos difíciles de persecución y atropello a los derechos fundamentales. Y es justamente por este contexto que surgió la necesidad de trabajar por la libertad, por generar una conciencia colectiva sobre la capacidad transformadora y liberadora que nos permitiera romper las cadenas de la opresión. Hoy afortunadamente podemos decir que en América Latina no existen dictaduras militares, sin embargo, se ha levantado un nuevo tipo de opresión, caracterizado por el mercado, por la exclusión, por la desigualdad e inequidad en la distribución de la riqueza, del poder y del conocimiento.

Durante casi veinte años se han levantado discursos desde la educación popular orientados a la conquista de un proceso de desarrollo nacional y para la participación crítica en el mismo. Para ello, se ha hecho alusión en innumerables ocasiones a la necesidad de enfrentar la hegemonía de las clases dominantes a través de la concientización político-pedagógica.

El contexto vivido, producto de dictaduras militares, dejaba claro el objetivo de lucha y los mecanismos para ello. En otras palabras, existía un “enemigo común” al cual hacerle frente y la educación popular jugó un rol clave en visibilizar los atropellos y buscar caminos para la resistencia y la generación de una conciencia crítica a través de un método fundamentalmente dialogal y de espíritu crítico.

La educación popular emergió en tiempos difíciles de persecución y atropello a los derechos fundamentales. Y es justamente por este contexto que surgió la necesidad de trabajar por la libertad, por generar una conciencia colectiva sobre la capacidad transformadora y liberadora que nos permitiera romper las cadenas de la opresión.

En este escenario, abordar la diversidad como fuente de empoderamiento de diver-

¹ Magíster en educación. Co-coordinadora de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de CEAAL. Presidenta del Foro de la Sociedad Civil de Chile. Educadora e Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Ha colaborado en procesos educativos comunitarios y la elaboración de materiales didácticos en educación en derechos humanos. Es docente en diversos cursos para incorporar elementos de la educación popular en la educación formal.

Los grupos no era un objetivo prioritario. La concepción de pueblo (hoy, al menos en Chile no lo convertimos en “la gente”) incorporaba a todos y todas pero con especial énfasis en los sectores campesinos y obreros. La diversidad se nos fue haciendo evidente con el correr de los años y una vez terminados los períodos dictatoriales.

Con el aumento de espacios de participación y de reivindicación de derechos de grupos específicos, la necesidad de trabajar con y desde la diversidad se hizo necesaria. Pero a la vez, la visibilidad de “lo otro” de la multiplicidad de expresiones, intereses y características de los grupos humanos fue también generando algunas tensiones, prejuicios, discriminación y exclusión social.

Enfrentar este dilema es en gran parte responsabilidad de la educación, y en particular de la educación popular, especialmente porque el nuevo escenario caracterizado por la globalización requiere de una revisión de fondo del sentido y método que hasta ahora ha caracterizado a la EP.

Hablar de diversidad cultural desde la educación popular es hablar de la interacción, de la reciprocidad, de la interdependencia y del intercambio que rigen las relaciones entre culturas, se refiere fundamentalmente a la comprensión del mundo. La educación, desde esta perspectiva, constituye la esencia para imaginar proyectos de sociedad viables.

Con el aumento de espacios de participación y de reivindicación de derechos de grupos específicos, la necesidad de trabajar con y desde la diversidad se hizo necesaria.

Junto con ello, es necesario asumir el contexto en el que estamos inmersos, porque el proceso de globalización está generando procesos de transformación que abarcan todos los aspectos de la vida social. La fuerza, magnitud y velocidad de este proceso es de tal envergadura que no sólo

ha provocado modificaciones en el ámbito de las economías de los países y de los modelos de desarrollo. Además, la globalización ha dado origen al cuestionamiento de conceptos tan esenciales en la vida de las personas como lo son el sentido de identidad cultural y pertenencia territorial.

Estamos ante una situación compleja puesto que este proceso implica cambios y transformaciones sociales, culturales y educacionales.

El nuevo escenario para la educación popular

En gran medida, el contexto de apertura territorial y el flujo de la información provista por el desarrollo tecnológico, puede favorecer que la educación priorice la formación de una conciencia planetaria en la perspectiva de que el mundo es uno, todos vivimos en él y por tanto, como ciudadanos del mismo mundo tenemos derechos, deberes y responsabilidades compartidas.

El respeto y la valoración de la diversidad cultural, la voluntad para hacer del mundo un lugar equitativo y sustentable son, entre otros, elementos que deberían caracterizar a la educación en un contexto globalizador. Es decir, promover la capacidad de comprender a cabalidad que las acciones locales tienen una repercusión y proyección global o mundial.

Los principios de esta educación se enmarcan dentro de al menos tres propósitos:

- El primero, se orienta a la promoción y desarrollo de una visión holística y realista del mundo, al fortalecimiento de la comprensión de derechos y obligaciones propias como las de los otros (derechos individuales y derechos colectivos). En este sentido, es importante estimular la comprensión de la interdependencia global, el rol de la cooperación internacional y el papel de la cultura en el desarrollo de las sociedades.
- El segundo, apunta al desarrollo de habilidades sociales que refuercen la capacidad para actuar como miembros de un grupo,

para interactuar y comunicarse con personas de diferentes condiciones y culturas. En otras palabras, desarrollar habilidades sociales que nos dispongan a la participación democrática.

El respeto y la valoración de la diversidad cultural, la voluntad para hacer del mundo un lugar equitativo y sustentable son, entre otros, elementos que deberían caracterizar a la educación en un contexto

- El tercer propósito, se dirige a la incorporación de una nueva ética, al desarrollo de la autoconfianza y confianza en los otros y una visión positiva de sí y del entorno y a fomentar un sentido de responsabilidad personal y social. La solidaridad con naciones y grupos que sufren la sumisión, el respeto hacia otras culturas, entre ellas, la cultura de los grupos étnicos presentes en diferentes países, son temas constitutivos de esta educación.

Estos propósitos tienen en su base el principio de que la educación adquiere significado en la vida de las personas cuando los aprendizajes adquiridos en este proceso se fundan desde lo cotidiano, es decir, se sustentan en la necesidad de cambiar una cultura que transmite la valoración por lo externo, lo especializado, lo profesional, por una cultura que reconoce en las situaciones concretas una oportunidad educativa que potencia el sentido de identidad y pertenencia con un entorno y un contexto. En este sentido, se promueve el valor de la diversidad como un elemento enriquecedor.

La diversidad cultural y social al centro de la educación popular

Vivimos en sociedad y comunidades multiculturales y por tanto las relaciones que allí se gestan y desarrollan deben ser consideradas también como multicultura-

les. Sin embargo, en ocasiones los intentos por visibilizar la diversidad se reducen a acciones paternalistas (especialmente hacia grupos que sufren la exclusión social) o a experiencias que tienen a “folclorizar” a las distintas expresiones culturales reduciéndolas a muestras artísticas y gastronómicas que representan finalmente una curiosidad que se visibiliza esporádicamente. Aún más, el peligro de reducir la diversidad cultural al desarrollo de un conjunto de actividades como las antes señaladas, es que contribuimos de manera involuntaria a esconder o negar los conflictos que subyacen en las relaciones interculturales, a minimizar la relación de poder y dominación que la cultura dominante, caracterizada bajo el formato de hombre blanco y occidental, ha ejercido sobre los grupos que no se ajustan a ese patrón.

