

# La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

## EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPATORIOS





## CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

### COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO

<b>Pedro Puntual</b>	Presidente
<b>Raúl Leis</b>	Secretario General
<b>Nélida Céspedes</b>	Tesorera
<b>Miriam Camilo</b>	Fiscal
<b>Alex Mazzei</b>	Fiscal Suplente
<b>Jairo Muñoz</b>	Coordinador Región Andina
<b>Elena Bins</b>	Coordinadora Región Brasil
<b>Aida Cruz</b>	Coordinadora Región Caribe
<b>Francisco Cabrera</b>	Coordinador Región Centroamericana
<b>Liz Cristina Torres</b>	Coordinadora Región Cono Sur
<b>José Luis Alvarez</b>	Coordinador Región México
<b>Jorge Kayano</b>	Red de Educación Popular y Poder Local
<b>Diamantina López</b>	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH
<b>Oscar Jara</b>	Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL

### PRESIDENTES HONORARIOS

**Paulo Freire †**  
**Carlos Núñez Hurtado †**  
**Orlando Fals Borda †**

**Fernando Cardenal** (Nicaragua)

### Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar, Corregimiento de San Francisco, Panamá.

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085

Apdo. Postal: 0831-00817  
Estafeta Paitilla, Ciudad de Panamá, Rep. de Panamá.

Correo electrónico: [info@ceaal.org](mailto:info@ceaal.org)  
[www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

### COMITÉ EDITORIAL

Pedro Puntual  
Miriam Camilo  
Nélida Céspedes  
Raúl Leis



**Coordinador:** Raúl Leis

**Edición y distribución:** Equipo de Trabajo de la Secretaría General (Panamá)

Auspiciado por:



Diagramación, diseño y arte: David Montoya  
Fotos de archivo y de Claudia Ferreira: págs. 98, 109 y 32.

Panamá. Enero de 2009



## EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPATORIOS

### Índice

#### PRESENTACIÓN

#### EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPATORIOS ..... 3

Pedro Pontual

### **I Parte: EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPATORIOS**

#### 1. EDUCACIÓN POPULAR Y NUEVOS PARADIGMAS. DESDE LA PRODUCCIÓN DEL CEAAL ENTRE 2004 Y 2008 ..... 5

Alfonso Torres

#### 2. EN TORNO A LA AGENDA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN CEAAL ..... 28

Pedro Pontual

#### 3. ENTREVISTA A JOSÉ RIVERO: EDUCACIÓN, ACTORES SOCIALES Y POBREZA EN AMÉRICA LATINA .....32

#### 4. PAULO FREIRE, FILÓSOFO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA HISTORIA.....37

Oscar Jara Holliday

### **II. Parte: REFLEXIONES TEMÁTICAS DEL CEAAL**

#### 1. ALFABETIZACIÓN: REPESANDO LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS ..... 43

Miriam Camilo Recio



2. <b>DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: APORTES AL DEBATE SOBRE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y NUEVAS RELACIONES GOBIERNO – SOCIEDAD</b> .....	53
Diego Herrera Duque, Juan Pablo Clavijo	
3. <b>GÉNERO: POR ELLAS, POR NOSOTRAS, POR TODAS</b> .....	68
Aidita Cruz	
4. <b>INCIDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS</b> .....	77
Nélida Céspedes	
5. <b>INTERCULTURALIDAD: UN DIÁLOGO: EDUCACIÓN POPULAR E INTERCULTURALIDAD. EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y PROSPECTIVA</b> .....	91
José Luis Álvarez Serna	
6. <b>MOVIMIENTOS SOCIALES: LOS MOVIMIENTOS SOCIALES HOY Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR.</b> .....	103
María Rosa Goldar	

## ANEXO

MÉXICO: DOCUMENTO PREPARATORIO PARA CONFINTEA VI .....	115
--	-----

## PRESENTACIÓN

# EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPATORIOS



Este número de La Piragua No. 28 está especialmente dedicado a presentar distintas contribuciones y miradas al eje Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios que fueron discutidas en el proceso de nuestra VII Asamblea General de CEAAL realizada en Cochabamba, Bolivia, en agosto de 2008.

En tiempos de cambios globales como los que vivimos en esta primera década del siglo XXI es fundamental cambiarnos nuestras formas de pensar y actuar si deseamos seguir en el camino de una praxis transformadora del mundo. Para esto, el esfuerzo que se hace desde distintas áreas del conocimiento humano y científico en torno a la construcción de paradigmas emancipatorios es de fundamental importancia en la disputa de significados y sentidos necesarios para enfrentar a la onda conservadora de reafirmación de ideas que perpetúan la alineación y prácticas de manutención del statu quo. En esta dirección se enfatizó en nuestra VII Asamblea el compromiso de la educación popular con una visión transformadora de la realidad y la necesidad de que CEAAL como red tenga siempre posicionamientos políticos claros en relación con los procesos de cambio que vivimos en nuestro continente.

Sobre la contribución de CEAAL y de la EP en la construcción de paradigmas emancipatorios hay que decir que esto supone un diálogo crítico con la misma búsqueda que ocurre en otras áreas de conocimiento y un intenso y permanente esfuerzo de sistematización de nuestras prácticas desde los centros afiliados y como red. Vale recordar que el debate al interior del CEAAL iniciado en el proceso de la VI Asamblea (Recife, Brasil, 2004) viene desarrollándose desde cuatro fuentes: a) puntos de vista de educadores y educadoras con larga trayectoria en la vida del CEAAL; b) las sistematizaciones documentales de lo producido por CEAAL y otras redes; c) la reflexión sobre los ejes temáticos definidos en nuestro plan de trabajo; d) consultas sobre prácticas y concepciones de la EP de los centros afiliados.

También las varias iniciativas en torno a la recuperación y debate en torno al pensamiento de Paulo Freire son parte de este proceso.

Creemos que para avanzar en el próximo periodo en este esfuerzo de aportar a la construcción de paradigmas emancipatorios hay que explicitarlo más en nuestras prácticas de sistematización y buscar un diálogo más profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas y con los paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación.



En la Parte I, Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios, las contribuciones de Alfonso Torres y Pedro Puntual, buscan recuperar desde la documentación y el seguimiento en vivo de los debates al interior de CEAAL algunos lineamientos y direcciones de estos debates sobre los paradigmas emancipatorios. Torres nos alerta sobre los riesgos de muchas veces no haber documentado ricas discusiones en nuestros eventos, y que por esto se quedan en el círculo estricto de los participantes de los mismos. Por su parte el artículo de Oscar Jara nos trae una importante reflexión sobre el sentido profundamente filosófico de los aportes de Freire a la transformación de la historia.

La parte II esta compuesta de contribuciones en torno a las temáticas que expresan las prácticas de CEAAL hoy y sus aportes a la construcción de paradigmas emancipatorios.

Alfabetización (por Miriam Camilo); Democracia Participativa (por Diego Herrera Duque y Juan Pablo Clavijo); Genero (por Aidita Cruz); Incidencias en Políticas Educativas (por Nelida Céspedes); Interculturalidad (por José Luis Álvarez Serna) y Movimientos Sociales (por Rosa María Goldar) son las temáticas más fuertes de las practicas hoy al interior de CEAAL y que fueran objeto de nuestra reflexión en la VII Asamblea. También las temáticas de la Economía Solidaria, Medio Ambiente, Comunicación y Juventud fueran destacadas como temáticas fuertes en las prácticas de nuestros centros afiliados y por esta razón conformamos grupos de trabajo para iniciar una sistematización de las mismas y sus aportes a la discusión de nuevos paradigmas.

Por último, en los anexos presentamos el documento resultante de la Conferencia Regional de América Latina y Caribe (realizada en septiembre de 2008, en México), preparatoria a la CONFITEA VI que se realizará en mayo de 2009 en Belém, Brasil. En este proceso de debate CEAAL y otras redes de la sociedad civil vienen actuando fuertemente en el sentido de cobrar acciones efectivas de los gobiernos en torno a los enormes y nuevos retos de la Educación Básica de personas jóvenes y adultas y al mismo tiempo buscando aportar a la discusión de los conceptos claves a la construcción de una visión emancipadora desde las practicas de la sociedad civil y del Estado.

En un momento de crisis global (alimentaria, energética, climática, financiera.), en que todos estamos retados a repensar practicas y paradigmas de interpretación que nos ayuden a construir otro mundo posible, esperamos poder aportar desde la educación popular y desde CEAAL a este momento histórico en que vivimos y, que además de los temores e incertezas, pensamos que puede ser una muy rica oportunidad para que avancemos en soluciones creativas a los problemas, a través de proposiciones emancipadoras del ser humano y de la sociedad.

*Pedro Puntual*  
Presidente CEAAL  
2005 - 2008

# I Parte: EDUCACIÓN POPULAR Y PARADIGMAS EMANCIPATORIOS

## 1. EDUCACIÓN POPULAR Y NUEVOS PARADIGMAS

Desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008



**Alfonso Torres Carrillo\***

### PRESENTACIÓN

En la VI Asamblea del CEAAL realizada en Recife (Brasil) en 2004, se definieron los ejes estratégicos, los temas prioritarios y las acciones a desarrollar en el período de 2005 hasta 2008. El Comité Directivo tomó esas decisiones como insumos para convertirlos en planeamiento estratégico, generando seis ejes estratégicos; el primero de ellos se denominó “Contribución del CEAAL y de la EP para la construcción de paradigmas de emancipación”.

Esta denominación sintetizaba la continuidad de una búsqueda iniciada por el CEAAL desde la última década del siglo pasado, en torno a redefinir o reemplazar los supuestos políticos y epistemológicos del discurso fundacional de la Educación Popular de cara a las transformaciones del panorama político mundial y latinoamericano posterior a la caída del Muro de Berlín y del gobierno sandinista en Nicaragua:

*En su casi medio siglo de existencia, a raíz de los grandes cambios políticos de fines de los 80, la EP se cuestiona acerca de las concepciones de transformación social y acción política que la han inspirado.*

\* Educador popular colombiano. Consultor CEAAL.

*En este contexto, cabe preguntarse ¿qué continúa vigente, qué ha cambiado y que necesita repensarse dentro de la EP? (Pontual, 2005: 7)*

En este sentido, Pedro Pontual en el Encuentro Taller CEAAL Región Andina 2005 señala como antecedentes de este eje estratégico en torno a la contribución de la EP y el CEAAL a la construcción de nuevos paradigmas, los siguientes:

1. En las asambleas de Santiago de Chile (1990) y de La Habana (1994) se planteó la refundamentación de Educación Popular;
2. En Panamá (2000) se acordó que uno de los ejes sería las nuevas perspectivas y nuevos horizontes de la EP frente a los desafíos del siglo XXI;
3. En la Asamblea Intermedia de Córdoba, Argentina (2003) se definió como uno de los ejes del Plan Global del CEAAL, la preocupación sobre la Educación Popular y los nuevos paradigmas.

Transcurridos 4 años, el Comité Ejecutivo de CEAAL consideró pertinente hacer un balance de los avances en torno a esta problemática por parte de los colectivos del CEAAL, tarea que me fue encomendada y aceptada con gusto. Para facilitar tal



empresa, la Secretaria General solicitó a los centros miembros el envío de los documentos producidos desde los encuentros regionales y demás eventos del CEAAL. Cabe decir que la recepción fue un poco caótica: no todos los centros y coordinaciones enviaron documentos; algunos enviaron materiales producidos por los centros referidos a los más diversos campos y, finalmente, recibí de la SG un conjunto de publicaciones (revistas, cartillas, memorias, libros).

Luego de una primera lectura, encontré que a diferencia del dossier consultado para el periodo 2000 – 2003, eran escasos, por no decir nulos, los documentos referidos explícitamente a la temática del Eje estratégico sobre Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. Salvo textos cortos que resumían las intervenciones del Presidente y el Secretario del CEAAL en algunos eventos y dos artículos de reflexión teórica al respecto, los demás documentos abordaban temáticas posicionadas dentro del CEAAL y referidas a otros ejes estratégicos como movimientos sociales, incidencia en políticas públicas, democracia y participación local.

Ante tan desolador panorama con relación a un desafío tan ambicioso como la construcción de “nuevos” y “alternativos” paradigmas emancipatorios, estuve a punto de desistir. ¿Hay un vacío en la reflexión desde los centros y redes del CEAAL con respecto al tema? ¿Estamos frente a una crisis o un cansancio de imaginación y de pensamiento críticos? ¿Han dejado de ser los centros y las redes históricas de Educación Popular los espacios privilegiados de emergencia de nuevas ideas?

Me resistía (y me resisto) a creerlo. Es posible que la estrategia de acopio de documentación no haya sido la acertada o que haya faltado mayor rigor en

la producción de memorias de las discusiones (con notables excepciones como la Red de Incidencia en Políticas educativas); también es probable que las innovaciones discursivas y nuevas perspectivas en práctica no hayan tenido lugar de expresión en los eventos realizados y documentados; tal vez los saberes y subjetividades emergentes no hayan sido reconocidas por sus propios portadores. He aquí un desafío a ser abordado.

Frente a esta situación, decidí organizar un documento que permitiera rescatar y hacer visibles los aportes presentes en los textos recibidos, a la vez que compartir mis propias reflexiones como educador comprometido en esta búsqueda e incorporar algunos planteamientos provenientes de pensadores críticos en torno a los sentidos, contenidos e implicaciones educativas de los paradigmas emancipatorios. El texto se articula en torno a algunas preguntas que me fui haciendo a lo largo de la lectura crítica del “corpus documental” y de mi propio posicionamiento frente al desafío que representa repensar la EP en el contexto más amplio de los procesos históricos latinoamericanos.

Estos interrogantes que organizan el texto son: ¿Por qué la búsqueda de “nuevos paradigmas” desde la EP? ¿Cómo se están entendiendo los paradigmas emancipatorios? ¿Desde donde contribuir a la construcción de un pensamiento alternativo? ¿Por dónde comenzar? ¿Cuáles pueden ser las ideas centrales y las rutas críticas de esa construcción?

## 1. LAS RAZONES DE UNA BÚSQUEDA

Como se planteó al inicio del texto y lo confirman el balance documental hecho entre los años 2000 y 2003, como las fragmentarias alusiones más



recientes, la preocupación desde el CEAAL por los “nuevos paradigmas” no es tanto intelectual como política: su posicionamiento crítico y su opción liberadora. En efecto, como lo plantea Esther Pérez (2000), la naturaleza de la Educación Popular no es disciplinar sino política: forma parte y alimenta una tradición latinoamericana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas en el continente desde hace más de 5 siglos.

En particular, la EP, junto a la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. En fin, la EP representa una opción ética y política que no se reduce a sus interpretaciones de la realidad social; más bien, éstas se subordinan a unas apuestas emancipadoras conformadas desde diferentes fuentes como las memorias y los imaginarios colectivos, sistemas de creencias y representaciones, voluntades y utopías.

Es por ello que desde los documentos producidos desde el CEAAL la necesidad de nuevos paradigmas se remita al desafío impuesto por las transformaciones en el panorama político mundial y latinoamericano; en particular, los referentes a las experiencias históricas del llamado socialismo soviético, a las fuerzas políticas de izquierda, a los movimientos populares y culturales alternativos, a la hegemonía casi total del neoliberalismo en la región y, más recientemente, a la emergencia de gobiernos democráticos y progresistas en algunos países.

Por otra parte, el reclamo por los “nuevos paradigmas” se argumenta desde el reconocimiento del agotamiento o crisis de las “coordinadas teóricas” críticas que orientaron el pensamiento y la acción de la izquierda social y política mundial y latinoamericana, en particular el marxismo en su versión ortodoxa. Es frecuente la alusión a la insuficiencia o impertinencia de estas claves de lectura para dar cuenta de las recientes transformaciones sociales, políticas y culturales. Se habla de ampliar y renovar los referentes interpretativos que alimentaron los discursos y las prácticas fundacionales de la educación popular. En términos de la compañera Isabel Vinent (2004):

*“La educación popular podría estar superando uno de los dilemas teóricos más críticos: su vigencia como planteamiento emancipador ante los paradigmas y contextos actuales. Los contemporáneos cambios paradigmáticos en el campo del conocimiento científico, los cambios contextuales imperantes en el terreno de la política y la economía y los nuevos sujetos emergentes en las luchas populares marcan un punto de no retorno en la historia de la educación popular”.*

Así, la otra cara de la crítica a estos marcos conceptuales, es la necesidad de incorporar y construir nuevas alternativas de explicación y comprensión de las realidades emergentes. Más aún, cuando se reconoce que el neoliberalismo se ha convertido en el “paradigma dominante”, capaz incluso de incorporar y cooptar algunas categorías críticas en función del proyecto hegemónico. Por ello, “los paradigmas emancipatorios”, son entendidos como el conjunto de planteamientos políticos, teóricos y éticos alternativos al “pensamiento y modelo único”.



## 2. ¿CÓMO ENTENDER LOS PARADIGMAS EMANCIPATORIOS?

Si bien es cierto que hay un consenso explícito en torno a la necesidad política de los “nuevos paradigmas”, no lo hay en torno a la manera de entender el carácter y alcances del concepto. Ya en el balance anterior (Torres, 2004), se señalaban diferentes sentidos del término, que oscilaban entre los que ven en los paradigmas a los grandes marcos culturales (“vivimos crisis de época”; “debemos construir un nuevo paradigma civilizatorio”), pasando por los que los ven como sistemas de ideas o de conceptos que orientan la práctica (“se necesita lanzar conceptos que generen nuevos sitios de significación”) hasta quienes los entienden en una clave más político ideológica (“el neoliberalismo tiene un paradigma coherente”; “hablamos del paradigma del socialismo”).

Durante el actual periodo de análisis, se acota el sentido del concepto. Por un lado, Raúl Leis, en unas diapositivas que han apoyado su presentación de los Ejes estratégicos, define los paradigmas como “un conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo (cosmovisión), articulados a una concepción de la realidad en determinado periodo histórico”.

Dicho conceptualización coincide a los planteamientos de los especialistas, que lo conciben como una concepción del mundo compartida por una población: *“participando en las matrices sociales (que incluyen la ciencia y las culturas de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar; metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de esas metáforas, de esos horizontes que generan*

*presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro” (Fried, 1994: 16).*

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”.*

En el mismo texto, Leis señala que los paradigmas son emancipatorios si *“dan cabida a las visiones y propuestas que muestran su desaveniencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada... Se traducen en conceptos operativos, susceptibles de enriquecerse desde las diversas prácticas y corrientes contestarias de pensamiento que se oponen al sistema de dominación múltiple y sus causas”.*<sup>1</sup>

El avance consiste en evidenciar que, cuando desde la Educación Popular se habla de paradigmas emancipatorios, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (saberes e interpretaciones de la realidad), a una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción – opción orienta las acciones individuales

1 Tomo distancia con los ejemplos que da Leis de Propuestas paradigmáticas (“la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, la doctrina de DDHH, la Investigación Acción Participativa, la Educación Popular, el Feminismo, el Ambientalismo, el Teatro del Oprimido, los Idearios libertarios, los aportes pueblos originarios y de experiencias de empoderamiento, la Democracia participativa y el lema Otro mundo es posible”) dado que se mezclan allí corrientes culturales, prácticas sociales, doctrinas, ideologías, perspectivas, principios, etc)



y colectivas. Desde la ya clásica consigna “ver – juzgar – actuar” hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la educación popular por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de la realidad; es una pedagogía de la praxis.

En efecto, en la medida en que afirmamos que la Educación Popular no es una disciplina, ni sólo un campo intelectual, sino una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica. Ya en 2003, el mismo Leis planteaba que el paradigma es *“una especie de marco para la acción, en un punto de referencia para la acción”*. Más contundentemente, Pedro Pontual lo afirmó en el Encuentro de CEAAL México realizado en Chapala, Jalisco en 2006: *“para nosotros conocer sólo tiene sentido si es para ejercer una mejor acción transformadora”*.

A la vez que se acota su significado, este modo de asumir la idea de paradigma desde la Educación Popular también introduce nuevos desafíos de carácter gnoseológico, político y pedagógico. En el plano cognitivo, ya no solo plantea la exigencia de elaborar ideas y conceptos *“que generen nuevos sitios de significación que se conviertan en referencias políticas y educativas para las prácticas sociales alternativas realizadas por diferentes actores”* (Pagano, 2000: 35); también implica afectar las subjetividades que enmarcan y orientan las prácticas e interacciones de educadores y educandos, que además de razón y conocimiento, involucran convicciones, representaciones, imaginarios culturales, valores, actitudes y esperanzas.

Así mismo, lo político no se reduce a la definición de las opciones ideológicas claras y programas

para orientar la acción política y educativa, sino también voluntades, opciones, compromisos, apuestas valorativas y utopías con la capacidad de construir una nueva hegemonía ética y cultural. En consecuencia, el campo de acción pedagógica de la educación popular en la formación desde paradigmas emancipatorios, no se limita al plano de la conciencia; se ensancha al plano de la subjetividad que en su dimensión individual y colectiva, gobierna las lecturas de realidad, los procesos de construcción de identidad, los vínculos y las opciones y voluntades de acción (Torres 2007).

Esta preocupación y voluntad por “aportar en la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios” no parte de cero. La Educación Popular como movimiento cultural alternativo y como corriente pedagógica crítica, no sólo ha construido a lo largo de su trayectoria histórica un sistema de ideas y valores críticos compartidos, sino también un conjunto de creencias, saberes, representaciones, imaginarios y referentes simbólicos comunes. Recordemos que hace más de una década Mario Osorio Márquez (1996: 47-63), se refirió a la Educación Popular como el “paradigma dialógico” en contraste con los paradigmas de la esencia (clásico) y de la conciencia (moderno).

Desde estos marcos interpretativos compartidos como paradigma subyacente, los individuos, los colectivos y las organizaciones de educación popular, orientan sus prácticas, establecen relaciones, a la vez que elaboran su sentido de pertenencia. Como “comunidad de sentido” (Berger y Lukmann, 1997), el movimiento de educación popular es, en sí mismo, una matriz de pensamiento y una subjetividad crítica.

Por otra parte la EP forma parte de una tradición, de una corriente más amplia de pensamiento y acción



alternativa, de profundo raigambre latinoamericano que se inicia en la década de los sesenta del siglo pasado y llega hasta el presente y de la cual forman parte otras corrientes y prácticas como la Teología y la Filosofía de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la Investigación Acción Participativa. Desde su especificidad pedagógica, la educación popular es “heredera de una vieja tradición: el de transformar el conjunto social, privilegiando la educación como herramienta fundamental” (Pérez 2000: 43).

Esta corriente crítica y emancipadora, estrechamente vinculada a las luchas y movimientos sociales latinoamericanas, tiene como rasgo central su propósito de contribuir en la construcción de unas sociedades más justas desde una opción por los sectores populares (de ahí su denominación), a partir de una crítica radical (ética y política) al orden social vigente<sup>2</sup>. Cesar Picón en un evento realizado en el Foro “La educación popular hoy. Avances y desafíos” realizado en Lima en 2005, expresa esta idea con estas palabras:

*“La identidad de la EP es su compromiso con los sectores populares, con sus movimientos sociales y sus organizaciones en una perspectiva emancipadora... El desafío que tiene la EP es ser consecuente y coherente*

2 Incluso, podrían remontar las raíces de esta tradición emancipadora a la resistencia indígena a la conquista, pasando por las luchas de los esclavos y mestizos durante la colonia, los movimientos y próceres independentistas como Bolívar y las diversas luchas sociales e idearios radicales que emergieron a lo largo de los siglos XIX y XX. A la vez, estas corrientes educativas, eclesiales, culturales e investigativas renovadoras se enmarcan en el ciclo revolucionario mundial iniciado en la década de los sesenta, a partir de acontecimientos políticos como la revolución cubana, las luchas anticoloniales y mayo del 68.

*con su identidad, y a partir de ello, abrirse a demandas sociales ampliadas y ante nuevos sujetos educativos populares, pero rechazando las concepciones y valoraciones del liberalismo” (Picón, 2005: 55).*

Para efectos de lo que nos ocupa en este texto, esto significa que buena parte de sus interpretaciones, sus referentes discursivos, sus convicciones y visiones de futuro tienen su origen en esta tradición, así como la misma EP ha irrigado el conjunto de movimientos y prácticas emancipatorias con sus ideas y propuestas: Freire ya no es patrimonio exclusivo de las pedagogías alternativas, sino de los movimientos y el pensamiento emancipatorio mundial; como lo señala Julio Torres (2001: 11), “es uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, admirado y seguido por las personas progresistas, e incluso respetado por quienes mantienen concepciones ideológicas más conservadoras”.

### **3. ¿DESDE DÓNDE PUEDE LA EDUCACIÓN POPULAR CONTRIBUIR EN LA FORMACIÓN DE NUEVOS PARADIGMAS CRÍTICOS?**

Con lo dicho hasta ahora, la “construcción de nuevos paradigmas” no es tarea exclusiva de la EP y se nutre de diferentes fuentes. Por un lado, exige reconocer su propio acumulado como corriente educativa alternativa, por otro, retomar y profundizar el diálogo e interacción con estas otras corrientes culturales, y prácticas desde las cuales también se apunta hacia horizontes comunes; también exige la elaboración colectiva de pensamiento, conocimiento y visiones de futuro emancipadores, a la vez el reconocimiento y recuperación crítica de las subjetividades emergentes que se generan desde



sus propias prácticas y las de otros movimientos alternativos. Veamos:

- 1) El propio acumulado de pensamiento pedagógico crítico. Hemos señalado cómo la educación popular constituye en sí misma una fuente de ideas pedagógicas emancipadoras, de las cuales otras corrientes críticas se han nutrido. Sin lugar a dudas, la obra de Paulo Freire ocupa un lugar central y un referente imprescindible a la hora de reconstruir pensamiento emancipador.

En la última década algunos pedagogos latinoamericanos (Joao Francisco de Sousa, Carlos Nuñez, Alfredo Ghiso, Sergio Martinic, Oscar Jara, Lola Cendales, Pedro Pontual, Moacir Gadotti) y de otras latitudes (Peter Mc Claren, Henry Giroux, Carlos Alberto Torres, Ramón Flecha...), han retomado y recreado algunos de las ideas de Freire en torno a temáticas como la interculturalidad, la ética pedagógica, el diálogo, el compromiso, la formación de educadores y las pedagogías críticas. En el último periodo, colectivos CEAAL de diferentes países y regiones realizaron un gran número de eventos y seminarios, así como publicaciones sobre el maestro brasileño. También en universidades de varios países se ha creado la Cátedra Paulo Freire como espacio de discusión su legado.

También desde la educación popular se han hecho aportes acerca de la cuestión metodológica y pedagógica de las prácticas sociales alternativas y la formación de educadores; propuestas como el diálogo de saberes y el diálogo cultural han sido incorporados a otros discursos y prácticas educativas como la interculturalidad y el tratamiento de conflictos.

La educación popular, en particular el CEAAL posee fortalezas sobre algunas temáticas como la sistematización de experiencias, la incidencia en políticas públicas, la participación y la democracia participativa local y la alfabetización, como lo evidencian los contenidos de los últimos números de La Piragua y de los encuentros de las redes temáticas. En campos como la sistematización existe un acumulado valioso y los principales expertos latinoamericanos pertenecen o provienen de los centros afiliados al CEAAL. El número 23 II (2006) de La Piragua así lo confirma y artículos como el de Oscar Jara, posibilitan tener una visión de conjunto de su emergencia, trayectoria, tendencias y acumulados. Se puede afirmar que la “sistematización de experiencias” es una modalidad de producción de conocimiento que forma parte del patrimonio del conjunto de corrientes emancipadoras del continente, que empieza a ser reconocida en otros continentes.

Dos temáticas en torno a las cuales, las redes del CEAAL han configurado verdaderos campos teórico prácticos, son la incidencia desde la educación popular en las políticas educativas, en la construcción de democracia participativa y poder local. Con liderazgos claros en torno a educadores como Nérida Céspedes y Pedro Pontual, pero con exponentes en casi todos los países, han sido varios los espacios de debate y construcción de pensamiento propio y alternativo; máxime cuando en torno a temas que desde el discurso hegemónico también se reivindicaban.

La alfabetización, temática que había jugado un papel central en la década de los ochenta y prácticamente abandonada en la siguiente ha



vuelto a cobrar relevancia, por las iniciativas de organismos multilaterales y conferencias mundiales (CONFINTEA, Plan Iberoamericano de Alfabetización, OEI, CAB) y las experiencias masivas emprendidas por gobiernos progresistas de la región como Venezuela, Bolivia y Ecuador). La educación popular – y el CEAAL – que tiene una amplia trayectoria y un acumulado propio en lo metodológico, tiene una oportunidad valiosa de incidir en su reconceptualización, en la definición de políticas y en orientación de acciones con poblaciones específicas. El número 25 de La Piragua, coordinado por Miriam Camilo se dedicó a este tema.

El género, como perspectiva y como temática hace presencia en diferentes discusiones y procesos del CEAAL. Como perspectiva, ha contribuido a enriquecer – muchas veces cuestionando algunos de sus discursos y prácticas – la corriente educativa popular; como temática, se plantea como ineludible en algunas de las prácticas educativas populares. En particular, para este periodo reciente, se compartió en el Foro del CEAAL Panamá de 2004, un documento de Isabel Vinent, donde –desde la perspectiva feminista– plantea una discusión sobre la necesidad de conjugar tradición crítica y postmodernismo en la construcción de paradigmas emancipatorios desde la Educación Popular.

Un tema con presencia permanente en las discusiones de los colectivos CEAAL y en muchos números de La Piragua es el de los vínculos entre la Educación Popular y los Movimientos Sociales; los aportes se han centrado en destacar su relevancia actual, así como su caracterización y dimensión

política, dándole un peso menor de los aspectos propiamente pedagógicos de este campo de acción educativa. Esperamos que en el próximo número de La Piragua, que se dedicará por completo al tema, se avance al respecto. Pedro Pontual me informa que varios de los artículos que se publicarán son producto del seminario Taller latinoamericano realizado en mayo de 2008 en Mendoza, Argentina.

Un tema emergente cuyo posicionamiento proviene de otros campos pedagógicos como la educación indígena, es el de la interculturalidad. Joao Francisco de Sousa (2001 y 2004) hizo formidables planteamientos desde los aportes de Freire. Por otra parte, en la Piragua No. 24, las compañeras Marcela Tovar de México y Liliam Hidalgo del Perú pusieron en debate los presupuestos conceptuales e implicaciones prácticas de la educación intercultural. Sin embargo, falta mayor conocimiento de esta perspectiva crítica de entender las diferencias y conflictos culturales.

Algunas de estas contribuciones se han hecho desde los centros afiliados y en los espacios colectivos del CEAAL, pero también desde otros colectivos de educadores populares y de pedagogos pertenecientes a otras corrientes. Para ello es necesaria, la realización de balances de esas discusiones y aportes recientes, así como la creación de espacios de discusión sobre las mismas con otros grupos y organizaciones de educadores que aún no pertenecen al Consejo; un buen ejemplo de ello fue el 4TO. Encuentro Nacional de Promotoras de Desarrollo Local y Educadores Populares, llevado a cabo por los compañeros de CEAAL México en noviembre de 2006.



Sin embargo, temáticas y prácticas educativas, en los que la educación popular posee un acumulado (por ejemplo, educación en derechos humanos) y en otros emergentes, tales como la salud y la seguridad alimentaria, el trabajo con jóvenes e inmigrantes, la justicia comunitaria y el derecho alternativo, fueron escasamente documentados en las publicaciones del CEAAL

- 2) La sistematización de prácticas y saberes generados desde las mismas.

No sólo el CEAAL posee un saber valioso en torno a la sistematización de experiencias como modalidad investigativa; también buena parte de sus centros afiliados han sistematizado algunas de sus prácticas, proyectos y programas más significativos. Dichos ejercicios investigativos se han hecho cada vez más sistemáticos y sus alcances superan la simple reconstrucción descriptiva, profundizando en el análisis e interpretación de las problemáticas en torno a las cuales se refieren<sup>3</sup>. El número 23 de La Piragua, presentó balances reflexivos provenientes de sistematizaciones en campos como las organizaciones campesinas, la promoción de la equidad de género y la formación de educadores.

Sin embargo, considero que todavía falta por reconocer, interpretar y potenciar buena parte de los saberes y subjetividades producidas desde las prácticas educativas populares – históricas y

3 De los materiales recibidos, destaco el libro “Poder y participación en organizaciones sociales de base” de Arnoldo Serna de la Escuela para el Desarrollo, de Perú (2005), y la “Sistematización de la experiencia educativa en Justicia Comunitaria” de la Corporación para el Desarrollo del Oriente COMPROMISO, de Colombia.

emergentes – de los Centros y redes del CEAAL, más allá de los contenidos mismos sobre los que trabajan. Tal vez una riqueza no reconocida es la referida a los saberes prácticos generados desde las experiencias singulares de los educadores y educadoras, cuya sistematización aportaría a la aplazada reflexión sobre los metodológico y lo pedagógico.

Finalmente, es necesario explorar, reconocer y potenciar los saberes y realidades emergentes con potencial emancipador que puedan contribuir en la generación y fortalecimiento de los paradigmas liberadores que exige el presente contexto. ¿Cuáles formas de relación, de acción y de pensamiento están generándose desde la multiplicidad de prácticas educativas populares?

- 3) El reconocimiento de las ideas, valores y subjetividades emergentes desde las luchas y movimientos populares.

Otra fuente de la que hay que acudir en la construcción de referentes paradigmáticos alternativos es la de los saberes y valores que se están generando en el seno de las prácticas de resistencia y en las actuales acciones colectivas frente al modelo económico neoliberal, los regímenes políticos autoritarios y las múltiples formas de exclusión y subordinación características en los países de la región.

Un rasgo histórico de la educación popular es su estrecha relación y vocación de apoyo a los movimientos y organizaciones populares. En buena medida, el discurso fundacional tuvo como referente movimientos protagonizados por actores sociales como los trabajadores, los campesinos y los pobladores urbanos; el discurso



de la refundamentación, estuvo asociado a la emergencia de los nuevos movimientos sociales en torno a los derechos humanos, las reivindicaciones de las mujeres y los jóvenes, así como a la defensa de identidades culturales.

Desde mediados de la última década del siglo pasado, América Latina asiste a una verdadera reactivación de luchas sociales, entre las que sobresalen el movimiento indígena zapatista, los levantamientos indígenas en Bolivia y Ecuador, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y las Asambleas Barriales y los Piqueteros en Argentina. Estos constituyen un desafío a la educación popular, tanto como sujetos educativos, como por su contribución a la construcción de paradigmas emancipatorios.

Por ejemplo, el movimiento neozapatista ha mostrado una gran imaginación política al introducir principios como los de “Mandar obedeciendo”, “construir un mundo donde quepan muchos mundos” y “para todos todo, para nosotros nada” que reflejan nuevas concepciones y prácticas del ejercicio del poder y la emergencia de valores aglutinadores como la dignidad y la autonomía. Los movimientos indígenas han puesto en evidencia que la memoria, la solidaridad, los vínculos comunitarios y el territorio continúan siendo cimientos y contenidos de la acción colectiva y de la construcción de alternativas.

Especialistas en movimientos sociales también han mostrado cómo desde los movimientos sociales se están redefiniendo categorías políticas como lo público, los derechos, la democracia (Dagnino, 2001) y la ciudadanía (De Souza, 2006). Más aún, desde los movimientos

sociales se están generando nuevas culturas políticas y políticas culturales emancipatorias que subvierten las significaciones dominantes de la política (Alvarez, Escobar y Dagnino, 2001). Por otro lado, Zibechi (2003) señala que un rasgo de estos movimientos sociales es su capacidad para formar sus propios intelectuales y pensamiento propio.

Por último, resulta sugerente el ejercicio que realiza el maestro Orlando Fals Borda (2006) al reconocer que las luchas de los pueblos originarios de América Latina son portadoras de lo que denomina “valores sociales fundantes”. Así, los pueblos indígenas han sido el reservorio de valores comunitarios como la solidaridad y la reciprocidad; los pueblos negros, el ideal de libertad; los campesinos y artesanos, la dignidad; finalmente, los colonos, la autonomía. Más allá de que se esté plenamente de acuerdo con la tipología, lo importante es constatar que la construcción de paradigmas emancipatorios desde los movimientos populares reivindica no solo ideas sino valores, voluntades y actitudes sociales.

- 4) Diálogo con la tradición de pensamiento social crítico y con otras prácticas intelectuales alternativas.

Históricamente, la fuente teórica que alimentó los movimientos, prácticas y discursos alternativos a lo largo del siglo XX fue el marxismo, en sus diferentes vertientes como el leninismo, el maoísmo y la obra de Antonio Gramsci. En oposición a las concepciones metafísicas y al materialismo vulgar, el materialismo histórico proporcionó las claves interpretativas y las categorías de análisis más recurrentes. Por un lado, la perspectiva dialéctica – más allá de las supuestas “leyes”, contribuyó a comprender los



hechos sociales como totalidades cambiantes, como síntesis de relaciones y a reconocer las contradicciones que la configuran; por el otro, se incorporaron como conceptos recurrentes, los de modo de producción, fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, clases sociales, conciencia de clase, ideología dominante, hegemonía y aparato de Estado, entre otros.

Como lo señala Luis Sime (1991) para el caso peruano, la Educación Popular no fue ajena a esta influencia. Al asumir y elaborar un discurso clasista de la realidad social, de lo popular y del proyecto político alternativos. Así mismo, desde este discurso fundacional, se acogió el “método dialéctico” como referente principal en las propuestas investigativas y los procesos formativos. En muchos casos, el marxismo que circuló no fue el de su creador, sino las versiones estructuralistas y esquemáticas que lo popularizaron; por ejemplo, la dialéctica se redujo a la “aplicación” mecánica de sus supuestas leyes y “principios” como que “el punto de partida y de llegada es la práctica, mediada por la teoría”.

Ya por la misma época se venían dando al interior del propio movimiento intelectual de la izquierda mundial y latinoamericana un cuestionamiento a las lecturas reduccionistas del marxismo y habían surgido desarrollos teóricos en torno a problemáticas como las de la cultura, la vida cotidiana, los cambios en el modelo de acumulación capitalista y la ecología (el neomarxismo). Sin embargo, fue con el fin del régimen soviético (simbolizado en la caída del muro de Berlín) y el descrédito de otras experiencias socialistas, los que hicieron más evidente las limitaciones del materialismo

histórico como fuente exclusiva del pensamiento crítico y del utopismo social.

Por otro lado, fueron apareciendo certeras críticas al capitalismo, al Estado y la ciencia modernas, provenientes de posiciones conceptuales no marxistas. Si bien es cierto que el llamado postmodernismo asumió la bandera de lucha contra los metarrelatos teóricos y políticos clásicos como el propio marxismo, también proporcionó algunas ideas y pistas metodológicas con potencial emancipador. Por ejemplo, desde el post estructuralismo, autores como Foucault, Deleuze, Guattari y Derridá, aportan claves de lectura para cuestionar el poder, el capitalismo y la posibilidad de deconstruir los discursos hegemónicos.

En ese sentido, los dos maestros, Paulo Freire y Orlando Fals Borda (1991 y 1995), han coincidido en hablar de un “postmodernismo progresista”, para referirse a las convergencias entre la tradición emancipatoria latinoamericana expresada en la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa y algunas de las ideas reivindicadas por autores contemporáneos que sin provenir del marxismo hacen críticas al capitalismo, como por ejemplo, las relaciones entre poder, cultura y conocimiento, el reconocimiento del potencial emancipador de los saberes subalternos y de la política menor.

En efecto, Isabel Vinent, plantea que se puede reivindicar para la Educación Popular, las confluencias entre emancipación y posmodernismo: *“En efecto, el nuevo discurso posmoderno, al ser fusionado con el pensamiento crítico, potencia las luchas emancipatorias del Sur y las luchas emancipatorias feministas...*



*Desde las tradiciones emancipatorias de los pueblos del Sur, el postcolonialismo aporta una propuesta innovadora en la que se mezclan el feminismo, el marxismo y el postestructuralismo”* (Vincent, 2006).

Por otro lado, desde algunas perspectivas investigativas desarrolladas por fuera y en oposición a las disciplinas sociales, como el feminismo, los estudios de género, los estudios culturales, los estudios poscoloniales y los estudios subalternos, se han hecho serios cuestionamientos al universalismo y objetivismo de la ciencia social moderna y se ha puesto en evidencia su carácter patriarcal, eurocentrista, colonialista y elitista. En consecuencia, se proponen prácticas alternativas que visibilizan y cuestionan dichas relaciones de subordinación, a la vez que abren nuevas posibilidades emancipadoras.