...El reto educativo más importante no es sólo conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino cómo educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social.

Entonces, y en palabras del profesor Carbonell, “el reto educativo más importante no es sólo conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino cómo educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social. No se trataría de poner el acento sobre la diversidad y el hipotético enriquecimiento que supone, sino sobre el hecho de ser iguales en dignidad y derechos”.²

En este sentido, se trata de enfocar la educación desde la diversidad cultural y social, se trata de transformar el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad cultural presentes cotidianamente y trabajarlas valorando positivamente las diferen-

cias. Ello, porque si admitimos que la interdependencia del mundo de hoy nos involucra a todos y todas, entonces quizás debiéramos buscar nuevas formas de vivir juntos, de comprender al otro como alguien que debe ser respetado profundamente en todas sus diferencias.

Una educación que se abre a la diversidad cultural puede ser una herramienta en nuestros esfuerzos por comprender la complejidad del mundo. Más aún, puede ser una de las claves para abrir las puertas de una nueva sociedad, ya que el aprendizaje intercultural puede permitirnos enfrentar mejor los desafíos de la realidad actual. En este sentido, el aprendizaje intercultural es un proceso de crecimiento personal con implicancias colectivas.

El aprendizaje intercultural puede ser entendido desde distintos niveles. En un nivel más literal, se refiere a un proceso individual de adquisición de conocimientos, actitudes o comportamientos que están conectados con la interacción de distintas culturas.

El aprendizaje, en este contexto, se entiende menos desde un nivel completamente individual porque acentúa el carácter abierto de este proceso dirigido hacia una "sociedad" pluricultural.

En esta dirección la acción educativa desde la perspectiva de la diversidad cultural se orienta:

Una educación que se abre a la diversidad cultural puede ser una herramienta en nuestros esfuerzos por comprender la complejidad del mundo. Más aún, puede ser una de las claves para abrir las puertas de una nueva sociedad, ya que el aprendizaje intercultural puede permitirnos enfrentar mejor los desafíos de la realidad actual.

- A la diversidad y diferencia, al pluralismo, la complejidad y las preguntas abiertas, a la reflexión y al cambio.

- A aprender sobre tí y sobre mí, sobre las relaciones, la solidaridad y a tomar al otro en serio.
- A los contextos de vida diversos y al relativismo cultural.
- A aprender sobre la democracia y ciudadanía, a estar alertas contra la opresión, la exclusión y sus mecanismos de apoyo.
- A tratar con la memoria.

Pedagogizar la diversidad cultural

Pedagogizar la diversidad cultural requiere de la consideración de diversas dimensiones sociales en donde ésta se manifiesta. Pero, por sobre todo, más que ser concientes de que existe tal diversidad, se trata de analizar cómo estas dimensiones se relacionan con el proceso educativo para hacerlo pertinente. Algunas de ellas son:

- **Perspectiva de género.** Para superar la reproducción y legitimación de las desigualdades de género, es preciso partir reconociendo que la identidad de género obedece a patrones culturales altamente discriminadores y desde allí analizar las formas que la sociedad ha tenido para perpetuar esta situación. Abrir el diálogo para develar qué prácticas responden a la discriminación de género, puede abrir una gran oportunidad para construir procesos de relación inclusivas.
- **La historia y el contexto.** La constatación del establecimiento de un mundo y una sociedad global puede abrir posibilidades o reducir miradas. En efecto "la instauración de la vorágine y el fundamentalismo tecnológico; la asistencia a una sociedad donde la innovación tecnológica ha logrado incrementar el número de comunicaciones y la rapidez con que se producen y desaparecen, ha producido que la memoria colectiva e individual quede atrapada en el instante. La saturación de información en los canales de comunicación genera una cultura sin memoria".³ Trabajar sobre la memoria dentro del contexto abre caminos a la

construcción de identidades culturales fuertemente influidas por patrones culturales diversos, pero a la vez visibiliza rasgos culturales propios.

- **La ciudad.** En la ciudad, entendida como el barrio, la comunidad o el espacio público, se manifiesta más claramente lo multicultural, ya que en ellos confluyen las etnias, las clases sociales, los migrantes, etcétera. En este sentido, es importante intencionar una apertura a la ciudad, integrando sus manifestaciones pluriculturales.

Obviamente muchos temas se nos quedan fuera, pero ampliar la lista o focalizar en temas específicos puede ser un buen inicio para enfrentar la diversidad cultural desde la educación popular. Hacerlo desde los procesos de educación puede crear el espacio democrático que haga posible el encuentro y el diálogo de culturas. Este enfoque puede ser una gran oportunidad para imaginar cómo vivir la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

En otras palabras, la diversidad cultural puede ser abordada desde distintas perspectivas. Desde nuestra experiencia, situarla dentro del contexto de globalización ha permitido visibilizar, no sólo las expresiones culturales de otros pueblos, sino principalmente explorar las actitudes y las formas de concebir “la otredad” como legítima y deseable.

Enfrentar estos nuevos desafíos desde la educación popular no significa negar o invalidar su sentido liberador y formador de una conciencia crítica, sino que recuperar sus principios fundamentales y recrearlos dentro del nuevo contexto.

En efecto, vivimos un tiempo confuso, heterogéneo y cargado de complejidad y perplejidad. Vivimos la globalización. Ello nos ha traído una apertura al mundo y desde allí se ha hecho visible la heterogeneidad de grupos, intereses, características y expresiones. Ello también ha afectado a la organización social. En este sentido, sería limitado intentar hablar sobre la educación popular y la diversi-

dad sin hacer mención a la transformación en las formas de representación y organización de la sociedad civil.

Experiencias de sociedad civil a nivel de reivindicación de derechos, de expresión de demandas y de construcción de alternativas de desarrollo, hay muchas. Y es allí donde la educación debiera orientar su eje.

La sociedad civil vive un proceso de transición, no sólo de forma sino de contenido. Por una parte, los movimientos sociales clásicos han desaparecido o se han visto drásticamente disminuidos y han sido remplazados por nuevas formas de organización social, ligadas a intereses temáticos específicos más que a amplias banderas de luchas ideológicas.

Es así como hemos protagonizado la proliferación de movimientos de consumidores, de mujeres, ambientalistas, jóvenes *hip hop*, anarquistas, grupos antiglobalización, grupos gay, migrantes, nuevas ONG, en definitiva nuevas formas de asociación centradas en el individuo y en la demanda de necesidades y derechos específicos.