Desde América Latina se está dando una renovación de la tradición crítica, desde la convergencia entre los aportes de autores consagrados (Fals, Quijano, González Casanova) y las reflexiones de otros pensadores latinoamericanos (Lander, Castro, Walsh, Escobar, Mignolo, Coronil); así, la tradición crítica de influencia marxista entra “en diálogo con nuevas corrientes de pensamiento, tales como la crítica al orientalismo, los estudios postcoloniales, la crítica al discurso colonial, los estudios subalternos, el afrocentrismo y el postoccidentalismo” (Rodríguez, 2003:10).

Tal vez el proyecto intelectual con mayor potencia crítica es la teoría o pensamiento decolonial (Mignolo, 2006) que reivindica sus raíces, no en la tradición moderna occidental,

sino en las prácticas culturales de resistencia de los pueblos colonizados y busca cuestionar y subvertir la presencia de la racionalidad y el poder colonial en diferentes prácticas de saber, de poder y de ser, que incluso se reconocen como alternativas (Walsh, 2002).

Finalmente, pero no menos significativo en la construcción de paradigmas emancipadores, está el aporte de Hugo Zémelman. Este pensador chileno plantea que la apropiación crítica de la realidad histórica desde opciones de construcción de futuro, exige transgredir los límites de la racionalidad de la ciencia, dado que no dan cuenta de la complejidad de la vida social. El reconocimiento de la historicidad e indeterminación de la realidad social, así como el papel del sujeto y la subjetividad en su transformación, desborda los modos de acción científicos predominantes, limitados a lo cognitivo, a la lógica del objeto, a la explicación causal desde corpus teóricos preestablecidos y a los lenguajes cerrados (Zémelman, 2005).

Conocer la realidad desde la opción de transformación, exige una apertura gnoseológica que permita “captar” su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto como la voluntad. Esta racionalidad crítica, denominada por Zémelman como *pensar epistémico*, implica: posicionamiento del sujeto frente a sus circunstancias en tanto constructor de realidad, apropiación de la realidad desde diferentes ángulos y lenguajes que permitan reconocer sus posibilidades de desenvolvimiento y potenciar sus sentidos. En fin, es desde la necesidad de conciencia histórica, de constitución de sujetos y de construcción de realidad que cobra sentido el conocimiento social.



#### 4. PISTAS PARA ELABORAR LA CARTOGRAFÍA Y LAS RUTAS DE BÚSQUEDA

Hecho este recorrido por los motivos, concepciones y fuentes para reconstruir los paradigmas emancipatorios, nos detendremos en lo que podrían ser los contenidos de un programa intelectual y pedagógico encaminado a propiciar y potenciar su construcción y socialización desde la Educación Popular. Este “programa” implica, en primer lugar, identificar las lógicas culturales hegemónicas que pretendemos cuestionar y con las que queremos tomar distancia: “Toda forma de pensamiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo” (Santos, 2003:33). En segundo lugar, delinear los principios o criterios desde los cuales renovar la tradición crítico emancipatoria; finalmente, esbozar las implicaciones pedagógicas que para la educación popular tendría la formación en estas nuevas coordenadas culturales.

##### 1) El paradigma con el que se quiere tomar distancia

¿Cuáles son los modos de conocer, razonar o pensar y sentir hegemónicos que desde la EP criticamos y buscamos superar? En los documentos consultados, al igual que en la literatura contemporánea que reivindica los “nuevos paradigmas” hay alusiones diferentes al respecto, que van desde la civilización o cultura occidental, la racionalidad moderna, el paradigma científico clásico, el positivismo, la ideología capitalista hasta el paradigma neoliberal. Esta amplitud y disparidad confirma la insatisfacción generalizada desde diferentes prácticas culturales y políticas frente a las formas y modos predominantes de conocer y pensar que no permiten comprender el mundo

(“leer la realidad”) ni construir o reconocer otros mundos posibles (“transformar la realidad”).

Para autores como Cornelius Castoriadis, la lógica predominante en Occidente se gestó en Grecia, con filósofos como Parménides, Platón y Aristóteles, quienes plantearon una ontológica que concibe al ser como orden: las cosas son como son y no pueden ser de otra manera; una lógica de lo mismo que deja por fuera la emergencia de lo otro y que se expresa en los principios lógicos de identidad y no contradicción que se enseñan en la escuela:  $A = A$ ;  $A \text{ y } \hat{A} = \text{falso}$ . Esta concepción desconfía del saber y de la creatividad de la gente común y corriente (*doxa*). Por eso, las verdades hay que buscarlas intelectualmente más allá del sentido común: en los fundamentos o en los fines últimos. Esa ontología, que Castoriadis denomina *identitaria*, busca la verdad en el principio primero, subsumiendo lo múltiple y aniquilando la posibilidad de lo nuevo. La realidad es vista como conjuntos de objetos, donde la identidad de cada uno es su pertenencia a un conjunto predeterminado.

Los “acontecimientos” particulares no son más que la realización de leyes universales o manifestación de una clase de elementos preexistente. Por ello, esta modalidad de pensamiento es determinista: la indeterminación es desconocida o cuando reconoce lo indeterminado le asigna un lugar inferior: es un error o una anomalía pasajera que confirma el orden del universo.

Otros pensadores, como Edgar Morin (1996) y Martínez (2000), centran la crítica en la llamada ciencia clásica, hija de la modernidad europea, que se convirtió en el paradigma o “matriz epistémica dominante en los últimos 5 siglos”. En esta perspectiva, los paradigmas subyacen y definen las formas de conocimiento, pensamiento y acción;



“toda estructura cognoscitiva generalizada o modo de conocer, en el ámbito de una determinada comunidad o sociedad, se origina o es producida por una matriz epistémica” (Martínez, 2000: 3). Dicha matriz rige los modos de conocer y pensar y da origen a cosmovisiones del mundo, a ideologías y a mentalidades colectivas.

La matriz epistémica moderna se configura desde el siglo XVI en Europa occidental y se “universalizó” (impuso) en los siglos siguientes a través de la expansión capitalista y la dominación colonial a lo largo y ancho del planeta. Sus “fundamentos”, asumidos como supuestos incuestionables, han configurado los rasgos centrales de las ciencias naturales y de las ciencias sociales positivistas, así como de otras esferas de la sociedad, como la política y la educación, dimensiones constitutivas de la educación popular.

Edgar Morin denomina esta matriz epistémica clásica como “paradigma de simplicidad”, que supone orden en el universo y persigue o excluye el desorden; que reduce el orden a una ley, a un principio; que evitando la contradicción, el azar, reduce la complejidad del mundo; que expulsa la subjetividad del conocimiento, reduciéndola a abstracción y privilegia la lógica instrumental en la investigación. En una perspectiva similar, se han identificado algunos rasgos comunes de la ciencia clásica (Torres, 1996).

**Determinismo:** el mundo natural y social se rige por leyes universales. Al ser asumido como cosmos, como orden dado, quedan por fuera lo que está dándose, lo indeterminado, lo otro. Dicha determinación es concebida como causalidad, como relaciones unidireccionales de causa – efecto: a tales condiciones, determinados efectos.

**Isomorfismo:** Estas leyes son susceptibles de descubrir mediante la razón (también universal). Es decir, este isomorfismo entre legalidad del universo y universalidad de la razón es lo que posibilita la ciencia.

**Concepción lineal del tiempo.** En las ciencias naturales se presupone un espacio y un tiempo absolutos y en las ciencias histórico sociales en el imaginario de progreso (y sus correlatos: evolución social, desarrollo...).

**Dualismo:** concibe la realidad y su abordaje desde paridades excluyentes como: naturaleza / hombre alma / cuerpo, realidad / pensamiento, práctica / teoría, sujeto / objeto.

**Universalismo:** así como la existencia de las leyes se dan en todo tiempo y lugar, las teorías y modelos que las expresan también tienen validez universal. En el campo de las ciencias sociales, dicho universalismo esconde un eurocentrismo: considerar que las afirmaciones y abstracciones hechas desde y para los países centrales, puedan “aplicarse” a las demás regiones del globo.

**Racionalización:** Supremacía de la razón analítica, dejando por fuera o interiorizando otras racionalidades. Dicha razón corresponde con la búsqueda de visiones lógicas de la realidad. La racionalidad es el diálogo permanente entre conciencia y el mundo, aquella produce estructuras mentales para comprender el mundo, siempre más complejo que aquellas.

**Objetivismo:** El sujeto, puede conocer “objetivamente” dichas leyes mediante la combinación de procedimientos empíricos (la experimentación) y mentales (análisis, abstracción). Las singularidades históricas, culturales, valorativas



y emocionales son “rudos” que deben aislarse de la actividad científica.

Reduccionismo: descubrir y aplicar las leyes del mundo implica, abstraerse de las contingencias de los contextos específicos, de las multiplicidades, alteridades y alteraciones. Por ello, resume lo múltiple en lo único, unifica lo diverso.

Control: en la medida en que la razón descubre las leyes que rigen el mundo natural y social, éste puede ser controlado por la razón para regularlo, normalizarlo o emanciparlo.

En una perspectiva más afín a la señalada para la Educación Popular, otros autores centran su crítica al modo predominante de entender y practicar la ciencia social y sus implicaciones políticas. Es el caso de Boaventura de Sousa Santos, quien en libros como *La caída del ángelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una práctica política* (Bogotá, ILSA – UN, 2003), y *Renovar la teoría crítica y reiventar la emancipación social*, CLACSO, Buenos Aires 2005) hace una crítica a las ciencias sociales modernas, convertidas en una instancia hegemónica e institucionalizada.

Para este pensador comprometido con el movimiento emancipador mundial, en la actualidad existe una crisis general de las ciencias sociales constituidas en la modernidad desde unos pocos países del Hemisferio Norte, que se expresa en su imposibilidad de comprender y decir “algo nuevo” frente a las problemáticas más significativas del mundo actual.

Desde el Sur, estas teorías no sólo están fuera de lugar, sino que son incapaces de comprender los problemas actuales. Desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos, “no es simplemente un

conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (16).

Para De Sousa Santos, es necesario reinventar las ciencias sociales porque son un instrumento precioso; hoy son parte del problema, pero pueden ser parte de la solución. “Es decir, no es un problema de las ciencias sociales, sino de la racionalidad que subyace en ellas” (20). A esa racionalidad la denomina “insolente”, “perezosa”, dado que reduce el campo de realidad a lo dado, a lo existente. Es, una “sociología de las ausencias”, desde la cual, lo ausente es producido sistemáticamente a través de 5 maneras:

1. Monocultura del saber y del rigor: reduce lo verdadero a lo científico, dejando por fuera muchas otras formas valiosas de saber (“epistemicidio”).
2. Monocultura del tiempo lineal: la historia tiene un único sentido, una dirección, y que los países desarrollados van adelante.
3. Monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, asimetrías y formas de dominación. Minorizar e interiorizar a los “otros”.
4. Monocultura de la escala dominante: el universalismo y los estados nación.
5. Monocultura del productivismo capitalista.

Esta racionalidad monocultural genera cinco formas de ausencia: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo, sobre las cuales justifica su dominación por parte de la ciencia, la economía capitalista, el Estado y las vanguardias culturales y políticas.



Finalmente, otros intelectuales contemporáneos enfilan sus críticas a la cultura que se ha venido imponiendo de la mano de la implantación del modelo neoliberal a partir de la penúltima década del siglo pasado. Se trata de un pensamiento único y una ética, legitimadores del capitalismo y del orden político imperante. En la medida en que se configura como un sistema rígido de creencias y verdades incuestionables, algunos llegan a hablar del neoliberalismo como una nueva religión.

Por un lado, exalta como valores deseables para todas las esferas de la vida personal y social, la racionalidad capitalista: idolatría del dinero, mercantilización de todas las esferas de la vida social, sed insaciable de ganancia y lógica del costo beneficio, competencia sin límites, consumismo. Por otro lado, exalta valores funcionales al modelo económico: egoísmo extremo, indiferencia frente a las injusticias, conformismo, sumisión, conservadurismo moral, deificación de lo individual y lo privado; satanización de lo colectivo y de lo público; abnegación, fatalismo, desesperanza, escepticismo frente toda forma de compromiso y renuncia a cualquier voluntad de cambio.

La generalización de estos valores consolida la economía capitalista, garantiza el control sobre la población, debilita el tejido social, subordina diferentes prácticas sociales a la lógica empresarial, desalienta cualquier deseo o vocación de transformación social y naturaliza el orden social.

Lo planteado en este apartado no significa que la racionalidad que orienta totalmente los discursos y prácticas educativas populares sea la cultura occidental, la ciencia moderna y la sociología de las ausencias, pero es innegable que esta corriente pedagógica no es ajena a las mismas y varios de sus rasgos la constituyen y permean.

Lo que habría que hacer es identificar cuándo estas racionalidades están presentes en nuestras lecturas de realidad, en nuestros discursos, en nuestras prácticas y nuestras decisiones, bloqueando o impidiendo pensamientos y procesos emancipadores.

Así mismo, consecuentemente con lo que planteamos en el numeral siguiente, también desde la educación popular, al igual que otras corrientes culturales alternativas, se han gestado – intencionalmente o no – modos de conocer, pensar y actuar que la subvierten y que son portadores de otras racionalidades y subjetividades emergentes. Como se dijo, es urgente reconocerlas, reflexionarlos y potenciarlas.

## **2) Pista para conocer, pensar e imaginar (nos) de otro modo**

Queda lo más difícil: reconocer y construir las nuevas claves de pensamiento, los nuevos modos de conocimiento y los nuevos sistemas de valores y creencias desde las cuales comprender críticamente el mundo y orientar sus transformaciones. Siguiendo el orden de los autores que develan las limitaciones de los paradigmas occidental, moderno, científico social y cultura neoliberal, predominantes, se presentarán las alternativas epistémicos, culturales y éticas propuestas.

Según Castoriadis, hay que pensar el ser, la realidad, como autocreación, como potencia indeterminada y al propio tiempo determinante. La historia humana no está determinada. Necesidad de reconsiderar una ontología desde la imaginación radical. Para el autor, la sociedad no es un conjunto ni un conjunto de conjuntos (sistema): es magma y magma de magmas.



Para este pensador, el mundo es esencialmente caos, abismo, Sin fondo. El cosmos –orden– surge del caos, es decir, de la nada, del vacío. El mundo no está totalmente organizado y descansa sobre un desorden primordial las formas que conforman el mundo, como cosmos surgen de lo informe y de lo indeterminado. Así, lo real no es enteramente racional; es una mezcla de desorden y orden, determinación e indeterminación, de lo definido y de lo indefinido.

Por otro lado, reconocida la insuficiencia de esta matriz epistémica para comprender lo real y generar sentidos plausibles, Edgar Morin propone una reforma del pensamiento, desde la perspectiva o paradigma de la complejidad. En primer lugar, éste debe complementar el pensamiento que aísla (analítico) con el que une, que vincule y a la vez distinga, sin separar; debe reconocer los entramados de interacciones entre los fenómenos entre sí, sus tensiones, su aleatoriedad (Morin, 1996: 33). Pensamiento complejo que reconozca que el universo no es sólo orden dado sino también desorden y autoorganización. Por ello, el pensamiento complejo admite confluencias y certezas, pero también diferencias e incertidumbre (Morin, 1996).

Boaventura de Sousa Santos plantea que si se quiere generar una alternativa al orden mundial preponderante, hay que generar desde los movimientos altermundistas un pensamiento y unas ciencias sociales críticas capaces de subvertirlo, de generar otros mundos posibles. Para ello, propone una sociología de las emergencias. Para controvertir la sociología de las ausencias, hay que hacer presente lo que está ausente; esto se logra, superando las 5 monoculturas por diversas ecologías:

1. Ecología de los saberes, que posibilite un diálogo entre las ciencias y otras prácticas culturales

como el saber ancestral, el saber campesino y popular.

2. Ecología de las temporalidades
3. Ecología del reconocimiento;
4. Ecología de las trans escalas

Las ecologías van a permitir dilatar el presente con muchas más experiencias relevantes para todos. Para contraer el futuro, se requiere de una sociología de las emergencias: reconocer las señales, las pistas, las latencias que son posibilidades de futuro y que son desacreditadas por la racionalidad dominante. La sociología de las emergencias produce experiencias posibles que no están dadas, pero son posibles y ya existen como emergencias. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias van a producir nueva realidad, otros mundos posibles.

Para generar sentido a partir de lo planteado, hoy no son posibles, una epistemología y una teoría generales. No hay teoría que pueda dar cuenta de toda la realidad. No puedo reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría. Todo esto debe generar una nueva manera de entender, otra manera de articular conocimientos, prácticas, sujetos.

Hoy hay muchos lenguajes para nombrar la dignidad humana y para nombrar un futuro mejor. No hay cultura humana que sea completa; por ello se requiere interculturalidad e intersocialidad. Debemos asumir diferentes retos:

1. Reivindicar las posibilidades emancipatorias que estaban en este conocimiento emancipador: una utopía crítica.
2. Distinguir objetividad de neutralidad.
3. Desarrollar subjetividades rebeldes. Pasa por



fortalecer voluntades, creencias, emociones...

4. Crear una Epistemología desde el Sur: superar la colonialidad del poder y del saber. Las estructuras del poder se ven mejor desde los márgenes.

Por último, si reconocemos que la globalización neoliberal ha significado la imposición de una ética funcional a su proyecto, también debemos dar cuenta de las propuestas de una “ética de la liberación” frente a la globalización excluyente. En términos de Dussel (2005), guiada por el proyecto neoliberal, la humanidad va hacia el abismo; para salvarnos de este suicidio colectivo debemos construir una nueva ética universal centrada en la defensa y producción de la vida de y para todos.

Frente a la “teología neoliberal” y desde la teología de la liberación y su opción por los humildes, Tamayo propone una ética de la justicia, de la gratuidad, de la compasión, de la alteridad, de la solidaridad, de lo comunitario incluyente, de la vida, de la hospitalidad, de la contradicción, de la denuncia y de la utopía.

### 3) Las exigencias pedagógicas

Para la educación popular no basta el reconocimiento y contribución a la construcción de un pensamiento crítico y una racionalidad epistémica alternativa a la que ha predominado desde la cultura occidental, la ciencia moderna y el llamado pensamiento único hegemónico. Es necesario generar propuestas de formación que posibiliten el reconocimiento, apropiación y construcción de racionalidades y subjetividades emancipadoras, por parte de los educadores populares – y consecuentemente, de los sujetos de sus prácticas educativas.

Es decir, es necesario pensar en una formación en torno a estos “paradigmas emancipatorios”. Asumir este desafío implica reconocer que formarse en estas racionalidades y subjetividades alternativas no debe limitarse a obtener y divulgar información o contenidos críticos, como por ejemplo, análisis de datos y de coyuntura realizados por expertos<sup>4</sup>. Más bien se trata de potenciar las estrategias de conocimiento crítico y de pensamiento emancipador de los sujetos, a partir de reconocer sus saberes y disposiciones previas, así como de asumir las opciones, los criterios y los aportes pedagógicos provenientes de la propia educación popular y de las otras prácticas culturales y sociales críticas señaladas.

De nuevo, Paulo Freire nos ofrece las líneas centrales de lo que puede ser los rasgos (las “virtudes” diría él) de una posición y una conciencia críticos del mundo. A continuación, retomaré algunos de sus planteamientos expuestos en su libro póstumo “Pedagogía de la Indignación”; asumiendo su propia invitación, “pondré en diálogo” sus ideas con las de otros pensadores críticos. A continuación esbozo algunos principios y criterios para la construcción de una propuesta de formación de educadores populares en perspectiva de los paradigmas emancipatorios:

#### 3.1) Curiosidad epistémica

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica; no solo porque nadie enseña a pensar a otro, sino porque, desde la educación

<sup>4</sup> Esta práctica - generalizada en el medio de la educación popular, divulgar cifras, artículos y textos sobre la globalización, el imperialismo, las injusticias sociales, acciones de resistencia y protesta, etc. – es necesaria pero insuficiente.



popular, asumir paradigmas emancipatorios se asume como una opción coherente con su sentido y razón de ser.

Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica, sino que es intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Los seres humanos, hombres y mujeres, somos pro-yectos. No estamos yectos, no estamos muertos. Conocer es una actividad viva. Lo contrario no es conocer, es sólo tragar momias conceptuales y luego escupirlas ante alguien que solicita esa tarea para avalar que el conocimiento existe en quien repite lo que le enseñaron (no lo que aprendió). El/la que conoce no se adapta al mundo, sino que crea el mundo (Freire, 2001: 50).

### 3.2) Colocarse críticamente frente al mundo

La curiosidad es necesaria, pero no suficiente en la perspectiva de asumir un pensamiento y una subjetividad críticos. Plantea “colocarse frente a la realidad” (Zémelman), posicionarse críticamente frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente no es una facultad o proceso abstracto sino concreto, histórico que exige del sujeto reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad.

Así, cualquier esfuerzo investigativo, intelectual o educativo, debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto. Dicha actitud implica sensibilidad al contexto y capacidad para reconocer “*situaciones límites*”, acontecimientos y realidades emergentes, a partir de las cuales reconocer los factores, elementos e ideas que permiten comprenderlas.

### 3.3) Pensar desde opciones de transformación

La aprehensión crítica del mundo, más que operación cognitiva es un desafío frente a la necesidad de transformar el mundo, que requiere lucidez y rigor, pero también voluntad de hacerlo: “Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (Freire, 2001: 43). Este posicionamiento ético y político de construcción, implica reconocer los condicionamientos y límites que impone la realidad, pero también la posibilidad y capacidad para hacerlo – con otros – desde sueños, utopías compartidas. Es decir, reconocernos como sujetos de poder, saber y voluntad; ni determinismo fatalista, ni voluntarismo ingenuo, insiste Freire, a la vez que cuestiona la ideología neoliberal que plantea la imposibilidad del cambio.

Freire también insiste en la necesidad de esperanza y en la confianza en la construcción de utopía; sin visiones de futuro, no hay esperanza: “El ejercicio constante de una lectura de mundo, que exige la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe” (52).

### 3.4) Pensar críticamente implica reconocer formas de razonar, conocer y valorar que lo impiden

Es necesario reconocer que cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acríicas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que bloquean el pensamiento y la voluntad de transformación. Como la afirma Lipman, retomando a Paulo, “el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente



contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado” (Lipman, 1998:105).

### **3.5) Pensamiento e imaginación críticos, más que contenidos críticos**

Ya señalamos que pensar críticamente no es hacer afirmaciones o manejar información con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Como decimos en educación popular: no hay que darle pescados al hambriento sino enseñarle a pensar.

Para Lipman, el Pensamiento Crítico implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes. Se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

Desde una perspectiva de educación popular, pensar críticamente implica superar todo pensamiento reduccionista, simplificador y dicotómico, que permita reconocer la complejidad y pluralidad de la vida social; que posibilite miradas de conjunto

y admitan lo determinado y lo indeterminado, las certezas y las incertidumbres, lo sabido y lo inédito, lo general y lo singular, lo común y la diferencia, etc.

### **3.6) Pensar críticamente no se agota en lo cognitivo**

Freire ha sido insistente en mostrar que asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad.

Frente a la cultura hegemónica neoliberal, son sus valores subordinados a la lógica del mercado, es necesario reivindicar unos valores coherentes con el proyecto transformador, como la humildad, el compromiso y la solidaridad, tal como lo plantea Alfredo Ghiso en un texto reciente, en el que se pregunta: “¿Cómo discutir sobre la solidaridad en un mundo marcado por la exclusión, el hambre, la intolerancia y la guerra que sólo parece reconocer las leyes del más fuerte?”

La convivencia, la cohesión social, la solidaridad no existen en el aire, sus formas y contenidos son concretos y prácticos, útiles, tal como lo señala Paulo Freire, ve la solidaridad “*no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica... No es una cualidad abstracta que existe antes de nosotros, sino que se crea con nosotros*” (1985: 55).



Guiso, al plantear la solidaridad como itinerario pedagógico señala dos asuntos: uno, que los valores como referentes de vida no pueden ser tratados en paralelo o en forma fragmentada; todo lo contrario, toca tener una lectura y una estrategia que nos permita proponer integralidad. El otro, es resaltar la necesidad de hacer explícita la vivencia cotidiana de los valores y esto tiene que objetivarse en las dinámicas y proyectos educativos institucionales.

### **3.7) La formación de pensamiento y subjetividad crítica es una experiencia colectiva**

Freire propuso que la educación debe servir a que, hombres y mujeres, se formen como sujetos autónomos y críticos, a partir del diálogo y de su acción transformadora de su realidad. En una entrevista con Rosa María Torres en 1985, señaló que “el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

También Lipman afirma que el pensamiento crítico se construye y regula intersubjetivamente: en comunidades dialógicas de indagación. “El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo, son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política” (Virginia Ferrer, Introducción: 23).

### **3.8) Reflexividad**

Pensar críticamente, exige estar alerta de no naturalizar nuestra propia mirada y convertir en

objeto de reflexión crítico todas y cada una de las operaciones mentales, así como las decisiones que tomamos. Lo que para Freire es una actitud autocrítica, para Lipman, “el pensamiento complejo es el que es conciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que apoya sus conclusiones.... Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista propios... de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen” (Lipman, 1998: 67).

### **3.9) El ser crítico busca una coherencia entre el pensar y actuar**

El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (praxis). Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, corresponde a lo que los griegos denominaban *phronesis*: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad. El pensamiento crítico posibilita una autonomía solidaria de lo sujetos.

En fin, podemos afirmar que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

## **5. FORMACIÓN EN PARADIGMAS EMANCIPATORIOS, DESAFÍO DEL CEAAL**

Estas virtudes propias del pensamiento y la acción críticos, no se adquieren de la noche a la mañana.



Son un proceso de construcción paulatino, colectivo, práctico y reflexivo. Cada comunidad de educadores debe ir estableciendo sus estrategias y dispositivos para que sus integrantes vayan adquiriendo pensamiento crítico. Por ejemplo la participación en reuniones, la entrega de responsabilidades, el estudio de materiales, la participación en cursos y talleres y las sesiones de crítica y autocrítica. En una escala mayor, los colectivos nacionales y las redes de educadores a nivel regional, en la medida en que generan una dinámica de discusión acerca de sus contextos y sentidos que movilizan, así como a la construcción colectiva de proyectos, posibilitan la formación de pensamiento crítico.

Así mismo retomo a Isabel Vinient (2004), cuando afirma que la epistemología de la Educación Popular se concibe como un proceso en el cual la investigación y la educación están permanentemente relacionadas<sup>5</sup>. Tenemos la responsabilidad de dar continuidad y “hacer crecer” los sistemas de ideas que nos han legado personajes como Paulo Freire y Orlando Fals Borda. También que la corriente pedagógica crítica debe nutrirse de corrientes alternativas concluyentes como el feminismo y los estudios postcoloniales, las cuales aportan perspectivas y claves de interpretación y acción que potencian su sentido emancipatorio.

Por ello, considero que los retos que se le plantean al CEAAL con respecto a su contribución a la construcción de paradigmas emancipatorios se sitúan especialmente en 3 campos: la formación, la investigación y la promoción de la reflexión, discusión y producción en torno a las grandes apuestas éticas políticas y perspectivas que nos dan

5 En América Latina esta conjunción se da a través de la complementariedad entre lo que se conoce como Investigación Acción Participativa y la Educación Popular.

identidad como educadores populares (a desarrollar cada una).

#### Materiales consultados

- Sistematización documental y reflexiones de lo producido en diversos talleres, seminarios y otras actividades del CEAAL del 2004 al 2007 y de la producción Latinoamericana en torno a la educación popular, en el marco del proyecto global del CEAAL -Eje 1: Educación Popular y Nuevos Paradigmas.
- Es gran eje articulador. La intención es vincular el debate específico sobre educación popular con el debate más amplio sobre paradigmas nuevos para la justicia, la democracia, la inclusión social y un orden internacional más equitativo y democrático.
- El desarrollo de esta línea está orientado a incentivar el debate político y pedagógico dentro del CEAAL, en diálogo con otras instancias de la sociedad, para reconocer las prácticas y discursos sobre la educación popular en América Latina, en diálogo con los actuales planteamientos sobre nuevos paradigmas dentro de las ciencias sociales.
- Este debate busca, por un lado, sistematizar prácticas relevantes de los centros afiliados y, por otro, generar espacios de aprendizaje y debate sobre la orientación de esas prácticas.

Revista La Piragua

# 22. I 2005: Incidencia en Políticas Públicas;

# 23. I 2006: Sistematización de experiencias;

# 24. II 2006: América Latina nos reta.

# 25. I 2007: América Latina sin analfabetismo

# 26. II 2007: Incidencia en Políticas Públicas: poder construyendo.

Alternativas. Revista de Educación Popular. # 1 (2006) y # 2 (2007)

#### Documentos

CEAAL. Incidencia en políticas educativas. Reflexiones y retos. Bogotá, 2006

Encuentro Taller CEAAL Región Andina 2005. Lima, 2005

Foro público: “La educación popular hoy: avances y desafíos”. Colectivo CEAAL Perú. Lima, 2005

Memorias del FORO: La educación popular ante la educación formal y los nuevos desafíos. IPADE, Managua, febrero de 2004



- Memorias del Encuentro Nacional de Experiencias de Alfabetización. IPALDE CEAAL, Managua 2005
- MEMORIA del Encuentro de educadores populares *por el desarrollo sostenible*, la democracia y los derechos humanos. Panamá, 22 y 23 de enero de 2004. Convocantes: Colectivo CEAAL-Panamá y Comisión de Justicia y Paz.
- Núñez Carlos (s.f.). Reflexión a partir de la lectura de Paulo Freire como lectura actual de educación popular.
- Pontual Pedro y Pereira Silva Marcos José (s. f.). Balance general de la consulta sobre Educación Popular y Acción del CEAAL.
- Vinient Isabel (2004). Nuevos paradigmas, escenarios y desafíos de la educación popular hoy. Una interpretación feminista. CEAAL, Panamá.
- Bibliografía**
- Fals Borda Orlando (1995). Investigación Acción, ciencia y educación popular en los 90'. CEAAL, Taller Internacional La Habana.
- Freire Paulo (1985). Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Mimeo. Buenos Aires.
- (2001). Pedagogía de la Indignación. Morata, Madrid.
- Fried Dora (1994). Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad. Paidós, Buenos Aires.
- Lipman Matthew (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones La Torre, Madrid.
- Mignolo Walter (s.f.). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Mimeo.
- Morin Edgar (1992). El método. Las ideas. Cátedra, Madrid.
- (1996). Introducción al pensamiento complejo.
- Poirier Nicolas (2006). Castoriadis. El imaginario radical. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Santos Boaventura de Sousa (2003). La caída del angelus novas. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. ILSA – Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Clacso, Buenos Aires.
- Sime Luis (1991). Los discursos de la educación popular. Tarea, Lima.
- Tamayo J. (s. f.). Ética liberadora del cristianismo frente a la teología neoliberal del mercado. Madrid
- Valencia Guadalupe, De la garza Enrique y Zémelman Hugo. Coordinadores (2002). Epistemología y sujetos. UNAM – Plaza y Valdés. México D.F.
- Wallerstein (1996). Abrir las ciencias sociales. Siglo XXI, México
- (1998). Impensar las ciencias sociales. Siglo XXI, México
- Zémelman Hugo (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el pensamiento crítico. Anthropos y Centro de Investigaciones humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Barcelona.



## 2. EN TORNO A LA AGENDA DE LA EDUCACION POPULAR EN CEAAL



**Pedro Pontual\***

Este documento es mas una provocación para nuestras discusiones en la VII Asamblea General de CEAAL y por lo tanto no tiene pretensión de acotar temas sino ponerlos en la mesa para debatirlos. En realidad tratamos de buscar en los elementos del contexto que vivimos en America Latina y Caribe y de los debates al interior de CEAAL hoy, los retos en torno a una agenda temática de la educación popular en el próximo periodo.

1-Sobre la contribución de CEAAL y de la EP en la construcción de paradigmas emancipatorios hay que decir que esto supone un diálogo crítico con el mismo esfuerzo que ocurre en otras áreas de conocimiento y un intenso y permanente esfuerzo de sistematización de nuestras prácticas. En este último aspecto, como ya señalo Alfonso Torres en su documento sobre paradigmas emancipatorios que circulará proximately, existe poco material disponible en el periodo reciente al interior de CEAAL. Además de constatarlo esto nos pone la pregunta de por qué esto ocurre? La práctica de sistematización de experiencias sigue vigente en nuestros centros pero el esfuerzo de reflexión teórica sobre qué aportación tales sistematizaciones pueden

tener a la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios parece un salto que todavía no lo damos. Por otro lado nuestro diálogo con otros esfuerzos en otras áreas en la misma dirección, parece todavía tímido limitándose a enunciados genéricos de cercanía a los paradigmas holísticos, de la complejidad, del feminismo y del ecologismo y por supuesto de la dialéctica. Creo que para avanzar en el próximo periodo en esta temática hay que explicitarla en nuestras prácticas de sistematización y buscar un diálogo mas profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas y con los paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación.

2- Sobre los movimientos sociales como tema vital para la EP creo que muchas iniciativas están presentes en las acciones de los colectivos de CEAAL en el último periodo, lo mas destacado recientemente fue el Seminario-Taller Latinoamericano realizado en Mendoza, Argentina a fines de mayo de 2008, y La Piragua 27 que se dedica totalmente a esta temática. Creo estamos todos(as) de acuerdo que los movimientos sociales son los protagonistas de los principales cambios democráticos que vivimos en AL en las ultimas décadas De esta constatación en adelante son muchas las preguntas que debemos responder. En cada contexto nacional o sub-regional, cuáles son los movimientos sociales

\* Brasileño, educador popular, miembro del equipo de Instituto Pólis y Presidente de CEAAL desde el año 2000 al 2008. Fue asesor de varios movimientos sociales en Brasil desde los años 70.



con mayor protagonismo? Cuáles son las nuevas expresiones de movimientos sociales? Qué paso con las expresiones más tradicionales de los mismos? Es posible la construcción de agendas comunes? En torno a qué problemas y/ o temas? Como se desarrolla la relación entre los movimientos sociales y las ONGs y los partidos políticos? Cuáles son las tensiones y conflictos existentes? En relación a los gobiernos democráticos y progresistas vigentes hoy en AL, cuál es la actitud y estrategia de los movimientos en relación a ellos. Frente a estas y otras tantas preguntas que se pueden hacer, creo que la EP y CEAAL como red además de seguir afirmando el carácter estratégico de los movimientos sociales puede aportar positivamente, estableciendo un diálogo crítico y abierto con ellos en torno a estas cuestiones y construyendo con ellos programas de formación sistemáticos como espacios de debate colectivo sobre sus agendas, y de reflexión crítica en torno a las preguntas enunciadas anteriormente y otras.

3- Sobre la relación con gobiernos democráticos y progresistas creo son muchas y bastante diversas las evaluaciones sobre los logros y limitaciones de los distintos procesos en curso. De todas maneras los datos disponibles sobre los logros, creo, nos permiten decir que se están poniendo algunos frenos a las políticas neoliberales implementadas en los años 80 y 90 y que las políticas sociales implementadas por estos gobiernos vienen obteniendo algún resultado en la reducción de la pobreza. En aquellos países, los grandes retos y limitaciones creo están todavía en asociar tales logros a nuevas políticas macroeconómicas y a los cambios políticos necesarios para la construcción de una ciudadanía activa y una democracia integral. Los contextos históricos que posibilitaron la elección de tales gobiernos son bastante distintos, lo

que nos sugiere evitar la tentación de analizarlos en bloque o clasificarlos mediante criterios genéricos. De todos modos, nuevos retos se colocaron tanto a la EP como a los centros afiliados del CEAAL. El primero es un cambio de escala y por consecuencia de complejidad de los temas a abordar y sobre las políticas en que fuimos convocados a incidir. En los años 80 y 90 acumulamos experiencias de incidencia y de gestión en torno a gobiernos locales (excepto en los casos de Cuba y Nicaragua donde ya éramos solicitados a aportar a nivel nacional). De modo más reciente fuimos invitados a intervenir y aportar a procesos constituyentes (como el caso de Venezuela, Bolivia y Ecuador), al control social sobre políticas públicas o legislaciones nacionales, a procesos de plebiscitos y referéndums nacionales y también a la construcción desde el Estado de programas de educación ciudadana en soporte a las políticas y programas gubernamentales. También varios compañeros(as) nuestros(as) educadores(as) populares están ejerciendo importantes funciones de gobierno. Creo que como CEAAL deberíamos generar más espacios de diálogo sobre los cambios que estas nuevas realidades provocan en relación a nuestras prácticas de educación popular y a nuestra actuación como educadores(as) populares, sea en la sociedad civil o en el ejercicio de las funciones de gobierno.

4- Sobre la participación ciudadana y la incidencia en políticas públicas hoy estamos confrontados con distintos discursos y prácticas referentes al tema, lo que nos exige explicitar con más fuerza los criterios y las metodologías desde las cuáles impulsamos nuestras prácticas. De qué tipo de participación ciudadana estamos hablando?Cuál es la dirección y calidad de la incidencia en políticas públicas que orientan nuestras prácticas? Determinados sectores en nuestras sociedades y del mundo de la cooperación



nos convocan el tema de los resultados de estos procesos en términos de cambios reales en las políticas y en la vida de la gente. Creo que además de afirmarnos los logros de los procesos de participación e incidencia estamos desafiados a probar que ellos producen mejores resultados. Creo que debemos tener espacios al interior de CEAAL para hacer un balance verdaderamente crítico sobre estas prácticas en cada país o sub-región y proponer nuevos diseños y herramientas para la participación e incidencia. Creo que la proposición del GIPE (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas) de tenernos un programa de formación para la incidencia en las políticas educativas nos apunta un camino de aportación desde la EP que me parece muy provechoso.

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

6- Sobre el tema de la interculturalidad vale señalar que tiene importancia creciente en nuestro contexto

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

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



afiliados u otras redes de EP que las manejan, buscar acercarnos a ellas y sobretodo sistematizar tales experiencias para dar mayor visibilidad al tema al interior de CEAAL.

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

9- Sobre el tema de la comunicación y de las nuevas tecnologías creo que estamos de acuerdo sobre su dimensión estratégica para la democratización de nuestras sociedades y para la inclusión social. Los programas de inclusión digital, la producción de materiales educativos utilizando recursos de multimedia, las redes de comunicación alternativa (radios y TV's educativas y/o comunitarias), los programas de enseñanza a distancia y las comunidades virtuales de aprendizaje son prácticas que nos deben retar desde la educación popular con

sus planteamientos metodológicos, pedagógicos y epistemológicos para posibilitar su utilización como instrumentos de disputa de hegemonía y acción liberadora. Cabe preguntar en qué medida estamos incorporando tales instrumentos en nuestras prácticas y desde una mirada crítica sobre los mismos.

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

Bien espero que estos 10 puntos en torno a una agenda de la EP en CEAAL puedan servir de punto de apoyo a nuestra discusión en la VII Asamblea General de CEAAL.



### 3. ENTREVISTA A JOSÉ RIVERO\*: EDUCACIÓN, ACTORES SOCIALES Y POBREZA EN AMÉRICA LATINA\*\*



*Entrevista exclusiva para La Piragua*

**1. En las diversas presentaciones y diálogos en torno a la presentación de tu libro “Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina”, ¿cuáles son los aportes e ideas más interesantes que han surgido en estos intercambios y que te gustaría compartir con los lectores de la Carta CEAAL?**

Las presentaciones del libro antes mencionadas y los diálogos suscitados alrededor de las cuatro partes del libro han significado estimulante reflexión y valiosas y enriquecedoras opiniones.

\* José Rivero, educador peruano, especialista regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Especialista en Desarrollo Comunitario. Miembro del Consejo Nacional de Educación y Directivo del Foro Educativo de Perú.

\*\* *Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina*. CEAAL y Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, Lima, 2008. 296 p.