Experiencias de sociedad civil a nivel de reivindicación de derechos, de expresión de demandas y de construcción de alternativas de desarrollo, hay muchas. Y es allí donde la educación debiera orientar su eje. En otras palabras, el nuevo siglo llegó cargado de problemas educativos no resueltos y a ellos se sumaron los efectos de la modernización neoliberal. “Una vez producidas las desigualdades culturales como resultado de la falta de acceso a la escolaridad, la oferta cultural, la información de calidad científico-tecnológica en una generación, la herencia que transmiten a sus hijos, está signada por la carencia. Los sectores populares viven inmersos en la cultura ampliamente difundida por la urbanización, los medios de

comunicación y los procesos políticos globalizados, pero accediendo a ella desde una situación de privación cultural que los coloca en franca inferioridad de condiciones respecto a otros sectores sociales”.⁴

Los nuevos requerimientos de la educación popular se relacionan con la actualización de su sentido y método considerando los vertiginosos cambios a nivel de las comunicaciones, de la política, de los estados, de las economías, de los derechos laborales, entre otros. La globalización ha traído consigo la hegemonía del capitalismo, la reducción de los estados, la flexibilización laboral, un aumento sustantivo de los canales de información y conocimiento para quienes tienen acceso a ellos, el analfabetismo tecnológico, etcétera. Además, se está configurando una nueva noción de ciudadanía que trasciende las fronteras nacionales. “La ciudadanía, para no ser excluyente, debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada y democratizada, y pasar a fundarse en criterios respetuosos con la dignidad humana, la igualdad de derechos y el respeto por la diferencias”.⁵

En este sentido, la educación popular debe tener como foco la superación de la desigualdad y la eliminación de las diferencias económicas e integración de la diversidad cultural.

Incorporar la diversidad como eje de la educación popular

Incorporar la diversidad en las técnicas y estrategias de educación popular significa que la participación sea sinónimo de empoderamiento, es decir, no basta con promover la participación si ella no lleva aparejada la toma de decisiones.

En efecto, un primer elemento a considerar para la incorporación de la diversidad en la educación popular es la actitud y la aptitud para trabajar con la diferencia y valorarla como un aspecto enriquecedor más que amenazador. Estar sensibles y atentos a visibilizar y trabajar con la “otredad” es un primer paso necesario hacia la consolidación de una educación inclusiva y no homogenizadora, de una educación creativa y no reproductora, de una educación participativa y no hegemónica. La aptitud se refiere al conocimiento necesario de la diversidad existente. Es decir, no basta con la “buena voluntad” si ella no va acompañada de un saber hacer y una comprensión de las distintas expresiones sociales y ciudadanas.

Los nuevos requerimientos de la educación popular se relacionan con la actualización de su sentido y método considerando los vertiginosos cambios a nivel de las comunicaciones, de la política, de los estados, de las economías, de los derechos laborales, entre otros.

Pero junto a este primer nivel, el de la actitud y aptitud, es necesario contemplar al menos tres niveles o ejes de análisis para incorporar la diversidad como eje de la educación popular, que en palabras de Ricardo Hevia y Carolina Hirmas⁶ pueden resumirse en lo siguiente:

- 4 Puiggros Adriana: “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, en *Paulo Freire y la agenda de educación latinoamericana en el siglo XXI*, CLACSO, Buenos Aires, 2002, p. 19.
- 5 Silveira H. *La vida en común en las sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate. Identidades comunitarias y democracia*, Trotta, Madrid, 2000.
- 6 Hevia, R. y Hirmas, C. *Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: Perspectivas de la educación intercultural*. Ponencia presentada al Seminario Internacional “Reformas curriculares en los 90 y construcción de ciudadanía”, en el panel “Educación en la no discriminación y formación ciudadana”. 27 de marzo, 2003. Cámara de Diputados, Santiago de Chile.

Pertinencia: se refiere a la tensión que implica enfrentar la globalización y, en consecuencia, a la invasión de una cultura de masas que amenaza con hacer desaparecer las identidades locales.

Además, somos testigos vivos de que los medios masivos de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías imponen, se quiera o no, las formas de pensamiento y los valores de la cultura occidental, avasallando las más de las veces la originalidad y pluralidad de identidades propias de las culturas autóctonas de los países latinoamericanos. Ejemplo de ello es que hasta 1996, en Bolivia se obligaba a las niñas y jóvenes indígenas, antes de entrar a la escuela, a despojarse de sus ropas tradicionales y a cortarse las trenzas.

Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, nos enfrentamos al dilema de defender, por una parte, una identidad nacional propia que rechaza la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra parte, de no caer en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. Esta última alternativa se aproxima a una reacción fundamentalista, en el sentido de creer que todo lo que proviene de afuera es malo y lo que proviene de las propias raíces es bueno. El dilema es, entonces, cómo reforzar las propias identidades, pero en un diálogo creativo y enriquecedor con el mundo global. No se trata de formar para la homogeneización cultural, ni para el aislamiento o la yuxtaposición de culturas, sino para la interculturalidad.

Convivencia: Se refiere a la cohabitación de múltiples culturas y surgen los peligros propios de la convivencia humana: la formación de estereotipos y prejuicios que pueden conducir a la intolerancia, la xenofobia y el racismo, así como a las discriminaciones por razones sociales, étnicas y culturales. En América Latina

persisten actitudes manifiestas o encubiertas de racismo, discriminación y explotación, particularmente respecto a los grupos indígenas.

Pertenencia: Se refiere a la tensión que surge respecto a las asimetrías en las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a condiciones de marginación y pobreza extrema, y que fracturan la convivencia social. Frente al tratamiento de la diversidad cultural, esta tensión se da entre los polos de la inclusión y de la exclusión social por razones de etnia, raza, lengua o religión, y también por razones de género, de discapacidades personales y de preferencias sexuales. En América Latina son las poblaciones indígenas las que viven realidades de mayor pobreza, las cuales aumentan a condiciones extremas cuando a esta situación se suma el que sean mujeres, o tengan alguna discapacidad personal o sean homosexuales.

Sin embargo, una verdadera educación que incorpore la diversidad florece, como dice Sylvia Schmelkes, cuando se van desvaneciendo las asimetrías existentes tanto en lo económico, lo social, lo político, lo cultural y, desde luego, en lo educativo.⁷

Estar sensibles y atentos a visibilizar y trabajar con la “otredad” es un primer paso necesario hacia la consolidación de una educación inclusiva y no homogeneizadora, de una educación creativa y no reproductora, de una educación participativa y no hegemónica.

En resumen, se requiere resolver al menos dos problemas:

- Primero, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y cómo educar en la interculturalidad, es decir, de una forma en que se acreciente la autovaloración y la propia identidad y, al mismo

⁷ Schmelkes, Sylvia. *Educación Intercultural*, Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, Tlalpan, México, 28 septiembre, 2002.

tiempo, se valoren las diferencias culturales y se las utilice como recurso pedagógico. El peligro de esta tensión es caer en la homogeneización cultural, por una parte, o en el enclaustramiento cultural por otra.

- Segundo, cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas capacidades en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. El peligro de esta tensión es la reproducción de los estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro.

Sin embargo, una verdadera educación que incorpore la diversidad florece, como dice Sylvia Schmelkes, cuando se van desvaneciendo las asimetrías existentes tanto en lo económico, lo social, lo político, lo cultural y, desde luego, en lo educativo.