La edición latinoamericana está siendo destinada en su integridad a instituciones nacionales, regionales vinculadas a la educación popular y al derecho a la educación. Ha sido presentado en Guatemala en el marco del III Foro Social de las Américas, teniendo como público a participantes de la reunión CLADE y educadores guatemaltecos, en Montevideo (el 18 de noviembre en el salón de actos del IPES, asociado a la ANEP) y en Santiago de Chile (en el local del PIIE el día 18 de diciembre). A los asistentes a estas presentaciones que lo solicitaron se les ha hecho llegar el libro en versión PDF.

En el Perú por iniciativa de las instituciones Ayuda en

La pregunta demanda por razones metodológicas diferenciar los principales aportes e ideas según las cuatro partes del libro.

- (i) Respecto a la primera parte :**LÍMITES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS PARA ASUMIR LA GLOBALIZACIÓN Y ENFRENTAR LA POBREZA**

La primera parte del libro se sitúa en una lógica sistémica, analizándose la educación de América Latina y los esfuerzos de reforma desde los noventa hasta hoy desde las *exigencias* de la sociedad en el contexto actual. Ello debiera amarrar en una convergencia virtuosa las demandas del desarrollo productivo y las respuestas efectivas a las poblaciones que viven en la pobreza y el desamparo social. Ahora bien, en el libro se va mostrando cómo y por qué esta lógica no se da en la realidad y, como contracara proyecta las características y condiciones que debieran cumplir las nuevas reformas educativas. En esta primera parte el actor relevante es el Estado, el cual para ser eficaz tiene que encontrarse con la sociedad.

---

Acción y Tarea se ha realizado una segunda edición que está siendo puesta en librerías de ese país. Esta edición se ha presentado el día 4 de diciembre en el local del Centro de Convenciones de la PU Católica del Perú



De acuerdo a alguno de los comentaristas el libro plantea una tesis razonable, pero difícil de concretar, según la cual para hacer posible reformas verdaderas y efectivas se requiere un Estado con capacidad de liderazgo, lo que supone “refundar alianzas entre el Estado y los organismos de la sociedad, sin que estos pierdan su capacidad crítica” (p.52). ¿Cómo estos dos principios activos: el Estado necesario líder de las Reformas y los movimientos sociales con sus necesidades y demandas se pueden y deben encontrar?

Otro elemento destacado en los comentarios ha sido el múltiple panorama de la globalización marcada por una cultura y ética neoliberal, sus límites y nuevos escenarios y las perspectivas para la educación de la crisis financiera que estallara luego de concluirse el libro. Asimismo, que en el origen de las reformas primara la perspectiva de economistas antes que de educadores y de economistas de cuño neoliberal quienes anteponen la competencia y la elección individual de establecimientos como el centro del dinamismo del cambio educativo.

El texto ha sido calificado como crítico y esperanzador, demandándose en él aprender de los límites, de los errores en la tarea educativa. Son particularmente importantes los énfasis en la interculturalidad e intergeneracionalidad así como la afirmación que en América Latina no existe la intención de enfrentar desde la escuela el problema de la pobreza.

(ii) Respecto a la segunda parte **LA EDUCACIÓN TEMPRANA, PIEDRA ANGULAR DE TODO DESARROLLO HUMANO**

Plantear el tema de la primera infancia renueva enfoques tradicionales de la educación con personas jóvenes y adultas. La visión del texto es

fundamentalmente inclusiva, nutriéndose de la experiencia social y de los hallazgos científicos en la materia, resaltando los nexos de influencia mutua entre lo físico, lo afectivo, lo social y lo cognitivo.

El desarrollo de la primera infancia como pieza maestra de toda futura vida y de todo desarrollo posible, vincula la atención a la primera infancia a la construcción de democracia y ciudadanía. Ello demanda modificar prácticas de socialización en las familias, comunidades y en las sociedades en una acción interactuada con el Estado.

El análisis de experiencias concretas en Brasil, Colombia, Cuba, México y Perú abona para la propuesta que se hace en el libro de elementos básicos que deben contener las políticas de atención a la niñez de 0 a 3 años.

Se destaca particularmente la idea de considerar al niño como persona y sujeto social de derechos entre los cuales el ambiente afectivo será particularmente importante. El texto enfatiza la reconceptualización del niño como sujeto de acción y no solo de reacción ante estímulos adultos. La tradicional práctica de estimulación temprana es puesta en tela de juicio; el adulto que la promueva debiera estar atento a las características, necesidades y competencias de cada niño.

Se destaca, asimismo, que la mayoría de programas de atención a la primera infancia es informal y sin formación profesional. Fue muy comentada la pregunta del texto: “¿Cómo enfrentar la pobreza desde la propia pobreza?”

(iii) Respecto a la tercer parte **LA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO FACTOR DE IGUALDAD EDUCATIVA**



Se ha destacado en varios comentarios la necesidad de asumir los nuevos conceptos de alfabetización y educación con personas jóvenes y adultas, de lo contrario seguirá imperando una acción destinada sólo al barniz de la lectoescritura sin tomar en cuenta la necesidad de capacidades para nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.

La reacción de los Estados es diferente aunque prevalece la idea de utilizar políticamente la alfabetización sin dar mayor importancia a las demandas pedagógicas. Los contrastes entre las experiencias cubana y nicaragüense presentados en el texto fueron objeto de variados comentarios. El planteamiento del enfoque integral para alfabetizar tomando en cuenta a la escuela pública como principal ente alfabetizador generó diversas reflexiones.

Hablar de la protoinfancia, la infancia primera, de jóvenes y adultos obliga a pensar la cuestión demográfica como un componente fundamental para pensar en educación.

Esta tercera parte constituye un permanente llamado al rol de la interculturalidad y a la necesidad de identificar la idoneidad de la alfabetización y de la educación con personas jóvenes y adultas con la superación del círculo vicioso de la pobreza y como piezas indispensables de una mejor calidad de vida. En las estrategias sugeridas destaca la importancia de educar a mujeres pobres para superar discriminaciones de género y estar en mejores condiciones para sumir su rol formador en calidad de madres, asumiendo mejor su condición ciudadana y con mayores capacidades laborales.

(iv) Respecto a la cuarta parte **MOVIMIENTOS SOCIALES POR LA EDUCACIÓN**

La cuarta parte escoge una lógica y un punto de vista complementario, pero distinto al anterior. El Estado no está solo en América Latina al momento de ocuparse (y preocuparse) por la educación. Empezamos a ver en forma *¿creciente?* una educación generada o demandada por movimientos sociales que ven la incorporación educativa como parte consustancial de sus demandas por igualdad y dignidad. El principio en obra acá es distinto: se apela a la constitución y emergencia de sujetos sociales como el camino del cambio en educación. El texto nos recuerda que los movimientos sociales no han estado de espaldas a la temática educativa y, más aún, la han hecho suya como factor reivindicativo de sus derechos básicos.

La diversidad cultural y las múltiples iniciativas que representan los casos analizados son indicativas de la importancia de considerar y respetar en toda política pública la interculturalidad y las demandas de más y mejor educación encarnadas en esos casos.

La experiencias del MST brasileño con impactantes logros en estructuras escolares y en la propia formación de sus miembros, la singularidad de la formación de maestros indígenas en la EIB promovida por FORMABIAB en la amazonía peruana, el significado de los bachilleratos populares argentinos asociado al movimiento nacional de empresas recuperadas recreando el concepto de derecho social, la rebelión de los pingüinos chilenos contra normas heredadas de la dictadura pinochetista que en democracia no se tuvo el valor de enfrentar, preceden al análisis de movimientos magisteriales de distintos signos, énfasis y perspectivas nacionales desarrollados en México, Chile y Colombia.

**2. ¿Cómo resumirías el estado de la**



## **educación en América Latina hoy, frente a la coyuntura que vive el continente?**

¿Por dónde avanzará el cambio en educación en América Latina? ¿Será una respuesta a crecientes demandas sociales que, de algún modo, le tuercen la mano a los Estados y a las élites gobernantes, las que si bien han decretado los cambios no han sido diligentes en implementarlos? ¿Como generar acciones de Estados crecientemente lúcidas y eficientes que logren llevar a la práctica reformas globales, sistémicas, coherentes?

El conjunto de limitaciones de las reformas o “las insuficiencias de las reformas en materia de equidad” sigue vigente en muchos países.

Entre estas insuficiencias destacan:

- La identificación de modernización y mejoramiento de la educación con privatización y disminución de los roles del Estado, lo que conlleva también una disminución de la educación gratuita, mediante mecanismos como el “financiamiento compartido” en Chile o mediante cobros escondidos en otros países (en el caso de Perú más de un tercio del costo de la educación es aportado directamente por las familias a pesar de que se supone que es gratuita).
- Las reformas no tomaron suficientemente en cuenta la desigualdad social y la heterogeneidad cultural de las sociedades latinoamericanas .
- Las reformas no consideraron al magisterio, pese a que las evidencias dicen que es el agente central del mejoramiento de la educación. Aquí los problemas son variados. Está lo económico, los salarios docentes no han mejorado en la proporción debida y, hay países, en los que han disminuido. En relación a la formación

“las reformas han puesto mayor énfasis en la capacitación de docentes en servicio que la superación de la concepción y el modelo tradicional del conjunto de la formación docente”. Por último, no se han cuidado los aspectos subjetivos y socioafectivos de las políticas, lo que ha dado lugar a que se espere que maestros imbuidos en un profundo “malestar docente” sean artífices, en las escuelas y aulas, de un clima favorable al aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

- Ha habido reformas, más aún se han visto muchas “nuevas legislaciones” pero no se ha dado un “efectivo liderazgo estatal”.

Una de las debilidades de las reformas es el que ellas han puesto “un énfasis mayor en la calidad que en la equidad”. El punto adquiere mucho sentido en varios países de la región. Cada vez que se quiere introducir una medida orientada a lograr más igualdad, por ejemplo, fortalecer la educación pública, aumentar la gratuidad, evitar la selección, supervisar el uso de los recursos económicos... la crítica de muchos conservadores es señalar que esas medidas no poseen una relación directa con la calidad o que no hay evidencia de que ellas mejorarán los aprendizajes y el mejor trabajo de los docentes en la sala de clases.

Se trata entonces de revertir el sinsentido de esfuerzos nacionales de reforma educativa promovidos pensando en el capital humano antes que en la persona humana.

### **3. Para ti, ¿cuál es el papel de la educación popular en la necesaria transformación de la sociedad latinoamericana?**



De un modo muy general, al comienzo del texto, se hace ver que “el ejercicio de una ciudadanía crítica exige, antes que nada, que todas las personas reciban una educación en condiciones de igualdad (y de diversidad)” (p.200). Acá podría entenderse que la “educación” es una condición previa a la existencia de movimientos sociales.

El papel de la Educación Popular puede ser decisivo para transformar la sociedad latinoamericana. Será importante para ello tomar muy en cuenta las lecciones que nos dan los propios movimientos populares encarnando dicha educación popular. El punto I de la cuarta parte “la educación generada por los movimientos sociales en América Latina” se refiere a los movimientos sociales como educadores. El tipo de relación que existe acá es distinta: por una parte, el fracaso del Estado en proveer de buena educación lleva a que “los movimientos sociales están tomando entre sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran”; por otra, los movimientos sociales hacen educación “como parte de la lucha por crear un mundo diferente”. Uno de los casos presentados, el movimiento de los campesinos sin tierra en Brasil (MST) es emblemático en este sentido; el movimiento mantiene 1800 escuelas a las que asisten alrededor de 200 mil niños y, al mismo tiempo, considera “educador no solo al que está en el aula, sino a todas las personas vinculadas al proceso de militancia del MST”.

Será importante que en las estrategias que desarrolle la educación popular se tome en cuenta la necesidad de considerar que las reformas estatales debieran respetar las iniciativas de los movimientos sociales. Varios comentarios apuntan a destacar algunas preguntas que surgen de las diversas formas de “movilizarse” por la educación o en el campo de

la educación, descritas en el libro: ¿cuáles han contribuido más a la transformación educativa y cuáles tendrán más desarrollo en el futuro próximo? ¿Son replicables movimientos como el de los campesinos sin tierra de Brasil; la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana con su programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana o los bachilleratos populares de jóvenes y adultos en la Argentina o responden a otro estadio de desarrollo de nuestras sociedades? ¿Los pingüinos chilenos son precursores de lo que viene o un hecho singular con muy pocas probabilidades de pervivencia o de repetición?

Los movimientos de educación popular pueden ayudar a resolver estos interrogantes, y a reforzar la esperanza que representan actores sociales comprometidos con su educación y con la educación de los otros, a pesar de las inmensas desventajas que les significa la pobreza en que viven.



## 4. PAULO FREIRE, FILÓSOFO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA HISTORIA

Oscar Jara Holliday\*

Paulo Freire era un hombre sencillo y profundo. Quizás profundo por ser sencillo. O quizás mejor, sencillo por ser profundo. Esto quiere decir que cuando alguien se acercaba a él, con la expectativa de encontrarse y conocer a esta gran personalidad, responsable de uno de los principales virajes de la teoría y la práctica educativa de nuestro tiempo, él no le correspondía con una actitud distante, sino que le dirigía una mirada afectuosa y de profundo respeto.

Siempre me impresionó la profunda atención con la que escuchaba, y luego, como buscando en su interior los hilos que le conectaban con la persona con quien hablaba, cómo se concentraba para responder o para colocar su punto de vista... siempre me impresionó cómo era capaz de dialogar y qué coherente con sus convicciones era en su manera cotidiana de ser. Así, decía cosas intensamente sencillas, cargadas de una enorme profundidad o, quizás mejor, decía cosas intensamente profundas, con una enorme sencillez.

Esta imagen dialogante de Paulo Freire, emocionándose ante cada nuevo tema o experiencia que tenía frente a él, abriendo los poros de su sensibilidad ante cada persona que honestamente se le acercaba,

---

\* Sociólogo, educador popular, Director del CEP Alforja de Costa Rica, Primer Coordinador de la Red Alforja Regional, responsable del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL-PLAS.



es la principal imagen que guardo de aquellas seis o siete circunstancias en que tuve el privilegio de conversar y trabajar personalmente con él. Las podría resumir perfectamente en una frase que nos dijo una vez, a Maria Aparecida Ferreira Romano y a mí, en su casa en Sao Paulo, desde donde –teniendo al horizonte una selva de cemento que es esa enorme ciudad de dieciocho millones de habitantes- Paulo se asomó a un gran ventanal abajo del cual había un increíble y enorme bosque que parecía pintado en medio de tanto edificio y ante nuestra reacción de maravillarnos ante ese espectáculo nos dijo algo que desde entonces tengo presente: “Lo que no debemos perder nunca, ante ninguna circunstancia, es nuestra capacidad de asombro”.

No es posible asombrarse de lo que ocurre en la vida cotidiana, si creemos que ya sabemos las respuestas, si no somos capaces de hacernos nuevas preguntas. Si no nos disponemos ante la vida y ante el hecho educativo cotidiano –visto como una aventura a descubrir y construir– con una actitud inquieta, interrogadora, crítica.

No es posible asombrarse ante una experiencia nueva, si creemos que “ya hemos visto de todo”, si no nos pica la curiosidad por descubrir pistas, señales, intuiciones en lo que otras personas están poniendo en práctica con su trabajo. No es posible ser educador o educadora si no tenemos la disposición



de asombrarnos ante la maravilla creadora que significa cotidianamente el desafío de construir condiciones para hacer posible el aprendizaje.

No es posible asombrarse, en definitiva, si los educadores y educadoras no estamos dispuestos a aprender. Y Paulo Freire quiso siempre ser coherente con su concepción del ser humano como sujeto que busca conocer, que necesita aprender para vivir. Mejor dicho, que vive en la medida que aprende y que aprende siempre de lo vivido.

Creo que en esta rápida descripción, se concentran algunos elementos fundamentales de la filosofía educativa concebida y vivida por Paulo Freire. Se concentran elementos fundamentales de la filosofía teórico/práctica que ha marcado con su sello indeleble las propuestas de Educación Popular en las que estamos comprometidos muchos educadoras y educadores populares latinoamericanos, dispuestos a no perder nunca, ante ninguna circunstancia, nuestra capacidad de asombro.

### **La filosofía vs el método**

La filosofía de Paulo Freire, sustento de su pedagogía y su antropología, no estaba compuesta de un discurso complejo y reservado a especialistas. Su filosofía era una manera de ver la vida, y aún más, era una manera de vivir: teórico/práctica, “sentipensante”, siempre en búsqueda, siempre conciente de nuestra condición de seres inacabados, que nos vamos haciendo en la historia.

Por eso, la filosofía educativa de Paulo Freire es eminentemente una filosofía “preñada de historia”, y su propia vida, fue constituyéndola, paso a paso, hasta ese día de abril de 1997 en que se despidió de nosotros señalándonos la ruta por la que nos invitaba a seguir caminando.

Esa filosofía en construcción está presente desde sus primeros escritos, marcados por la intensa experiencia en el Brasil de los años cincuenta y sesenta, y fue enriqueciéndose a lo largo de su exilio, siempre recreando su pensamiento ante cada nuevo desafío: primero en Bolivia, luego en Chile donde estuvo de 1964 a 1969, posteriormente en Estados Unidos, y luego trabajando con el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra de 1970 a 1980, parte de cuyo tiempo lo pasó vinculado a la experiencia educativa de Guinea-Bissau, hasta volver nuevamente en América Latina, especialmente en su último período de compromiso político, pedagógico y personal en Brasil.

Su filosofía estaba tan marcada por su propia historia y por su capacidad de aprender de ella permanentemente, que siempre reclamaba el que se pusiera atención a sus orígenes como condición de poder comprenderlo.

Cierta vez, fue nombrado en un evento internacional “ciudadano del mundo”. El, que había nacido en Recife, Capital del estado de Pernambuco, en el Nordeste Brasileño, mencionó lo siguiente:

*Mi recifidad explica mi*

*Pernambucalidad*

*Mi Pernambucalidad explica mi*

*Nordestinidad*

*Mi Nordestinidad explica mi Brasileñidad*

*Mi Brasileñidad explica mi*

*Latinoamericanidad*

*Mi Latinoamericanidad explica mi ser ciudadano del mundo.*

*No es posible ser ciudadano del mundo*

*Sin ser primero ciudadano de Recife.*

*De Recife en cuanto es el contexto que me marcó, me marca y me marcará.*

*Por eso digo que no me entienden*



*Si no entienden Recife  
Y no me aman  
Si no aman Recife.*

Siendo profundamente histórico, Freire era –tenía que ser– radicalmente dialéctico e integral, preocupado por la interrelación de los distintos aspectos que componen la realidad. Veamos cómo en sus “Cartas a Guinea Bissau – apuntes de una experiencia pedagógica en proceso”, reflexiona en torno a las indisoluble relación entre Teoría del conocimiento, Objeto de conocimiento y Método.

*“Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre... una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer – y que constituye el contenido programático de la educación... - y al método de conocer.*

*En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación, se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquellos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.*

*Desde el punto de vista de tal teoría –y de la educación que la pone en práctica-, no es posible:*

- a) Dicotomizar la práctica de la teoría;*
- b) Dicotomizar el acto de conocer el*

*conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;*

*c) Dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.*

*Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer –o sea la realidad objetiva- es dinámico también”.<sup>1</sup>*

Estas afirmaciones acerca de la íntima relación entre teoría, objeto y método de conocimiento, constituyen la base de la filosofía educativa freiriana. Veámoslas con más detalle:

- a) Primero, señala que la educación es siempre la puesta en práctica de una determinada teoría del conocimiento. De esta manera, nos invita a explicitar la teoría del conocimiento en la que sustentamos nuestras prácticas educativas y si éstas sirven o no a un objetivo transformador.
- b) Segundo, afirma que el conocimiento es siempre proceso, es decir, que es inacabado, no llega nunca a agotarse, es permanentemente recreable.
- c) Lo anterior, debido a que el conocimiento es producto de la práctica de los seres humanos sobre una realidad, y que esta realidad, a la vez condiciona dicha práctica. En otras palabras, el conocimiento es producto de la práctica histórica, dinámica y contradictoria de las personas, y no consiste en un conjunto de verdades inmutables, perennes.
- d) Más allá aún, afirma la unidad existente entre práctica y realidad. Podríamos decir que, en verdad, no existe ninguna práctica que no forme parte de la realidad, así como no es posible entender la realidad sino como expresión

<sup>1</sup> Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Siglo XXI editores, 2ª. Edición, 1979.



de prácticas históricas, siempre “en unidad dinámica y contradictoria”.