Desafíos ante el actual escenario

En el actual escenario, la educación popular recobra vigencia y sentido, por cuanto es necesario recuperar el poder de la educación como un instrumento de transformación social. Para ello, se requiere del desarrollo de estrategias educativas que ayuden “a los grupos más desfavorecidos de la sociedad a analizar cómo afecta la globalización a la estructura social”.⁸

- En las últimas décadas, el proceso de globalización ha adquirido un carácter de transnacionalización económica y de creación de un espacio económico planetario uniformizado bajo políticas neoliberales.
- El desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación y la “uniformización”, fruto del despliegue de las industrias culturales mundiales, han generado un nuevo mapa

planetario. Tanto las dinámicas económicas como comunicacionales y culturales de la globalización tienden a cerrar los espacios económicos. Existe una especie de “governabilidad” global hegemonizada por las grandes corporaciones y por los organismos multilaterales que administran este “orden”. Está en crisis la soberanía de los viejos Estados y esto ocasiona grandes preguntas al pensamiento político y social.

- Sin embargo, es paradójal que en esta coyuntura de homogeneización aparezcan tantas experiencias o rebeliones locales, que reivindican lo particular, lo nacional y lo diverso. Esto se está expresando a través de numerosos movimientos sociales que demandan respeto a las diferencias, pero también en los movimientos étnicos y en la lucha de minorías y naciones.
- Existe una resistencia a lo “único” y paulatinamente se va desarrollando una sospecha acerca de los beneficios de la globalización. La vieja aspiración a la “globalización ecológica y ética” por parte de los ecologistas, ha derivado en una cierta impotencia: la hipoteca desarrollista de la globalización va haciendo insostenible política y culturalmente estas utopías. Es preciso construir nuevas herramientas de análisis para entender estos procesos y hacer más fuertes los movimientos de “globalización ciudadana” para que actúen en lo local y en lo global con un nuevo sentido histórico.

Ser conscientes del fenómeno educacional que se abre, supone propiciar una discusión permanente respecto de las posibilidades y dificultades que emergen en este escenario. En este sentido, es importante que en los espacios educativos se incorpore el análisis acerca del impacto de la información tecnológica y mediática, de las culturas que viven en el territorio nacional pero también la diversidad cultural que enriquece el mundo y del impac-

⁸ Mesa, M. *Educación para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita*. En: *Educación para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. CIP, Madrid, 2003. p. 15.

to de la globalización en todas las esferas de la vida cotidiana.

El propósito de esto es promover un sentido de pertenencia y responsabilidad frente al mundo, más allá de lealtades nacionales o locales. Basado en lo anterior, resulta imperativa la incorporación de esta dimensión global en la educación popular, por cuanto permite promover la comprensión y el desarrollo de una visión crítica respecto de situaciones que se ubican en el entorno inmediato, o bien en un horizonte lejano pero que son experimentadas o influyen directamente en los sujetos, como la guerra y los conflictos, las violaciones a los derechos humanos, el crimen internacional, el terrorismo y el tráfico de drogas, el aumento de las enfermedades pandémicas como el SIDA, la degradación

***E**n el actual escenario, la educación popular recobra vigencia y sentido, por cuanto es necesario recuperar el poder de la educación como un instrumento de transformación social.*

del medioambiente, el racismo, el clasismo, la migración, entre otros.

La capacidad de desarrollar una visión crítica (y no victimizadora) de estas situaciones, permite a los sujetos adoptar una actitud sensible y empática, así como también actuar responsablemente en lo que sucede a nivel de su comunidad, de su país y del mundo.

Se trata de poner en práctica, utilizando distintas formas pedagógicas, lo que señala el informe de la Comisión Delors, en el sentido de que frente a la constatación de que “las personas hoy tienen una sensación de desprotección e impacto entre las manifestaciones de la globalización que pueden ver y a veces soportar, y la propia búsqueda por las raíces, puntos de referencia y un sentido de pertenencia, la educación debe enfrentar, ahora más que nunca, este problema, ya que está en el corazón del desarrollo tanto personal como de la comunidad. Su misión es habilitarnos a todos y cada uno de nosotros, para desarrollar al máximo nuestros talentos y realizar nuestro potencial creativo, incluyendo la responsabilidad por nuestras propias vidas y el logro de nuestros objetivos personales. Este objetivo trasciende todos los demás. Su logro, aunque largo y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda por un mundo más justo, un mundo mejor donde vivir”.⁹

9 Delors Commission, 1995, *La educación encierra un tesoro*, Paris: UNESCO.

EDUCACIÓN POPULAR Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: OBSTÁCULOS

Nélida Céspedes Rossel¹

El propósito de este artículo es mostrar algunos de los principales obstáculos que se presentan en la participación de la sociedad civil para la incidencia en políticas educativas, ubicándola como un componente fundamental en los procesos de democratización que pretendemos en nuestros países. Esta es una reflexión tentativa, abierta, ya que los procesos no son lineales, ni los discursos homogéneos y se dan en determinados contextos que jalonean la vida democrática en cada uno de los países de la región.

1. AFIRMACIONES DEL CEAAL

El CEAAL, camino hacia la VI Asamblea General, ha planteado, entre uno de los ejes de reflexión, la relación de la educación

popular con las políticas educativas. Esto se fundamenta en varios documentos que señalan que la tarea del CEAAL es: a) incidir en nuestras democracias y darle sentido a través de políticas educativas que promuevan la participación, b) incidir en la reconfiguración de lo público y en el rescate público de las políticas de educación como políticas de gobierno,² c) incidencia en las políticas educativas e importancia del sentido de la educación como contribución a un desarrollo social y humano, sostenible, justo, equitativo, inscrito en procesos amplios de transformación social y de impulso a los procesos democráticos.

Esta incidencia se expresa en múltiples intervenciones en todo el continente, desarrolladas a través de procesos de innovación educativa; desarrollo de propuestas curriculares; propuestas de desarrollo educativo local; de formación de redes educativas; propuestas de gestión de escuelas con autonomía; incorporación en los procesos de

1 Educadora y Docente. Miembro del Consejo Directivo de Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas. Directora de la Revista de Educación y Cultura *Tarea*. Miembro activo de la Región Andina y del Perú del CEAAL. Su trayectoria en educación popular se ha desarrollado principalmente en el campo de los Derechos Humanos y de la Infancia así como en la reflexión de la Educación Popular y la Educación Formal.

2 *Profundizando el aporte de la educación popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe*. Hacia la VI Asamblea General en 2004, momento de valoración y proyección. Noviembre 2003.

entre sí.⁴ En la década de los ochenta, señala el mismo autor, se precisan otros referentes teóricos para interpretar la realidad y orientar los proyectos de cambio político y social.

Lo mismo ocurrió con la comprensión de los sujetos protagónicos del cambio social, anteriormente centrados en los sectores populares en su carácter de clase. Esta categoría de análisis de la realidad se amplía ante la presencia de millones de personas excluidas y discriminadas. Los trabajos con mujeres, con poblaciones indígenas, son buenos ejemplos, así como los que se realizan con sectores medios empobrecidos, docentes, familias, etcétera. Emergen nuevos aportes en el desarrollo del pensamiento social, cultural, científico; las categorías de género, etnia, generacional, se suman a las de clase y permiten tener referentes más amplios para la comprensión y transformación de la realidad. La perspectiva del trabajo en derechos humanos, la educación intercultural y el respeto por el medio ambiente, se unen a la búsqueda de la justicia y a la profundización de la democracia formal y participativa en un mundo sustentable.