- e) Así, no es posible separar la práctica de la teoría. Esto quiere decir que no tiene sentido una teoría que no tenga como punto de referencia la práctica, o que no parta de la práctica, o que no sirva a la práctica. Asimismo, no podrá entenderse ni modificarse la práctica si no es gracias a la teoría. Ambas se necesitan mutuamente para ser ellas mismas.
- f) Tampoco será posible separar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento. Todo nuevo conocimiento se funda en el conocimiento existente, se relaciona con él, sea para reafirmarlo con nuevos elementos, sea para profundizarlo, sea para modificarlo parcialmente, sea para negarlo a partir de nuevas afirmaciones.
- g) El proceso educativo tendrá, pues, que partir de los conocimientos existentes en las personas participantes en él. El educador o educadora deberá “movilizar” los conocimientos existentes, antes de pretender proponer la apropiación de nuevos conocimientos. No hay conocimientos transferibles directamente, que puedan pasarse de forma automática de una persona a otra. Siempre el nuevo conocimiento se produce por medio de un proceso activo de relación entre los conocimientos existentes y nuevas informaciones. El respeto a este proceso y la habilidad para seguir una secuencia de apropiación progresiva y de producción creadora de conocimientos es, quizás, la tarea más delicada del arte de educar.
- h) Por fin, una nueva unidad dialéctica se produce entre el aprender y el enseñar, el educar y el educarse. Llegamos así a una comprensión del acto educativo como acto creador y dialógico en el que las personas, como sujetos activos de este proceso, nos desafiamos mutuamente a producir

lo nuevo. Las mediaciones pedagógicas, los instrumentos didácticos, son sólo caminos y herramientas para desafiarnos a la aventura intelectual y vital de la producción del conocimiento a partir de nuestra práctica y en función de su transformación.

Cierta vez Paulo Freire fue entrevistado por una joven investigadora interesada en demostrar que quienes proponían la educación popular en América Latina, (y afirmaban la importancia de una educación horizontal y dialógica, en la que quienes asumen el rol de educadores deben tener también una actitud de aprendizaje) estaban negando la importancia del enseñar. Ella necesitaba tener un argumento de autoridad que respaldara sus cuestionamientos y reafirmara su planteamiento del rol principal de los educadores como quienes enseñan conocimientos ya estructurados.

Le hizo, entonces, a Freire una pregunta más o menos así: “Hay algunos educadores populares que afirman que el educador está sólo para aprender y niegan la importancia del enseñar. ¿Qué opina ud. sobre ello?”. Y Freire le respondió algo como: “Quien afirme que el educador no enseña es un mentiroso o un demagogo” pero inmediatamente continuó: “... pero enseña, como parte del acto más importante, que es el de aprender...”.

En esa relación dialéctica entre enseñanza y el aprendizaje, la primera está en función de la segunda. Por supuesto que el educador o educadora tiene la responsabilidad de enseñar, de aportar todo lo que sabe sobre un tema, o de “enseñar” el camino o las vías posibles para apropiarse de un contenido, pero todo ello lo debe hacer “como parte del acto más importante, que es el de aprender”.

Enseñar, en este sentido, nunca será “afirmar la noción verdadera para que los alumnos la repitan”.



Enseñar, será aportar todas las capacidades y conocimientos posibles, para posibilitar el proceso creador del aprendizaje, entendido como apropiación de los conocimientos. Como proceso activo y crítico en que se realiza un ejercicio intelectual propio e irrepetible en que nos aventuramos a construir nuevas nociones, asociaciones o relaciones.

Enseñar, en este sentido, no se asemeja tampoco a la noción metodologicista de “facilitar” el aprendizaje. Es bastante común oír que –en contraposición a una concepción autoritaria y directivista del rol de quien educa– se habla de que su rol se reduce a facilitar procesos de aprendizaje por parte de las demás personas. Esta noción corre el riesgo de asignarle un rol externo, como si quienes educan no fueran también sujetos activos del proceso de aprendizaje o apropiación.

Considero que una noción más acorde con la propuesta filosófica de Paulo Freire sería el asignar a quien educa la responsabilidad de **desafiar** a quienes se educan a la búsqueda, al cuestionamiento, a construir sus propios criterios (y así, desafiarse a sí mismos en ese proceso). De este modo, el proceso educativo entendido como desafío se convierte en una invitación a investigar, a inquirir, a formarse criterios propios y puede transformarse en la más apasionante aventura intelectual, formadora de personas libres y liberadas, sujetos creativos de la producción de nuevos conocimientos y , por tanto, de nuevas propuestas de interpretación y acción sobre la realidad.

Sin embargo, una de los aspectos que se ha difundido más ha sido el llamado “Método Paulo Freire de alfabetización”, que si bien es un aporte innovador a los procesos educativos, y en particular a los procesos de alfabetización, es sólo uno de sus muchos aportes. Esta situación,

termina reduciendo su propuesta filosófica a consideraciones metodológicas, o incluso de procedimiento.

Este reduccionismo es reflejo de una aproximación superficial al pensamiento, a la obra y a la vida de Paulo Freire. Pero es explicable. Lamentablemente. Es demasiado común entre las personas que realizan educación popular, trabajo social, promoción social, etc. el buscar “recetas” con las cuales trabajar. Fórmulas metodológicas que “mágicamente” nos den la respuesta a todos los problemas prácticos y que, seguramente, alguna persona sabia ha logrado ya descifrar.

Esta pereza mental y vital, esta cobardía intelectual y anímica, esta complacencia tan acorde con los tiempos neoliberales y autoritarios en los que vivimos, que nos reducen al acomodamiento psicológico y a la mansedumbre del alma, que matan la rebeldía, la curiosidad, la inquietud y la sospecha, es la que se expresa en la búsqueda de “los cinco pasos de la investigación participativa”, “los tres momentos de la acción social”, “las seis etapas de la sistematización”, etcétera, para –una vez descubiertas- aplicarlas mecánicamente a lo primero que se presente. Por supuesto, como no falta por ahí alguna persona ilustrada que se yerga como la inventora de dicha fórmula, ella hace que se cierre el círculo vicioso.

Paulo Freire era tan contrario a estas mitificaciones y superficialidades que no dudó en dejar de usar uno de los términos que le hicieron conocido en todo el mundo: la “concientización”, al darse cuenta que le habían despojado del contenido profundo con el que él lo había creado. Con esa misma decisión afirmaba que a él no había que repetirlo, que había que “reinventarlo”.



Esa reinención, haciéndola con la labor de cada día, con el trabajo popular paciente y sistemático, con la reflexión crítica y permanente a partir de lo que hacemos, es a la tarea que Paulo Freire nos invita y a la que muchos nos sumamos, en muchos rincones del planeta.

Y lo hacemos, no porque nos hemos aprendido de memoria sus frases, sino porque su coherencia vital, teórico-práctica, su filosofía, nos marca profundamente, más hondamente que cualquier método, técnica o procedimiento.

Lo hacemos porque al voltear la mirada y encontrarnos con el trayecto recorrido por Paulo Freire en las manos callosas y el corazón terco de nuestros pueblos, que se niega a desfallecer, encontramos una clave para la construcción del futuro: la esperanza como factor de construcción de la historia y de rechazo a someternos a destinos impuestos.

Llama mucho la atención que en los últimos escritos de Freire, un tema recurrente sea el de la Pedagogía de la Esperanza. Pero no como esperanza pasiva, alienada, confiada en que “alguien” haga algo, sino como una esperanza activa, transformadora, confiada en las capacidades propias de la fuerza creadora de los hombres y mujeres sencillos de nuestras ciudades y campos.

La “Pedagogía de la Esperanza” no es sino la otra cara de la “Pedagogía del Oprimido”. Una le da sentido a la otra. Y no como vago discurso genérico, sino como concreta y cotidiana afirmación práctica. De ahí que Freire nos hable tan esperanzada y desafiantemente en su última obra “Pedagogía de la Autonomía”<sup>2</sup>.

2 Pedagogía da Autonomia, saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, São Paulo, 1996.

*“Hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos juntos podemos aprender, enseñar, inquietar-nos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos a nuestra alegría”.*

*“En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se le yuxtaponga a ella. La esperanza es parte de la naturaleza humana.*

*Sería una contradicción si, inacabado y conciente de su inacabamiento, primero, el ser humano no estuviera dispuesto a participar de un incesante movimiento de búsqueda y, segundo, si buscarse sin esperanza”.*

*“La esperanza es un ingrediente indispensable de la experiencia histórica. Sin ella, no habría historia, sino sólo determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no ya pre-asignado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia”.*

*“... el futuro como problema y no como inexorabilidad. El saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Para mí, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurrirá. No soy sólo un objeto de la historia, sino, igualmente, su sujeto”.*

A ser sujetos de la historia nos invita Freire. Sea ésta una oportunidad propicia para afirmar nuestra disposición a emprender ese desafío en la labor de cada día.

## II PARTE: REFLEXIONES TEMÁTICAS DEL CEAAL

### 1. REPESANDO LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

**Miriam Camilo Recio\***

Por una alfabetización de personas jóvenes y adultas más allá de aprender a leer y a escribir, formando a ciudadanos y ciudadanas para la construcción de comunidades que leen y escriben de manera universal y plena, por su desarrollo y por una mejor calidad de vida.

Para la presentación del presente documento, se han tomado como referencia documentos institucionales del CEAAL, tales como: La Piragua, recién publicada, estudios recientes respecto al tema, entre ellos el realizado por Rosa María Torres: un estudio colaborativo entre CREFAL y FRONESIS “Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe”, también se toma como referencia el estudio sobre el Estado del Arte de la EDJA, un estudio colaborativo entre CREFAL y CEAAL, que contó con muchos organismos integrantes del CEAAL en diferentes países. En el mismo, la Alfabetización fue abordada de manera explícita, como un componente prioritario a ser tomado en cuenta. (Se cuenta con 20 informes nacionales preliminares en proceso de edición de 21 previstos).

\* Educadora dominicana, integrante del Centro Dominicano de Estudios de la Educación -CEDEE y Fiscal del CEAAL 2005 - 2008.



Se presenta con carácter preliminar con el propósito de que sea profundizado a partir de la discusión de los organismos interesados en el tema, en el marco de la próxima VII Asamblea General del CEAAL; y que también pueda ser enriquecido, a partir de las definiciones resultado de la misma.

En los últimos años, la Alfabetización de jóvenes y adultos se ha expresado como un campo de interés a nivel mundial. Las iniciativas son múltiples y diversas, algunas, incluso, contradictorias en concepciones y propuestas metodológicas. A nivel internacional se destacan las siguientes:

- Década de Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012), coordinada por UNESCO.
- El Banco Mundial comienza a interesarse por el tema y rectifica sus afirmaciones (1990) acerca del “fracaso de la alfabetización de adultos” y su “bajo costo-beneficio”.
- España: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (2006-2015). La cooperación española (OEI y AECI) promueve diferentes iniciativas para “erradicar el analfabetismo”, a escala regional PAEBA – Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (6 países).
- Convenio Andrés Bello, apoya experiencias



nacionales y regionales y propicia espacios de articulación entre un grupo de países.

- Programa Yo Sí Puedo, una contribución del pueblo cubano y su gobierno, presente en 13 países.

En nuestros países hay diversidad de programas, iniciativas innovadoras que dan cuenta del nivel de creatividad existente para abordar el fenómeno, muchas de ellas en el anonimato, entre las cuales es posible compartir reflexiones, materiales, capacitación, espacios de formación, etc.

Esta diversidad (y a veces dispersión) se expresa en el ámbito local de cada uno los países de la Región. En ese resurgir, muchas organizaciones de la Sociedad Civil han integrado o reintegrado la alfabetización como tarea prioritaria. Se aprecia un avance en la toma de conciencia sobre la importancia de la misma para el logro de metas encaminadas hacia una mayor democratización de nuestras sociedades, así como de un desarrollo sostenible y, por consiguiente, hacia una mejor calidad de vida para todos los hombres y mujeres de nuestra América Latina y el Caribe.

A nivel general aumenta el número de organizaciones sociales, agencias de cooperación, organismos multilaterales, gobiernos, que reconocen el tema como importante. La diferencia está en los sentidos, las concepciones, los métodos, con los que ésta es asumida. También está la diferencia en los motivos por los que persiste el problema en el mundo y en particular en América Latina y el Caribe.

En el contexto latinoamericano, la alfabetización, emerge con una gran fuerza, sobre todo discursiva, en las agendas de las políticas educativas de muchos de nuestros países latinoamericanos y caribeños; también ha vuelto a formar parte de las agendas educativas de

los más diversos actores, constituyéndose en tema de interés, debate y formulación de planes, en escenarios inimaginables en el pasado.

A través de sus diferentes instancias, el CEAAL también ha reasumido, a nivel regional de América Latina y el Caribe, su compromiso con el tema y las tareas correspondientes, el cual fue discontinuado a partir de la gestión 1997 /2000. CEAAL, relanza su intervención a partir de la “Carta Abierta a los Gobiernos y Pueblos Latinoamericanos sobre la Alfabetización: El Desafío de Educación para toda la vida”, reconociendo que el analfabetismo es el indicador principal de pobreza en el campo educativo, “es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa”. El problema del analfabetismo nos remite a la desigualdad que existe en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. También está asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, y su problemática tiene relación con la baja calidad de la enseñanza escolar y con los fenómenos de repitencia y deserción.

La alfabetización significa además el disfrute del derecho a la educación, como condición importante para impulsar la ciudadanía activa en esa gran masa de personas, que podrían aportar sustantivamente tanto en la construcción del desarrollo con equidad como a la democratización de la democracia. Como afirma Pablo Freire: “Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.



En América Latina y el Caribe la región más desigual, y espacio de actuación del CEAAL, existen en pleno siglo XXI, alrededor de 34 millones de personas jóvenes y adultas que no saben leer y escribir; y 110 millones que no han concluido la educación Básica, constituyéndose esta realidad en un reto y en motivos suficientes para levantar la voz y sobre todo impulsar acciones encaminadas a favorecer la superación del problema y las condiciones que lo propician; porque en estas cifras siempre, son los más pobres, de cada uno de los países de la región los que cuentan.

En la actualidad se reivindica la construcción de sociedades que lean y escriban y el acceso universal a la cultura escrita, así como la formación de lectores plenos, única garantía de construir sociedades que lean y escriban. Para esta construcción hay que conocer la realidad y en particular el fenómeno del analfabetismo, como punto de partida, para contribuir con el análisis previo a la definición de políticas y líneas de acción; en ese sentido consideramos oportuno compartir algunas constataciones producto del estudio realizado por Rosa María Torres, “Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe”, un estudio colaborativo entre CREFAL y FRONESIS.

A continuación las constataciones más relevantes:

- La alfabetización es utilizada con gran interés como un recurso político y electoral por parte de los políticos tradicionales.
- La atomización y descoordinación de programas operando en paralelo y hasta en competencia, a nivel local, nacional y regional.
- Falta de atención a los sentidos y usos concretos de la lectura y la escritura entre las poblaciones atendidas.
- Ausencia de planes sistemáticos de seguimiento y monitoreo a las acciones de alfabetización.
- La no definición de indicadores y de evaluación cualitativa.
- Ausencia de articulación entre educación/alfabetización de adultos y alfabetización al interior de los sistemas educativos formales.
- Pobre articulación – para fines educativos - entre políticas destinadas a la escuela, la familia y la comunidad.
- En algunos países la alfabetización y la educación básica de adultos está atada a planes sociales (políticas compensatorias), que transfieren dinero o servicios, a cambio de estudiar.
- Se reiteran viejos esquemas de gestión de los recursos financieros y humanos para la alfabetización (trabajo voluntario, o bien, pago por número de alumnos, de graduados, promovidos, etc.).
- Falta de atención a la equidad de género, desde los hombres.
- Ausencia de planes sistemáticos de formación de alfabetizadores. Predominan las tradicionales capacitaciones o entrenamientos.
- Visión mecanicista y minimalista de la alfabetización, entendida como una acción sencilla, de corta duración, a realizarse en tiempo récord, la cual se puede llevar a cabo por personas sin formación específica.
- La alfabetización/educación de adultos se reafirma como un espacio inclusivo (acoge diversas edades, discapacidades, “problemas de aprendizaje”, “fracaso escolar”, etc.).
- Primacía de mujeres y de personas mayores en los centros de alfabetización.
- Analfabetos “puros” y “funcionales” coexisten en los centros, los primeros muchas veces en minoría, discriminados (considerados “lentos”)



- y finalmente son los primeros que desertan.
- Prioridades asignadas al revés: zonas urbanas por sobre zonas rurales y apartadas, analfabetos “funcionales” por sobre analfabetos “puros”.
  - La alfabetización bilingüe y en lenguas indígenas sigue siendo desatendida e incomprendida en las políticas y planes nacionales.
  - Prima una concepción individualista antes que grupal o comunitaria de la alfabetización (sujetos aislados que aprenden, números que se agregan a la estadística).
  - Culto al método.
  - Descuido e incompreensión de la cuestión pedagógica, reducida a métodos, técnicas y medios.
  - Falta de atención a la equidad de género, desde los hombres.
  - Abandono o débiles esfuerzos de formación de cuadros encargados de la alfabetización.
  - Repliegue de la radio como herramienta para la educación y para la alfabetización específicamente.
  - No aprovechamiento de medios audiovisuales y digitales para la alfabetización.

### **Lo intangible de la alfabetización. Más allá de lo observable y cuantificable**

Sin dudas que la alfabetización ocupa en la actualidad un lugar privilegiado en la agenda educativa y política a nivel internacional y en cada uno de nuestros países. Se reactivan y actualizan viejas aspiraciones que hoy aparecen como nuevas. Emilia Ferreiro nos recuerda que para 1980 había en el mundo 800 mil analfabetos, pero hemos ingresado al siglo XXI con alrededor de mil millones. Definitivamente, dar respuesta al problema del analfabetismo, es un imperativo ético.

Ya en 1981, Freire nos alertaba sobre la importancia del acto de leer, “la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra. Así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad”, implica siempre percepción crítica, interpretación, y reescritura.

A pesar del recorrido del concepto de la alfabetización y del sentido alcanzado, contradictoriamente en la práctica se continua haciendo énfasis en los aspectos técnicos de la alfabetización de los jóvenes y adultos excluidos de los sistemas educativos, en todos nuestros países. Se desarrollan prácticas que contradicen la fundamentación teórica de los múltiples discursos que se conocen a nivel mundial y particularmente en la región de América Latina y el Caribe.

Sigue siendo además una tarea desarrollada en muy pobres condiciones, la evidencia principal es que, en muchos contextos la alfabetización descansa en el trabajo voluntario, de buena voluntad y en un personal no calificado.

Hay consenso en que no basta con el deletreo y la firma que sustituye las cruces que han sido expresión de identidad de millones de hombres y mujeres. Se espera que en el centro del proceso esté el sujeto que aprende. Que los hombres y mujeres cuenten como sujeto de derecho y de aprendizaje, no como cifras estadísticas. La comunidad internacional plantea la alfabetización como una práctica social que contribuye a un propósito de mucha mayor amplitud que una destreza aislada, sino más bien, en una perspectiva plural, de ciudadanía, identidad cultural, desarrollo socioeconómico, derechos humanos y equidad.

Ciertamente el analfabetismo es la mayor expresión de pobreza en el campo educativo. El problema se



plantea en términos de desigualdad: la desigualdad que existe en el acceso al saber, unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. También está asociado con la baja calidad de los aprendizajes en la escuela de los más pobres, así como con la necesidad de alfabetización para toda la población (niños, niñas, jóvenes y adultos); con la ausencia de ambientes letrados y con la deficiente calidad de vida de grandes mayorías en el continente.

La alfabetización es acceso al derecho a la educación, es una condición importante para impulsar una ciudadanía activa que puede aportar sustantivamente a la construcción de un desarrollo con equidad y a la democratización de las prácticas sociales en todas sus dimensiones.

Conocemos y repetimos que no basta con leer y escribir, que la alfabetización implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado y sobre todo supone crear ambientes letrados y condiciones para continuar aprendiendo durante toda la vida.

No han faltado grandes titulares gubernamentales y no gubernamentales sobre una América alfabetizada; sin embargo la ausencia de financiamiento adecuado y sostenido y el desarrollo de iniciativas que respondan a las necesidades de la población y al desarrollo de la alfabetización como componente sustantivo y transversal en la formulación y ejecución de diferentes programas sociales, ha obstaculizado la superación definitiva del problema.