En este camino de posibilidades y de apertura también existe el riesgo de desdibujar posiciones primigenias. Desde una postura amplia incluyente también, es preciso afirmar los núcleos que persisten y dan a nuestras intervenciones cierta identidad. Estos permiten a su vez construir los procesos de incidencia en educación y actúan como lupas desde las cuales explicar nuestra intervención, evaluarla y *enrumbarla*. Estas persistencias son:

- El pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural y económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social.
- Una intencionalidad política emancipadora.
- El reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación.
- Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas, trascendentes.

**...Muchos no se reconozcan
bajo la corriente de la educación
popular. Y sin embargo en sus
prácticas y discursos, allí están
los núcleos fundamentales que
afirman y luchan por la
democracia, que se basa en la
participación política, en los
espacios públicos y en el
irrestringido respeto a los derechos
de las personas.**

- Procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social.
- Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se constru-

4 En el Cono Sur estuvo ligada a los procesos de lucha contra las dictaduras y a los procesos de democratización; en los países andinos como Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico e indígena; en América Central estuvo asociada a los procesos insurreccionales; en México tuvo su nicho en las iniciativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno. Torres, op. cit. p.19.

yan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común.

Como ya hemos señalado, a la vez que se afirman núcleos básicos, también nos abrimos y asumimos en simultáneo identidades múltiples. Al mismo tiempo, podemos ser educadores populares y trabajadores por la democracia, militantes del trabajo en derechos humanos, trabajar desde la perspectiva de género y ser parte del movimiento de mujeres. Todos estos sentidos son incorporados en el trabajo en educación.

También hay que reconocer que esta apertura ha llevado a que muchos no se reconozcan bajo la corriente de la educación popular. Y sin embargo en sus prácticas y discursos, allí están los núcleos fundamentales que afirman y luchan por la democracia, que se basa en la participación política, en los espacios públicos y en el irrestricto respeto a los derechos de las personas. Merece la pena señalar que autores como Torres Carrillo plantean los peligros de invisibilizar lo popular, abarcándolo todo en la lucha por la democracia.

Lo cierto es que la democracia basada en principios como la soberanía de los individuos, la limitación del poder y la necesidad de garantizar los derechos fundamentales de las personas exige, requiere, implica y necesita de la participación de la ciudadanía. Esta es un derecho y una responsabilidad. Por ello, la ciudadanía se expresa de diversas formas y combina, según sea el caso, la propuesta y la oposición, la propuesta y la vigilancia. La construcción de la democracia es un campo de disputa y construcción permanente. Ya la historia ha demostrado que la hegemonía de la emancipación de las personas y de la sociedad es un jaloneo. Es desde allí que los que comparten identidades múltiples vienen construyendo apuestas por una educación liberadora.

3. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN POPULAR



El documento *Profundizando el aporte de la educación popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe*, señala a la educación como uno de los aspectos centrales del fortalecimiento democrático en este momento histórico. Sostiene que, inmersa en un proceso de transformación global, es un componente que aporta a un proyecto de emancipación. Reconoce los esfuerzos que durante veinte años ha venido realizando la UNESCO, que se fundamenta en la convicción de que *“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, de libertad y justicia social.”*⁵

Si bien esta afirmación es poderosa, a propósito de sus reflexiones sobre el pensamiento de Paulo Freire, el presidente de CEAAL, Pedro Pontual,⁶ señala: *“un rechazo al optimismo ingenuo sobre el papel de la*

**...Los que comparten
identidades múltiples vienen
construyendo apuestas por una
educación liberadora.**

educación (...) y más específicamente a las posibilidades y límites de la EP en la escuela formal en un contexto histórico de América Latina bajo la hegemonía del neoliberalismo, marcado por políticas contra los derechos, con intento de imponer un pensamiento único y estimular las más diversas formas de individualismo. La EP se sitúa en este contexto como una práctica

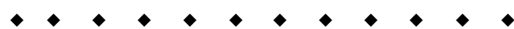
5 Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*. Compendio del Informe a la UNESCO de la Comisión Intersectorial sobre educación para el siglo XXI. Guatemala, Mayo de 1998.

6 Pontual, Pedro. *Educación popular en la escuela: actualidad de la visión freireana*. En *Revista Tarea* N° 57. Lima, 2004

educativa que trata de rescatar el papel de la educación en la construcción de una alternativa contra-hegemónica al neoliberalismo". Realiza este análisis en su terca apuesta por la transformación democrática de la sociedad, por lo tanto, lejos de posturas fatalistas.

Lo que nos interesa para nuestra reflexión, es esto último que señala Pontual, es decir, cómo se ha expresado 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.

4. INCIDENCIA DE LA SOCIEDAD CIVIL EN EL CAMPO EDUCATIVO



Los procesos de democratización de nuestras sociedades suponen tanto la democratización de los Estados, como un mayor nivel de participación de la ciudadanía.

La participación de la sociedad civil requiere de encuentros, debates y dinámicas donde la autonomía ciudadana prevalezca. Exige un esfuerzo de interacción que viene desde abajo, realizado por individuos, organizaciones gubernamentales y diversos sectores sociales que actúan en el espacio público para afectar, en menor o mayor medida, los acontecimientos ya sean políticos, económicos, sociales y culturales hacia una determinada dirección, tanto local como nacional.

La incidencia tiene la función de presionar a quienes detentan el poder con demandas y propuestas de carácter público. La fuerza de sus acciones está animada por procesos de deliberación, el manejo de conflictos, la cooperación y la democracia en la búsqueda de consensos que afirmen pro-

puestas de carácter educativo, ético y político.

El desarrollo de políticas educativas emancipadoras, choca permanentemente con problemas que vienen del contexto social, cultural, político y económico en que se desenvuelve nuestro continente...

No existen participaciones neutrales. Por eso, desde la educación popular su sentido se ubica en la búsqueda de propuestas de emancipación y humanización de los diversos sectores de la sociedad.

En relación a la incidencia en las políticas educativas, habíamos señalado al iniciar esta reflexión que se ha expresado de diversas formas. Así también, la participación de la ciudadanía en las políticas educativas no sólo se plantea y se ejerce como parte de las organizaciones de la sociedad civil hacia un proceso de empoderamiento de los actores sociales, también se realiza participando directamente en instancias de poder local, nacional.

La participación ha venido ganando terreno tanto a escala nacional como internacional, a nivel de los Estados y las agencias. Las instancias que congregan a instituciones o profesionales de la sociedad civil han proliferado. Si bien en algunos casos se ha buscado una auténtica participación para recoger propuestas válidas para la educación, otras veces se han producido remedos de las mismas, basándose más en principios de una participación formal, que real y democrática.

En relación a la participación, Rosa María Torres⁷ plantea que "La participación, para convertirse en instrumento de

⁷ *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento preparado para la OEA. Punta del Este, Uruguay 24-25 de septiembre de 2001.

de la educación. Allí radica su aporte a la construcción de las sociedades.

b) Direccionalidad de los apoyos externos

Refiriéndose a la implementación de las reformas en América Latina y el apoyo del Banco Mundial, Coraggio⁸ señalaba que el enfoque con el cual éstas fueron

La orientación de la educación es asimismo amenazada por la falta de proyectos globales emancipadores en los países, por las débiles orientaciones de políticas educativas nacionales y por la desprofesionalización del

planteadas obedecían al modelo macroeconómico neoclásico. Para encuadrar la realidad educativa en éste, se había realizado una analogía entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo, de esta manera, abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa.