Dakar pautó una visión ampliada y renovada de la alfabetización, como aprendizaje a lo largo de toda la vida, sin importar la edad (niños jóvenes y adultos), con la escuela o a pesar de ella; por eso se reivindica, también de amplio consenso, alianzas

entre todos los niveles sectores y participación de todos los sectores sociales.

Todas estas dimensiones hacen necesario el desarrollo de ofertas de alfabetización que aporten a la formación del personal implicado, es decir, a los alfabetizadores y a la creación de entornos alfabetizados. El desafío es crear ambientes letrados con la participación de todos y todas sin importar la edad; mas allá de la cartilla, del texto, del video, del café internet, no importa el medio que se tenga, para tener como resultado lectores en el sentido pleno, alfabetizados la vida ciudadana; la participación democrática, el trabajo digno; la vida comunitaria, la participación social en el sentido amplio desde una perspectiva de género.

Conformar espacios comunitarios que propicien la lectura, el impulso de programas de promoción de la misma, integrar diversas generaciones, niños, jóvenes y adultos; incentivar las bibliotecas comunitarias, en barrios y campos, facilitar el acceso a las nuevas tecnologías, como oportunidad para todos, venciendo las diferentes expresiones de la discriminación.

Hay mucho dicho y decidido en alfabetización de jóvenes y adultos excluidos. A los diversos países se ha recomendado la adopción de estrategias de alfabetización orientadas al logro del objetivo de Educación para Todos. Para incidir en las políticas educativas, en cada uno de nuestros países, es importante profundizar propuestas de innovación en el campo, así como dar seguimiento al desarrollo de políticas de alianzas con los diferentes sectores.

Estas y otras recomendaciones, forman parte de múltiples acuerdos y recomendaciones de iniciativas internacionales, como las que siguen a continuación:



- Situar la alfabetización como elemento central de los sistemas educativos nacionales y de los esfuerzos de desarrollo (alianza entre niveles).
- Otorgar la misma importancia tanto a las modalidades de educación formal como a las de educación no formal.
- Fomentar la creación de un entorno que apoye los usos de la alfabetización y de una cultura de lectura en la escuela y en la comunidad local.
- Garantizar que la comunidad local participe en los programas de alfabetización y que los entienda como algo propio.
- Establecer colaboración a todos los niveles, en especial al nivel nacional, entre el gobierno, la sociedad civil, el sector privado y los miembros de la comunidad local, así como en los niveles sub-regional, regional e internacional.
- Desarrollar procedimientos de supervisión y evaluación sistemática a todos los niveles, apoyados por los resultados de las investigaciones y por bases de datos.
- Qué evaluar y cómo evaluar los intangibles aprendizajes y resultados de la alfabetización de personas jóvenes y adultas. Esos enunciados de lo que indican como objetivos todos los planes nacionales: concientizar, formar ciudadanos, competencias laborales, mejorar la calidad de vida de hombres y mujeres. Entre otras aspiraciones.

Ante nuevas y ampliadas visiones, nuevas expectativas y por tanto nuevos componentes a evaluar, hoy lo fundamental es conocer como se han logrado la diversidad de dimensiones que se incluyen en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, en las que hay una amplia coincidencia a nivel discursivo. La asistencia, la terminación del programa, las estadísticas de graduaciones definitivamente no puede ser equivalente al

reconocimiento de la formación de ciudadanía, ni de lectores plenos y mucho menos de comunidades que leen y escriben.

Hoy día nos desafían los aprendizajes y resultados intangibles de la alfabetización, no solo los de carácter técnico. De los primeros no se da cuenta con frecuencia, en las cifras de informes nacionales / oficiales. Las concepciones, visiones, los aspectos metodológicos, la formación de los y las alfabetizadoras y la evaluación de los aprendizajes integrales en la acción de alfabetizar, están entrañablemente articulados, como un solo proceso.

En su historia, el CEAAL ha aportado para la superación del analfabetismo de jóvenes y adultos, a través de múltiples estrategias; sin embargo ha sido una historia de aportes puntuales y discontinuos, ha faltado una acción de carácter sostenible. En los años noventa, se impulsó la “Red de Alfabetización y Educación Básica”, la cual hizo importantes contribuciones en el campo de la conceptualización y de la animación de procesos locales, nacionales e internacionales.

Se construye una red regional con base en redes nacionales, creando espacios de articulación de experiencias de alfabetización gubernamentales y de la Sociedad Civil; se formulan líneas programáticas que se traducen en múltiples acciones de formación y capacitación; acompañamiento de importantes procesos nacionales, no han faltado las Piraguas y las Cartas CEAAL posicionando el tema, (Piragua no.2 primer semestre del 1990, Carta CEAAL 1990, entre otros). Este acumulado ha integrado un amplio capital social con trayectoria en el tema a nivel regional, hoy se expresa en la Piragua recién publicada (número 25).



La Piragua y La Carta CEAAL han sido instrumentos de expresión, diálogo y debate fecundo entre las experiencias que en estos años y a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe, se han generado, desde espacios gubernamentales y no gubernamentales (organizaciones sociales, culturales, eclesiales, campesinas de mujeres, juveniles, comunitarias en general) las cuales se anuncian y se han comprometido con la construcción de un mundo donde la igualdad, la democracia y la participación real sean parte constitutiva del desarrollo sostenible al que aspiramos, produciendo importantes lecciones y aprendizajes a ser tomados en consideración para el impulso de iniciativas de innovación y de cambio de la realidad en el campo educativo de la EDJA.

En la actual gestión del CEAAL, se ha retomado el tema; se han encaminado acciones de carácter regional con el propósito de desarrollar estrategias que aporten a la superación del problema en este nivel y en cada uno de nuestros países.

Ha llegado la hora en la que los planes y proyectos encaminados a dar respuestas al analfabetismo, requieren de participación, alianzas, coordinación y el desarrollo de procesos profundos de trabajo colaborativo y de construcción de redes de todos los sectores, con un sentido profundo de cambio, con respecto a los millones de analfabetos y analfabetas, hombres y mujeres jóvenes y adultos producto de una Educación Básica de mala calidad a la que asisten los hijos e hijas de los más pobres, que como bien señala Ferreiro (1996):

*“empiezan siendo mal integrados, a la institución (escolar) y terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no sabe como alfabetizarlo”, precisando que “por más exitosas que sean las campañas*

*de alfabetización de adultos no hay garantía de alcanzar porcentajes elevados y permanentes de alfabetización mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora ya que a pesar de ser una escuela pobre con maestros mal pagados y poco capacitados, y brindar, por lo tanto un servicio de mala calidad, sigue siendo la instancia alfabetizadora de mayor peso en la región”.*

Es por este motivo que las estrategias y tareas para superar el analfabetismo adulto, además de tener múltiples dimensiones, suponen diferentes fases de actuación.

Asumiendo que el abordaje del tema se ha vuelto mas complejo por la diversidad de dimensiones que implica en la actualidad, en esta sociedad del conocimiento y con el desarrollo de la tecnología. Planteando como desafío una firme voluntad política, fundamentalmente de los gobiernos y un mayor nivel de creatividad, ingenio y mayores esfuerzos de articulación por parte de todos los actores para cumplir con el compromiso ético y político de contribuir de manera definitiva con la superación del analfabetismo y de la pobreza en nuestros países, propiciando elevar el nivel educativo de las grandes mayorías. Recordando a Paulo Freire, primer presidente del CEAAL, podemos afirmar que: **“la educación en cuanto práctica gnoseológica, no efectúa por si sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella”.**

La incidencia y la conquista del derecho a una educación de calidad para toda la población, no importa su edad, es una reivindicación de orden prioritario, sin esta condición no hay desarrollo posible. Una alfabetización con la fuerza como diría



Paulo Freire: “como formación de la ciudadanía” y “como acto político, jamás neutro”.

A continuación se proponen para discusión del grupo interesado en tema al interior del CEAAL, pautas para impulsar un plan de acción que integre a los organismos miembros y relacionados, en cada espacio nacional y a nivel regional. El interés es propiciar el encuentro reflexivo y crítico sobre lo que se ha hecho, para que se definan en perspectiva acciones encaminadas a dar respuesta al analfabetismo existente con un plan sostenible, de mediano y largo plazo.

Construir sociedades que lean y escriban supone procesos profundos de diálogo, reflexión y análisis que no es posible lograr sin una apropiación real del problema, cuya responsabilidad implica también la definición de una visión del mismo, de contenidos y estrategias de desarrollo.

Para el diálogo proponemos a su consideración posibles líneas de acción para articular un plan de trabajo que trascienda la Asamblea del 2008 y que contribuya a generar un movimiento a partir de las prácticas desarrolladas desde la Sociedad Civil, en la que CEAAL puede hacer un aporte de significación contando con los colaboradores en el tema.

En muchos organismos del CEAAL siempre ha estado presente el tema en sus líneas programáticas con sentido de compromiso, hoy el reto se plantea en definir una estrategia regional que tenga como punto de partida lo nacional y local; que responda a las necesidades de la membresía y de los organismos amigos y relacionados.

En el marco de una coyuntura latinoamericana marcada por contradicciones, el CEAAL es una

red de organizaciones no gubernamentales (ONG) comprometidas con el tema Educativo, en una perspectiva transformadora.

Para el CEAAL un plan de acción en Alfabetización es entendido como el primer paso en la dirección de asegurar un derecho humano fundamental, una educación de calidad de toda la población, sin ningún tipo de exclusión ni discriminación. Debe partir de establecer alianzas con organismos y personas comprometidas con el tema, en los diferentes contextos: regional, nacionales y local, con quienes se tenga en común una visión renovada del problema y posibilidades de coordinar acciones para aportar a la solución del mismo.

La superación del alfabetismo implica esfuerzos sostenidos, intensivos y focalizados, un modelo de formación de los alfabetizadores, superando la discontinuidad, los esfuerzos aislados, los proyectos y las campañas de corta duración, la falta de financiamiento.

Las iniciativas deben incluir una fuerte relación con gobiernos locales y nacionales. Se entiende que el compromiso de la sociedad, de la que somos fuerza viva y transformadora debe ir más allá de la tarea de alfabetizar, incidiendo para definir políticas que aseguren continuidad en el esfuerzo por crear condiciones favorables para construir comunidades y sociedades que lean y escriban. Las cuales se constituyan en sujeto en la construcción de un futuro mejor y de mejor calidad de vida para todos los seres humanos.

La alfabetización promovida desde el CEAAL, definitivamente debe favorecer la formación de ciudadanía, la participación, el respecto a la



identidad cultural, la no discriminación y la paz producto de la justicia y de la equidad.

Posibles objetivos para impulsar en el cuatrenio próximo desde el CEAAL:

1. **Incidir** en la construcción de una visión renovada de la Alfabetización que propicie el ejercicio de una ciudadanía activa y la definición de políticas y estrategias acordes a cada contexto y a las necesidades de la población participante.
2. **Contribuir** en la creación de espacios institucionales que incidan en las políticas nacionales e internacionales con relación al tema de la alfabetización y la Educación de Jóvenes y Adultos.
3. **Incidir** sobre las políticas nacionales de promoción a la lectura y la escritura.
4. **Aunar** esfuerzos en la construcción de alianzas y en la búsqueda de alternativas reales y coherentes para beneficio de los millones de hombres y mujeres de la región de América Latina y el Caribe, que no saben leer y escribir.
5. **Profundizar** experiencias en espacios nacionales integrando la sistematización de experiencia, la formación de alfabetizadores.

Sugerencias de acciones:

1. Formar y capacitar para construir una visión renovada de la alfabetización y de la educación de personas jóvenes y adultas.
  - Impulsar el desarrollo de diplomados y seminarios en alfabetización y acceso a la cultura escrita. Esto será posible en coordinación con instituciones relacionadas y aliadas, colectivos nacionales y/o regionales del CEAAL.
  - Formular diseño curricular para la formación de alfabetizadores.

2. Fortalecer el apoyo nacional de la sociedad civil a las acciones de alfabetización y educación de adultos en los siete países con más analfabetismo. Es decir Brasil, El Salvador y República Dominicana (11%); Honduras (20%), Nicaragua (20,5%) y Guatemala (26,03), Haití (50%).
3. Profundizar la campaña latinoamericana a favor de la alfabetización de jóvenes y adultos.
4. Aunar esfuerzos y construir alianzas con movimientos sociales que desarrollan acciones sobre alfabetización, así como con ministerios de educación, Foros nacionales, entre otros, articulando redes locales y/o nacionales.
5. Establecer alianzas y contribuir con el desarrollo y/o fortalecimiento de iniciativas regionales, en marcha o por definir, como OEI, UNESCO, CREFAL, FRONESIS, entre otros.
6. Animar a los colectivos nacionales y/o regionales para divulgar y debatir documentos importantes sobre EDPJA entre los organismos miembros y relacionados.
7. Realizar investigación y sistematizaciones, sobre acceso a la cultura escrita en el campo de la Alfabetización y de la EDPJA. Sistematizar experiencias de innovación en Alfabetización de Jóvenes y Adultos (guía).
8. Fortalecer una plataforma de debate, propuesta e incidencia, mediante mesas y/o redes nacionales con organismos integrados al tema. Generar espacios de debate en el ámbito nacional y a nivel regional, tomar como referencia proceso internacionales como CONFINTEA VI e investigaciones realizadas.
9. Desarrollar eventos regionales, latinoamericanos y /o nacionales con organizaciones de la Sociedad Civil con la Alfabetización y la EDPJA como tema central: concepciones, métodos, estrategias para promover el aprendizaje, articulación de redes, entre otros.



## Bibliografía

- Aportes no. 58. Freire vigencia y desafíos. Dimensión Educativa. Mayo 2005. Bogotá Colombia.
- Conferencia Internacional de Educación de Adultos, V. (Hamburgo: 14-18 de julio de 1997). 1997. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro. Hamburgo: UIE/UNESCO, 26p.
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtiem, marzo 1990).
- INFANTE, Isabel. 1994. Investigación regional sobre analfabetismo funcional. Santiago, UNESCO, Orealc.
- CEAAL. La Piragua no. 17. Revista latinoamericana de Educación Popular. Formación de Educadores desde la trayectoria de Educación Popular. mayo, 2000.
- CEAAL. La Piragua no. 19. Revista latinoamericana de Educación y Política. Debate sobre las ONGs en América Latina y el Caribe, Marzo. 2004.
- CEAAL. La Piragua no. 20 Revista latinoamericana de Educación y Política. Debate latinoamericano sobre Educación Popular. Mayo del 2004.
- CEAAL. La Piragua no. 21. Revista latinoamericana de Educación Popular. Debate latinoamericano sobre Educación Popular. Agosto 2004.
- CEAAL, Carta Abierta a los Gobiernos y Pueblos Latinoamericanos sobre la Alfabetización: El Desafío de Educación para toda la vida.
- CEAAL. La Piragua no. 25. Revista latinoamericana de Educación Popular. Debate latinoamericano sobre Educación Popular. Diciembre, 2007.
- MARIÑO, Germán y Cendales, Lola. (2004) Educación No Formal y Educación Popular. Hacia una Pedagogía del Diálogo Cultural. Fe y Alegría.
- MESSINA, Graciela. 1993. La educación básica de adultos: la otra educación. Santiago de Chile: REDALF, OREALC.
- OEI. Iberoamérica: territorio libre de analfabetismo. Bases para la elaboración de un Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de personas jóvenes y adultas 2008-2015. Documento base. [http://www.oei.es/alfabetizacion/documento\\_base.pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/documento_base.pdf)
- OSORIO, J.; RIVERO, J. et al. 1996. Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago, UNESCO.
- RIVERO, J. 1995. Educación de adultos en América Latina: desafíos de la equidad y modernización. Lima.
- SCHMELKES, Sylvia. 1995. Investigación en América Latina en los años setenta. Educación de Adultos y Desarrollo,

Bonn, Alemania, n. 45, pp. 133-162.

- TORRES, R. M. 2003. Aprendizaje a lo largo de la vida. Educación de Adultos y Desarrollo, Bonn, Alemania, Suplemento 60.
- TORRES, Rosa María (2008) "Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe", Un estudio colaborativo entre CREFAL y FRONESIS ([www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)).
- TORRES, Rosa María. Aprendizaje a lo largo de la vida. Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Instituto de la Cooperación internacional de la Asociación Alemana para Educación de adultos. Sierra Leona, 2002.
- UNESCO. 2003. La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Santiago: OREALC/UNESCO. (Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a CONFITEA V, Bangkok, septiembre del 2003).
- UNESCO. Marco de Acción de Dakar Educación Para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Francia, 2000.
- UNESCO. 2000. Alfabetización Para Todos. Década de Naciones Unidas para la Alfabetización: 2002 - 2012 Documento Base preparado para Unesco por Rosa María Torres.



## 2. APORTES AL DEBATE SOBRE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y NUEVAS RELACIONES GOBIERNO – SOCIEDAD

Diego Herrera Duque\*

Juan Pablo Clavijo\*\*



### PRESENTACIÓN

Con el propósito de animar la discusión y perspectivas de la Educación Popular en torno al eje **Democracia participativa y nuevas relaciones gobierno – sociedad civil**, que sirviese como insumo al debate de la VII Asamblea General del CEAAL a realizarse en la ciudad de Cochabamba, Bolivia entre el 25 y 29 de Agosto de 2008, se solicitó al Instituto Popular de Capacitación –IPC que contribuyera a dicha construcción sobre la base del mapeo multitemático realizado por la Secretaría General de CEAAL a finales del año 2007 y principios del año 2008, pero además profundizando en los desarrollos que desde espacios como la REPPOL, y las prácticas específicas informadas por los centros afiliados, pudiésemos aportar a encauzar dicha discusión en la vigencia y los retos de trabajo en un contexto latinoamericano signado por la emergencia, consolidación y disputa de diversos proyectos políticos, por las dinámicas sociales que contribuyen a problematizar el orden social existente o fijarse alternativas en procesos de construcción social, donde la Educación Popular como pensamiento y movimiento, como práctica educativa y política ha sido testigo y participe de tales procesos desde el ámbito de la sociedad civil.

Es vital entonces, a partir de las experiencias de EP y las reflexiones producidas en torno a ellas, identificar hoy sus logros y desafíos en este terreno, dilucidando de manera clara y consecuente su papel y rol como discurso y práctica pedagógica relacionada con procesos de democratización en la región y aportante a la construcción de nuevas relaciones entre experiencias de gobierno y sujetos sociales.

En las coordenadas conceptuales de la EP 2000 – 2003, Alfonso Torres anota que “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” (Torres, 2004, 46), a renglón seguido apunta, en relación al contexto de la EP y su redefinición conceptual sobre los nuevos sentidos de la democracia, la ciudadanía, lo público y la sociedad civil que son elementos estructurantes del discurso y la praxis en el tema.

\* Trabajador Social y Educador

\*\* Polítologo. Instituto Popular de Capacitación.

Para dicho propósito se recogieron los testimonios de 6 experiencias informadas por centros afiliados



en el eje Democracia participativa y Nuevas relaciones gobierno – sociedad, fruto del mapeo multitemático realizado a finales del año 2007 y principios del 2008. Además, se complementó dicha información con insumos de los debates y acciones realizadas por la REPPOL en este periodo, las reflexiones producidas en las Piraguas No. 20 y 21, la revisión del documento “Sistema de Planificación, Monitoreo, Evaluación y Sistematización de CEAAL” y la visita a 35 diferentes paginas web de centros afiliados que tienen entre sus áreas o temas de trabajo el eje aludido pero que no participaron del mapeo multitemático.

Dicho aporte al contexto institucional de CEAAL tiene sus limitaciones, en tanto no es estrictamente un proceso de sistematización de prácticas de EP en el campo de la Democracia y relaciones Gobierno – Sociedad civil, sino que a partir de los testimonios e informaciones consultadas nos permite dar unas pistas y orientaciones para el debate y estrategias de acción en dicho campo, sobre una caracterización y aproximación lograda sobre la información existente y de por sí, limitada.