La orientación de la educación es asimismo amenazada por la falta de proyectos globales emancipadores en los países, por las débiles orientaciones de políticas educativas nacionales y por la desprofesionalización del sector. Igualmente por la incompreensión de la concertación y de la necesidad de la promoción de la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos, entendiéndola en muchos casos desde una visión manipuladora y cortoplacista.

En nuestro continente, además de las viejas recetas neoliberales, Estados Unidos impulsa otros mecanismos de dominio y exclusión que seguramente

afectarán la educación. Nos referimos al Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), que habrá que analizar más detenidamente y a la luz de la defensa del derecho a la educación.

Estas intervenciones, que obedecen a determinados modelos, son contrarias a propuestas que se juegan por la emancipación personal y social que afirma la corriente de educación popular. En América Latina, los procesos de participación de la sociedad civil, impulsados por corrientes progresistas y democráticas, se enfrentan a otras de signo antipopular.

c) Otros obstáculos

Si bien la sociedad civil plantea propuestas para el desarrollo de políticas educativas, éstas se desenvuelven en medio de contextos complejos, diversos y altamente obstaculizadores como por ejemplo:

- En los procesos de incidencia muchas veces se llega a acuerdos iniciales porque las propuestas de un proyecto de transformación y de justicia son débiles en las instancias gubernamentales. En el discurso, la educación se ubica como parte de la lucha contra la pobreza, pero se carece de una política de desarrollo global. Son débiles las visiones de país, de régimen político. También hay un vacío de proyecto movilizador. En este contexto, la educación sin proyecto de desarrollo, sin un proyecto colectivo de hacia dónde queremos avanzar como país, no tiene sostenimiento ni tiene cómo articularse lo suficiente en términos de finalidad pública.
- Más allá de los lineamientos de política educativa, el peso político lo marca la política económica que debilita cualquier alternativa de proyecto democrático. La inversión en educación en nuestros países es pobrísima. Según datos de la UNESCO, de acuerdo a cada uno de ellos, ésta se ubi-

⁸ Coraggio, José Luis. *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problema de concepción?*. En: *La Piragua*, N° 11, 1995.

ca entre el 1.4% y el 7.8% del producto interno bruto.

- En el proceso de incidencia, las instancias de participación de la sociedad civil muchas veces se encuentran jaqueadas. Ésta realiza grandes esfuerzos teóricos, concertadores, movilizadores para que las propuestas de cambio educativo se expresen en políticas. Pero una vez recogidas, se inmovilizan en vez de seguir trabajando para que las propuestas educativas emancipadoras ganen hegemonía.
- Una gran dificultad es la que tiene que ver con la permanencia de las propuestas a favor del cambio en educación. Muchas veces se centran en la orientación de un ministro o persona que puede desandar lo avanzado.
- Carecemos de políticas para el magisterio. Su desprofesionalización, acompañada por

la ausencia de políticas salariales, mantiene a este sector en reclamos de corte económico, desarticulados de propuestas globales para la educación a la que se aspira en nuestro continente. Asimismo, persisten posturas político-partidistas de viejo corte, especialmente centradas en la confrontación y no en la creación de mayores consensos por la educación.

La intencionalidad de ubicar los obstáculos de la incidencia en la construcción de las políticas educativas, no niega las invaluable experiencias positivas que se han realizado en este campo. Sin embargo, producir cambios a favor de una educación emancipadora sigue siendo un gran reto, y debemos abordarla desde propuestas de desarrollo global de país y ligada a un proyecto democratizador y ético-político, emancipador y a nuevas fuerzas políticas.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS CON PARTICIPACIÓN SOCIAL: UN MEDIO PARA RECONSTRUIR CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

“La responsabilidad de los educadores latinoamericanos no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino descubrir cuál es el problema educacional de nuestras sociedades en nuestra época, y construir pedagogías nuevas... Se requiere de ellos que den paso a la propia historia”

Adriana Puiggrós, 1996

“... la campaña (de alfabetización) tuvo dos modalidades, uno hacia dentro que tiene que ver con la guaranización¹ y otro para la apropiación de la lecto escritura que es la alfabetización”

Enrique Camargo, 2000



Noel Aguirre Ledezma²

Luis Antonio Rodríguez Bazán³

1. LOS DISTINTOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN POPULAR



En esta especie de crisis de identidad de la educación popular, se debaten una serie de percepciones acerca de los hechos que ocurren en nuestra realidad en este mundo contemporáneo.

Una de estas percepciones precisamente se refiere a la escuela y la definición e implementación de políticas públicas en el sector educativo. Nos cuesta incluirnos en la escuela, es más, muchas veces tendemos a definirnos contra ella... de alguna mane-

ra, este ha sido el continuo que ha marcado nuestra historia. Esta manera de percibir a la escuela no ha sido casual. Nuestra opción social, cultural, política, económica y pedagógica parece haber delineado el camino que debemos recorrer, nos ha marcado y separado de uno de los “aparatos ideológicos fundamentales del Estado tradicional” para preservar sus ideologías y prácticas: la escuela. Así, nos hemos articulado a movimientos sociales y a cumplir tareas concretas; en el campo de la educación a la capacitación de “los actores sociales y del movimiento popular”. Ahí hemos encontrado nuestro espacio y hemos acumulado nuestro mejor bagaje social y disciplinario, hemos imaginado formas alternativas de gestión y gobierno, hemos

- 1 El pueblo guaraní acuñó este término para designar el proceso social, político y cultural que desarrollaron junto al proceso propiamente pedagógico de la alfabetización (adquisición de competencia de lectura, producción de textos y cálculo básico). El proceso de guaranización era un proceso invisibilizado por el sistema pero tenía mayor prestigio y valoración desde la perspectiva indígena, de esta manera los guaraníes articularon la alfabetización con sus procesos de reestructuración étnica.
- 2 Profesor, economista, pedagogo con especialidad en Educación de Personas Adultas y Jóvenes. Especialista en Planeación Estratégica y Desarrollo Institucional. Ha sido Director del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) en el que actualmente sigue colaborando y Coordinador Nacional del Foro Educativo Boliviano.
- 3 Sociólogo con maestría en Desarrollo Humano y un diplomado en Estudios Andinos Bolivianos. Miembro activo del Foro Educativo Boliviano.

puesto en marcha concepciones educativas, didácticas y metodológicas, en suma, hemos tratado de construir una forma diferente a los procesos escolares.

Mientras tanto, el mundo capitalista globalizado ha tomado decisiones y comenzado a escribir nuestra historia, para ello también ha aprovechado los espacios que le vamos dejando. Es así como, en distintos encuentros y eventos de alcance mundial y regional, se han definido políticas; varias de ellas fueron puestas en práctica en nuestros países como producto del poder económico y político de los organismos internacionales y varios países del norte. De esa manera, prácticamente todas las naciones de América Latina, como por extraño contagio, comenzaron a desarrollar “reformas educativas”, y no sólo eso, con base en ciertos estudios de rentabilidad, estos organismos determinaron priorizar las reformas de “educación primaria”. Como dice Rosa María Torres “vivimos un modelo de educación bancaria a escala global”.

Nos cuesta incluirnos en la escuela, es más, muchas veces tendemos a definirnos contra ella... de alguna manera, este ha sido el continuo que ha marcado nuestra historia.

Mientras tanto, algunos educadores populares preferimos automarginarnos o refugiarnos en espacios marginales, olvidando que en el mundo de hoy muchos hechos (políticas dicen unos) se definen en el ámbito internacional y nacional. No se trata de poner en cuestión nuestras opciones, es más debemos fortalecernos en nuestra identidad y principios, sino de mostrar que son insuficientes para convertir nuestras propuestas políticas y educativas en alternativas para transformar la educación y la sociedad.

Los tiempos neoliberales -o la neoirrupción contemporánea del liberalismo- unidos a la globalización -marcada sobretodo como un nuevo proyecto de homogeneización cultural y de unipolarización- han marcado una nueva coyuntura en la que los movimientos sociales y los procesos de liberación e independencia social, cultural y económica han sido desplazados de la centralidad sociopolítica; en esa coyuntura nuestro espacio y práctica se han relativizado y en otros casos volatizado... es más, la funcionalización ha marcado una suerte de política de sobrevivencia o de neoposicionamiento. Hoy nos encontramos en un escenario de tensionamientos civilizatorios entre el capitalismo industrial que aún es parte de nuestra realidad, el capitalismo globalizado que es la marca contemporánea de la ideología liberal, y una visión integral, interdependiente y holística que podríamos denominar comunitarismo originario. En este escenario tenemos que optar.

¿Cuál es el reto de la presente coyuntura? Re-legitimar nuestra identidad, práctica y espacio y aportar a la transformación de los sistemas educativos con nuestro bagaje social, cultural, pedagógico y político. Es decir, que tanto los sistemas como las políticas públicas se regeneren desde una opción popular engendrada por los diversos movimientos sociales, culturales y políticos populares que hoy son portadores de una nueva opción ante la crisis de legitimidad del neoliberalismo y la globalización.

2. RECONSTRUIR IMAGINARIOS COMO PARTE DE LA PUGNA DEL PODER



Una lucha fundamental es aquella que se expresa en el imaginario colectivo, es decir, en el plano de las mentalidades. La capacidad de crear un nuevo bagaje cultural que desmonte el ordenamiento social vigente y que desestructure las “verdades” sobre las

que se han cimentado las formas contemporáneas de poder, es parte de nuestra lucha política y educativa.

Veamos algunos ejemplos sobre cómo el poder dominante, a fuerza de repetir hechos e ideas, intenta construir imaginarios colectivos que hacen a la relación entre educación y políticas públicas. El poder tradicional generalmente nos afirma que:

La capacidad de crear un nuevo bagaje cultural que desmonte el ordenamiento social vigente y que desestructure las “verdades” sobre las que se han cimentado las formas contemporáneas de poder, es parte de nuestra lucha política y educativa.

- *Lo Político, es el usufructo del poder que se genera en el “voto ciudadano”. La extrema formalización de la democracia desplaza otras formas de construcción y ejercicio del poder; lo que deviene en nuevas formas dictatoriales, la dictadura de la monocultura, el rostro dictatorial de la democracia. En este horizonte, la especialización de actores ha devenido en la monopolización de lo político por los políticos profesionales, “la llamada clase política” y los partidos políticos, desnaturalizando la noción de servicio. Así, la política ya no es un bien social, se convierte en un mecanismo de diferenciación social y de ejercicio del poder para minorías locales e intereses monopólicos transnacionales: ya no se vive para la política se vive de la política.*
- *Sobre la comprensión de lo político, “la política pública es monopolio de los políticos y los que se llaman servidores públicos”, es decir, de los actores gubernamentales o de los dirigentes de los partidos políticos. Los discursos participacionistas sólo han quedado en ello, son simplemente discursos. Se ha enajenado la política pública de la sociedad. Las burocracias han reemplazado a la*

voz, el sentimiento y el pensamiento del pueblo y por lo general han canalizado discursos generados en los centros monopólicos.

- *“La educación es un hecho pedagógico, restringido a las escuelas y aulas, por lo tanto reservada sólo para determinados actores, por ejemplo: maestros, técnicos, Ministerios de Educación. Por lo tanto, también a la educación se la ha enajenado del desarrollo, de la dinámica social, económica, política y cultural, por ello los discursos interculturales también sólo quedan en eso: discursos. Así, la posibilidad de articular la educación con la transformación social está vedada.*
- *La participación social es formal y restringida, por ello, por lo general se remite a la transferencia de información y la operacionalización de acciones definidas en las esferas del poder. La participación social formal y restringida no ha logrado ejercer efectivamente el poder, tampoco ha canalizado procesos de empoderamiento, y luego se exige que la sociedad sea propositiva y creativa.*

Lo peor es que no sólo los actores gubernamentales y políticos tradicionales repiten este bagaje discursivo, sino que muchos –incluidos los sectores que nos consideramos progresistas o constructores de la transformación de la sociedad– asumimos como un hecho natural que hay que cumplir y transitar por este escenario. En su defecto, no somos capaces de construir un escenario alternativo y estructurar discursos y estrategias que articulen educación con sociedad, cultura, economía y política en una perspectiva de empoderamiento real de la sociedad civil.

De lo que se trata, es de pugnar por una comprensión y construcción conceptuales que organice de una manera distinta el escenario, así como el contenido. Nos debería interesar desarrollar comprensiones contrahegemónicas de lo político, la política pública, la educación y la participación social como principios básicos iniciales

para construir políticas públicas con enfoque popular.

De esta manera, lo político, debería asumirse como un bien social, auténticamente democrático (antimonopólico) y que permita el acceso al poder a todos los actores sociales. Como un bien que precautela los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de todos los actores de la sociedad y que estructura escenarios de consenso privilegiando a los actores que tradicionalmente han sido marginados, excluidos y explotados. Como un bien multicultural, que se funda en la diversidad y que está orientado al empoderamiento de la diversidad. Como un bien que canaliza el ejercicio del poder en las estructuras estatales y en la sociedad civil.

La Política Pública, como la articulación sinérgica de paradigmas, finalidades y enfoques orientados a movilizar a las estructuras estatales y a la sociedad civil en torno a horizontes proyectivos pertinentes; como producto de un proceso de participación amplio y real; como mecanismo que orienta el accionar de los actores estatales y del control social que tiene el propósito de generar capacidad real en la sociedad civil fortaleciendo sus posibilidades autogestoria y de ejercicio del poder desde la sociedad civil.

A propósito, siguiendo a Manuel Canto Chac (1994), habría que considerar que “sin duda el gobierno y Estado están en la esfera de lo público pero no lo agotan, lo público al final de cuentas es interés de toda la sociedad (...) es también lo que interesa a las mayorías, a los diferentes sectores que integran la sociedad y entonces parte también de la lucha política es definir qué es lo público (...) en consecuencia decidir sobre lo público implica, si ustedes me permiten la expresión, gobernar también desde la sociedad y si se quiere ser todavía más imprudentes en la expresión, hoy lo público también es gobernar desde la oposición”.

La Educación, tendría que ser asumida como un derecho y una responsabilidad de todos y todas, no sólo en el plano de las innovaciones educativas, o como derecho a reci-

bir servicios educativos, sino en la formulación, seguimiento y ejecución de políticas públicas en educación. Por lo tanto, en esencia es un hecho político y público. La educación también debería ser entendida como un hecho integral, interdependiente e intercultural y como un proceso de empoderamiento y de disputa del poder, principalmente el del conocimiento e información.

La participación social, como un auténtico proceso de toma de decisiones entre las estructuras estatales y la sociedad civil. Como un auténtico proceso de ejercicio de poder desde la sociedad civil, desencadenante además de su empoderamiento. Como un proceso integral -que articula la esfera educativa con la social, económica, política y cultural-, creativo y dignificante. Como un proceso que articula la dimensión técnica con la dimensión política, así como las distintas territorialidades, es decir, va desde lo local hasta lo nacional, pasando por las diversas formas de lo regional. Como un proceso vinculante, que tienen efecto directo en la reformulación de las políticas públicas.

Emitir discursos y desarrollar prácticas contrahegemónicas, nos permitirá seguir refundamentando la educación popular desde nuestros principios y la reconstrucción de nuestras formas de intervención.

3. DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR, ¿QUÉ SUPONE LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN?



Ante todo, la incidencia en políticas públicas es una opción ética, de afirmación de ideales y posiciones políticas frente a un contexto injusto, inequitativo, inmoral y monocultural. Precisamente, el resultado de la incidencia también debería contribuir a transformar tanto las estructuras como las mentalida-

des, los soportes teóricos y conceptuales, las actitudes y las prácticas.

La incidencia en políticas públicas debería desarrollarse en, al menos, cuatro ámbitos de espacialidad: local, regional, nacional e internacional. Ámbitos íntimamente relacionados e interdependientes, como lo es la interdependencia de la educación con la sociedad, la economía, la política y la cultura. Tiene como horizonte el empoderamiento comunitario de la sociedad civil, orientados a canalizar una auténtica participación ciudadana con sus formas y estrategias propias.

La incidencia en políticas públicas debe suponer la articulación entre la teoría y práctica políticas, en la perspectiva de constituir bases sociales y políticas así como la mejora de las capacidades de la sociedad civil para la negociación.

La Educación, tendría que ser asumida como un derecho y una responsabilidad de todos y todas, no sólo en el plano de las innovaciones educativas, o como derecho a recibir servicios educativos, sino en la formulación, seguimiento y ejecución de políticas públicas en educación.

También debería permitirnos la disputa de las relaciones de poder que se establecen en los planos técnicos y financieros, a partir del empoderamiento de la sociedad civil en los saberes y conocimientos, signo contemporáneo del poder.

Al mismo tiempo, supone estructurar nuevas prácticas, de tal manera que desde lo local construyamos verdaderas estrategias democráticas y participativas en el sistema educativo, teniendo -al mismo tiempo- la capacidad de construir críticamente procesos políticos y educativos a través de estrategias populares de sistematización, comunicación e investigación.

Las políticas públicas gestadas con participación social no sólo deben ser asumidas

como disposiciones legales, fundamentalmente deben ser orientaciones y criterios que estructuren paradigmas, finalidades y enfoques del sistema educativo en la práctica con base en consensos sociales. Estas políticas deben ser sostenibles y replicables en sentido integral, es decir, considerando las dimensiones económicas-financieras, sociales, culturales, políticas, de los hábitos y las mentalidades.

...La incidencia en políticas públicas es una opción ética, de afirmación de ideales y posiciones políticas frente a un contexto injusto, inequitativo, inmoral y monocultural.

Las transformaciones de la educación es la tarea más compleja que una sociedad y un Estado se pueden asignar, precisamente porque tiene que ver con las transformaciones de mentalidades y cultura. Las políticas públicas deben considerar este extremo.

4. ENTRE CONCLUSIONES Y TAREAS: RECUPERAR ESPACIO E IDENTIDAD

♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦

La relación entre educación popular y políticas públicas, nos remite necesariamente a un análisis estructural de nuestro pasado, el presente y nuestras opciones de futuro; nos remite necesariamente a una opción política; nos remite a un proceso de clarificación y lucidez ideológica.

Hoy, en los sistemas educativos casi no existimos, nuestra extrema marginalidad hace que nuestra presencia se haya relativizado en extremo.

Sin embargo, la sociedad nos requiere, y al mismo tiempo legítimamente tenemos aportes que es necesario

socializar, podemos ser una fuente de fortalecimiento de lo público y al mismo tiempo podemos estructurar alianzas que nos permitan pensar nuevamente nuestros ideales en términos estructurales. Recuperemos nuestro espacio...

Aportemos...

Si es así, tenemos tareas inmediatas que en cada uno de nuestros países podremos contextualizar. Para pensar desde la realidad boliviana, podemos situar las siguientes tareas en la agenda inmediata:

- Construir una propuesta cultural, educativa, alternativa, que estructure una nueva arquitectura teórica y práctica, que al mismo tiempo contribuya al desarrollo de una propuesta estructural. Una propuesta que impacte en la cultura, en las mentalidades, que recoja las luchas libertarias de los sectores sociales y reestructure una nueva visión utópica en la que la educación tenga un rol específico y fundamental.
- Profundizar la participación social en educación, estructurando espacios reales desde las unidades educativas, los círculos de aprendizaje hasta el nivel nacional, regional e internacional. Participación social proactiva, propositiva, liberadora, movilizadora y constructora de nuevas hegemonías.
- Apoyar procesos de articulación de la sociedad civil, de tal manera que se estructure una propuesta conjunta que incluya las distintas miradas y se plasme en una plataforma amplia, estratégica, democrática, intercultural y de base social.
- Construir una corriente de opinión orientada a mejorar la inversión estatal en educación, de tal manera que recupere los niveles históricos, cambiando la concepción, tanto en actores estatales como en la misma sociedad, de que la educación es una inversión, y no un gasto, directamen-

te relacionada con el desarrollo humano, integral y sostenible, especialmente de los sectores que sufren la marginación, explotación y la exclusión.

- Construir corrientes de opinión destinadas a mejorar la equidad en la distribución de recursos, de tal manera que los sectores sociales, los espacios geográficos y los actores discriminados tengan posibilidades, no sólo de acceder a educación de calidad en términos de equidad, sino que además logren disminuir las brechas generadas por las políticas actuales en la lógica de implementación de políticas de discriminación positiva.

Las transformaciones de la educación es la tarea más compleja que una sociedad y un Estado se pueden asignar, precisamente porque tiene que ver con las transformaciones de mentalidades y cultura. Las políticas públicas deben considerar este extremo.

- Construir una concepción de calidad desde una perspectiva integral, interdisciplinaria, interdependiente y holística, que abarque inicialmente la educación primaria y que luego abarque todo el sistema.
- Evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas, profundizando la interculturalidad y estableciendo una educación bilingüe de alta calidad. Redimensionar la concepción de interculturalidad.
- Encaminar un proceso orientado a repensar el proceso de reforma de tal manera que se corrijan las falencias estructurales y esté en función de los intereses de los sectores sociales y de los pueblos indígenas y originarios.

Estos son algunos de nuestros retos... Tomemos la palabra.