## **PUNTO DE PARTIDA EN LA REFLEXIÓN**

Producto de la reflexión latinoamericana animada por CEAAL que buscaba responder frente a la vigencia y perspectivas de la EP en los inicios del siglo XXI, se tiene como antecedente más próximo los desarrollos en torno al aporte frente a la Educación ciudadana a mediados de los 90’s, seguidamente en la Asamblea general de 2000 en Panamá se proyectó en un plan global el eje “la formación de capacidades para el poder y la incidencia política de la sociedad civil”, luego en la VI Asamblea general realizada en Recife, Brasil en el año 2004, se ahonda

dicho debate y reflexión en torno a Democracia participativa y Nuevas relaciones gobierno – sociedad sobre la base de discusiones previas como la realizada en seminario latinoamericano de 2003, los cursos de acción identificados por consultas y documentos sobre las prácticas y debates en EP de los centros afiliados, y la interlocución de educadores y educadoras populares con trayectoria en el tema. Todo ello orientado a organizar dicha reflexión y proyectarla para el periodo 2005 – 2008 como una coordinada para la reflexión y la práctica de la CEAAL y sus diferentes centros afiliados recogiendo el carácter testimonial y el conocimiento producido sobre dichas experiencias.

Igualmente, se hace preciso retomar los aportes que la Red de Educación Popular y Poder Local – REPPOL – ha realizado en este eje, a partir de los diferentes momentos de reflexión y construcción realizada en consultas, seminarios y encuentros que han orientado su trabajo en los temas de Democracia local, Desarrollo y Constitución de sujetos sociales y políticos desde las experiencias de poder local y formación de ciudadanía.

¿Qué es aquello que en las experiencias y prácticas de la EP nombramos como Democracia Participativa y que caracteriza las Nuevas relaciones Gobierno – Sociedad? ¿Cuál es el aporte de la EP a dicha perspectiva de reflexión y acción? ¿Que vigencia y desafíos tiene hoy la EP en este campo? Son algunos de los interrogantes que orientan la producción de este documento sobre la base de las praxis identificadas, los enfoques que las sustentan y los vínculos que tienen con principios y metodologías de la EP en un contexto latinoamericano de permanente transformación.



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

El aporte de la EP en esta dirección, esta en un horizonte de formar ciudadanía, configurar sentidos colectivos y visiones compartidas de futuro, fortalecer relaciones solidarias y articuladoras desde la pluralidad, crear capacidades para la participación y la toma de decisiones de actores sociales y políticos, promover nuevas formas de organización y movilización ciudadana, y aportar

en la reconstrucción y defensa de lo público. En esta idea se mantiene su opción política transformadora y de cambio en condiciones socio históricas particulares.

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

## **SOBRE LAS EXPERIENCIAS**

La EP como referencia teórica, metodológica y como herramienta pedagógica, ha estado presente en la consolidación de sujetos y actores sociales y políticos, que desde la sociedad civil busca un nuevo tipo de relación con el Estado y las formas de gobierno existentes, con especial énfasis en lo local, considerando que desde allí se constituye lo alternativo y la perspectiva de cambio, este enfoque de la EP se encuentra muy marcada en la lectura reflexiva de las experiencias.

En particular, las experiencias consideradas para la discusión en el eje DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y NUEVAS RELACIONES GOBIERNO – SOCIEDAD, son aquellas que en principio atendieron el llamado de CEAAL a responder las preguntas del mapeo multitemático que son:

**Argentina** – FEC (Fundación EcuMénica de Cuyo)



**Colombia** – Corporación Compromiso – IPC (Instituto Popular de Capacitación)

**Cuba** – CIERIC (Centro de Intercambio y Referencia - Iniciativas Comunitarias)

**Guatemala:** CIEP (No aparece en listado de organizaciones)

**Nicaragua** – CENIDH (Centro Nicaragüense de Derechos Humanos).

Pero además, se recogen elementos de la exploración realizada en 35 centros afiliados que tienen en sus portales web indicado el eje como área o tema de trabajo. El ejercicio reflexivo se realizó a partir de una comprensión y elementos de comparación entre dichas experiencias asumiendo los tópicos propuestos por CEAAL y orientados a contribuir al debate:

- Experiencias desarrolladas por las organizaciones
- Sus actividades más relevantes
- Los actores con mayor protagonismo
- Espacialidad

### **Las Experiencias desarrolladas:**

Las organizaciones afiliadas a CEAAL han construido vínculos de interdependencia y autonomía entre Estado - grupos poblacionales y sujetos sociales organizados, lo que ha contribuido al aumento de la toma de decisiones políticas e incidencia a nivel local, y aportando en dinámicas políticas de carácter nacional y latinoamericano a través de la interacción y confluencia con otros actores.

El desarrollo de las principales experiencias de las organizaciones están marcadas por la realización de actividades que fomentan y articulan el trabajo comunitario y social, desde acciones que tienen que

ver con la investigación o la intervención en los temas de desarrollo local y regional, lo que conlleva a plantearse énfasis en los temas de Democracia Participativa, y nuevas formas de relación Gobierno-Sociedad.

En esta muestra de organizaciones (Argentina – FEC Fundación Ecuémica de Cuyo, Colombia – Compromiso, Instituto Popular de Capacitación IPC, Cuba – CIERIC Centro de Intercambio y Referencia - Iniciativas Comunitarias, Guatemala: CIEP, Nicaragua – CENIDH Centro Nicaragüense de Derechos Humanos) se puntualiza además la tensión constante para que las organizaciones de base rompan con vicios tradicionales como el clientelismo y corrupción, lo que aumenta y pone en evidencia a los actores a pensar en la transformación de la cultura política.

Para esto las organizaciones vinculadas a la CEAAL se han pensado herramientas que faciliten el evidenciar los logros y dificultades de cada proceso. Herramientas como:

La sistematización de experiencias, la elaboración de Cuadernillos o Cartillas con elementos conceptuales y metodológicos, y las Escuelas de formación que han facilitado la comprensión metodológica y política de cada proceso, son acciones que han contribuido a la construcción de rutas de orientación en lo público y a la definición de producción de conocimiento.

Las diferentes acciones realizadas por las organizaciones vinculadas a la CEAAL, han atravesado el eje de participación ciudadana y la articulación de actores para la promoción e incidencia en políticas locales y regionales, tal es el caso observado desde la organización de Argentina FEC



(Fundación Ecuménica de Cuyo), la cual ha colocado en su escenario de intervención primordialmente lo local, pensando en acciones de incidencia regional, con propuestas como Merco Sur. Este caso no es el único, pues otras organizaciones se plantean lo local, en articulación a lo regional y lo global, donde pareciera ser que lo local sigue siendo un factor determinante para las lecturas que se realicen entre las nuevas relaciones Gobierno - Sociedad, y por ende en los instrumentos que la democracia ofrece para esta relación entre gobernados y gobernantes. A lo menos en la indagación de estas organizaciones de la región, se nota puntualmente que lo local sigue vigente en las lecturas del poder y de las transformaciones de las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas de cada especificidad del territorio.

Las organizaciones han construido vínculos de interdependencia y autonomía en lo escenarios locales, con respecto a la incidencia en políticas educativas, planeación y gestión del desarrollo local, con propuestas de carácter comunitario. Lo que ha atravesado discursos y prácticas de la democracia participativa, sin embargo estos discursos y prácticas son obstruidos por condiciones históricas de la cultura política de cada una de las regiones y escenarios locales.

La experiencia de Escuela de formación con énfasis en fortalecimiento de actores políticos y de gobierno han logrado consolidar en los últimos años opciones de construcción de líderes políticos y sociales con fuerte incidencia en la construcción de políticas locales, tal es el caso de la escuela de Presupuesto Participativo propiciada por el Instituto Popular de Capacitación -IPC en Colombia, la cual lleva 5 años funcionando y muchos de los liderazgos formados participan de procesos políticos y sociales, han

concertado procesos de formación y acompañamiento organizativo y estos se articulan a propuestas de trabajo de actores en las regiones.

En la construcción de vínculos de interdependencia y autonomía entre: Estado- grupos poblacionales y sectores sociales organizados, las organizaciones han enfatizado el tema de planeación del territorio y del desarrollo, partiendo de la participación democrática de los ciudadanos en escenarios de definición y construcción de agendas del Desarrollo, tal es el caso de la organización de Guatemala CIEP la cual promueve la participación en instancias de diferentes, así que las comunidades que integran en primera instancia los Consejos Comunitarios de Desarrollo, luego que más de 20 participantes integran un Consejo Comunitario de Segundo nivel y posteriormente cada representante de estos consejos integra el Consejo Municipal de Desarrollo, y luego el nivel de los consejos Departamentales de Desarrollo y el último nivel el Consejo Departamental de desarrollo. Participación asociada al marco regulador (está en el marco de la ley de Consejos de desarrollo Municipal y en el Código Municipal). Se resalta en esta última experiencia que la construcción de conocimiento y de la formación de liderazgos políticos y sociales, se encuentran proporcionalmente ligados a la incidencia de la toma de decisiones políticas, en el actuar del Estado y en la construcción de movimientos sociales alrededor de la participación ciudadana.

De conjunto, las posibilidades de construcción de vínculos autónomos o interdependientes se encuentran proporcionalmente ligados a los contextos socio-políticos de cada organización, y las ideas políticas y valores democráticos en que se desarrollan. Por ejemplo, no es lo mismo decir que en la situación Argentina donde existe un gobierno



progresista, no existen niveles de autonomía del movimiento social y del popular en la construcción de agendas públicas y políticas, a decirlo en Colombia, donde existe un régimen político que no ha permitido la expresión autónoma del movimiento popular y social.

Por estas posibilidades, los niveles de interdependencia o de autonomía de las organizaciones sociales, del movimiento social y del movimiento Popular no son solo leídas desde la incidencia que estos tienen en la construcción o definición de Políticas públicas, sino de la construcción de iniciativas ciudadanas concretas frente a los cambios políticos, sociales y culturales de cada una de las especificidades de cada región.

### **Sus actividades más relevantes**

Las principales actividades en la acción educativa desde la EP de las organizaciones vinculadas a la CEAAL están orientadas a la articulación de la participación ciudadana con mecanismos de participación democrática, la reconstrucción de la memoria histórica y la producción de conocimiento crítico y reflexivo, lo cual conlleva a la trascendencia de los lecturas y formas tradicionales a innovaciones en el actuar político, pedagógico, académico y social.

En tal sentido, las actividades más relevantes de las organizaciones vinculadas a la CEAAL, están enfatizadas en la construcción de Escuelas de liderazgos democráticos, de formación política de líderes sociales y comunitarios, de formación de actores para el ejercicio de gobernabilidad democrática con una orientación pedagógico política al cambio y consolidación de dinámicas democráticas. Estas actividades han demostrado

que han ido evolucionando y transformándose sobre los impactos mismos y alcances, que han tenido en cada una de los territorios donde las organizaciones tienen intervención.

Acciones tipo como Foros, paneles, seminarios, talleres e intercambio de experiencias con organizaciones de la sociedad civil e instituciones del Estado, han servido para la construcción de debate público y social, y formulación de iniciativas, tal es el caso de la organización de Nicaragua CENIDH (Centro Nicaragüense de Derechos Humanos), donde se refleja la constatación de las actividades con objetivos de incidencia en la toma de decisiones del Estado, y la ganancia orgánica del empoderamiento de las comunidades, en la medida en que se participa en terrenos de decisión sobre lo colectivo y lo público.

Las otras organizaciones han avanzado en la construcción de herramientas metodológicas y técnicas que conceptualicen y promuevan la discusión de **agendas** sociales, públicas y políticas, que faciliten a los principales actores la reflexión y apropiación del conocimiento necesario para su intervención.

Igualmente, existen en las organizaciones vinculadas a la CEAAL intenciones y prácticas de articulación de actividades a escenarios mayores de debate y reflexión vía redes o iniciativas para la región. Este es el caso del Instituto Popular de Capacitación en Colombia, el cual ha tratado de articular su trabajo a REPPOL junto con otros centros afiliados, vinculando actores sociales y políticos locales, construcción de escenarios de intercambio, convergencia y alianza desde realidades locales que posibilitan aprendizajes mutuos y elementos comunes para la acción en contextos diferenciados.



O la articulación de la Fundación Ecuménica de Cuyo a propuestas como el Mercosur.

Entre otras actividades desarrolladas por las organizaciones vinculadas a la CEAAL se encuentran la producción de conocimiento, publicaciones, promoción y acompañamiento de iniciativas, voluntariado, sistematizaciones y escuelas, que se promueven y desarrollan desde la acción educativa orientada bajo principios y metodología de la EP.

### **Los actores con mayor protagonismo en las experiencias y actividades:**

La práctica educativa y política desde la EP está dirigida fundamentalmente a sujetos sociales que tienen una base local de actuación y algunos se articulan en redes sociales de mayor alcance territorial del entorno nacional y regional; además, se incorporan nuevos actores políticos que se encuentran en ejercicio de gobierno, en perspectiva de democracia participativa en escenarios de poder local.

Los hallazgos indican que los actores han creado relaciones de construcción de sentidos sobre lo colectivo y lo público, además existen experiencias donde los Estados latinoamericanos han aumentado la capacidad de disminuir el riesgo de desequilibrio que tienen los actores en el sistema social y político. Las organizaciones de la CEAAL, en sus repuestas poseen dos enfoques fundamentales. 1) la construcción de poder en los actores para la incidencia en políticas locales y regionales, y 2) en la construcción de actores y dispositivos promotores de cambio en el orden social.

Sin embargo, en lo contrastado, a pesar de que las organizaciones tienen la pregunta sobre cual es el

sujeto pedagógico, sobre el papel se sigue colocando que son diferentes actores o grupos poblacionales organizados y no organizados, al igual que sujetos sociales y actores de gobierno – decisores políticos que le apuestan a los cambios sociales, culturales y políticos en cada uno de los contextos territoriales donde se encuentran ubicadas cada una de las organizaciones sociales.

La orientación de la acción educativa se realiza sobre los presupuestos conceptuales, pedagógicos y metodológicos de la EP, así como en temas pertinentes a intereses y contextos de actuación, donde se tiene énfasis en prácticas y escenarios como la participación de procesos sociales y políticos locales y regionales, integración de las instancias del sistema de planificación del desarrollo local y de influencia en las políticas de los planes gubernamentales; al desarrollo de capacidades en sujetos y actores locales vinculados a los procesos de transformación y desarrollo comunitario, en la articulación del trabajo a redes y con actores sociales y políticos locales, en participación en espacios interinstitucionales locales, en el afianzamiento de capacidades técnico políticas para ejercicios de gobierno, en construcción de espacios de convergencia y alianza, en incidencia en escenarios de Desarrollo local y espacios de coordinación entre diferentes actores.

Por lo general, los actores protagonistas de las acciones de las organizaciones de la CEAAL tienen énfasis en:

- Líderes sociales locales y regionales
- Sectores populares (Movimientos juveniles, movimientos de mujeres, etc.)
- Promotores de Derechos Humanos
- Promotores culturales



- Intelectuales y artistas
- Líderes Comunitarios
- Líderes sindicales y gremiales
- Instituciones educativas
- Instancias gubernamentales como: Personerías municipales y Órganos de control
- Funcionarios de gobierno
- Autoridades locales
- Ediles
- Movimientos políticos

### **Intervención en escalas de espacialidad:**

El carácter de la intervención en escalas de espacialidad de las organizaciones vinculadas a la CEAAL esta mediado por la inserción misma de la organización en el territorio más próximo y por la construcción de redes territoriales en el orden: municipal y regional, lo que conlleva a pensar el territorio como construcción social desde las oportunidades y limitaciones políticas en las cuales las organizaciones inscriben su actuación en el orden socio político y cultural, con énfasis en la dimensión y construcción de lo local.

Al respecto, se observa que el carácter de intervención en escalas de espacialidad de las organizaciones vinculadas a la CEAAL esta mediado por la construcción de redes territoriales de diferente orden territorial, que es leído y dada desde la ubicación de las organizaciones sociales en la construcción del territorio, cultura y la construcción de políticas.

El municipio es para las organizaciones sociales e instituciones vinculadas a la CEAAL la unidad básica territorial, donde se gestan los procesos de organización y transformación del territorio, a pesar de que éste no es el único referente sino que más bien se relaciona con ejercicios de construcción

colectiva de carácter local, regional y global.

Citando un ejemplo, la organización CIERIC (Centro de Intercambio y Referencia - Iniciativas Comunitarias) de Cuba vinculada a la CEAAL, realiza proyectos de Desarrollo a nivel municipal con predominio en la participación de instituciones estatales a través de la creación de alianzas y convenios para actuaciones conjuntas.

El cruce de las repuestas realizadas en esta muestra, denotan cierto interés y énfasis por la incidencia en políticas educativas de carácter municipal, regional y global, mostrando que existe una fuerte preocupación de las organizaciones vinculadas a la CEAAL, por el conocimiento y la construcción de democracia participativa, desde el debate y reformulamiento de las políticas educativas.

El contexto socio político de cada una de las organizaciones, se vuelve objeto de aprendizaje, y denota interés en los contenidos de formación política y social. Desde las acciones de sistematización de los procesos, y el esfuerzo en ejercicios de construcción de escuelas de formación y gobierno, se explicita un fuerte interés de las organizaciones por poner en constante evaluación y consenso los procesos y conocimientos obtenidos para intervenir el territorio.

### **PRODUCTOS Y BALANCES**

La información consignada y las búsquedas en las paginas web de los centros afiliados, no dan mucha cuenta de este aspecto, sin embargo se pueden inferir algunos elementos relevantes.



En primer lugar, la acción educativa vía escuelas de gobierno y de formación de liderazgos como herramienta pedagógica, han logrado formar y potencializar agentes de cambios en las **agendas** locales y regionales ligadas a distintos ámbitos de movilización ciudadana y de los gobiernos. Se enfatiza en la generación de capacidades, aprendizajes y destrezas en el orden pedagógico, político, técnico y axiológico.

En segundo lugar, los énfasis encontrados en los contenidos se encuentran en temas de formación en derechos humanos, construcción de ciudadanías, las veedurías ciudadanas a la construcción de lo público, la formación y promoción de actores para el ejercicio de gobernabilidad democrática y la planeación del desarrollo local.

Tales hallazgos ameritan una reflexión más específica sobre los balances y perspectivas de trabajo en EP en el campo de la Democracia y la relación Gobierno – Sociedad, ante el déficit o la poca importancia que los centros afiliados parecen darle a este aspecto, lo que limita en particular poder realizar una reflexión y comprensión más amplia de los aportes reales y concretos de la acción educativa.

De otro lado, se complementa este aspecto considerando algunos apuntes en clave de balance en relación al sistema de planificación, monitoreo, evaluación y sistematización de CEAAL, considerando que es la ruta específica susceptible de ser evaluada para lo cual realizamos una aproximación general.

De cara al “Sistema de Planificación, Monitoreo, Evaluación y Sistematización de CEAAL” se tenía previsto para el cuatrienio, cuatro niveles de impacto de CEAAL en el eje **Democracia participativa**

**y nuevas relaciones gobierno – sociedad**, a las cuales se realiza un acercamiento básico desde las percepciones y lecturas logradas, asumiendo el recurso de la información entregada por los centros afiliados y algunas intuiciones derivadas de los contextos en que se desenvuelve la acción de CEAAL.

**Impacto superior:** Sociedades en las que el Estado y la Sociedad se relacionan con criterios de justicia, equidad, pleno ejercicio de derechos para todos/as y paz.

No se tiene información estadística y referencia específica desde las experiencias documentadas frente a este nivel.

**Impacto indirecto:** Gobiernos aplican políticas inclusivas y la sociedad ejerce una democracia participativa.

Se observan signos de cambios en la región que han contribuido en varios países a desatar un mayor acercamiento entre dinámicas sociales, consolidación de proyectos democráticos y mayor articulación de propuestas de la sociedad civil y de gobierno, donde el énfasis ha estado en las construcciones locales. Se considera que algunos sectores sociales han incorporado sus intereses en las políticas del Estado, mientras que en otros gobiernos esto se matiza de otras formas, donde la democracia participativa se convierte en algo instrumental y nominal para mantener sistemas políticos y sociales tradicionales.

**Impacto directo:** Experiencias de Nuevas Relaciones Gobierno - Sociedad, basadas en enfoques de la educación popular y una democracia participativa.



Las experiencias evidencian que se avanza en procesos de participación ciudadana donde la acción educativa ha estado orientada a fortalecer al sujeto, su capacidad de participación e incidencia en escenarios de debate público y desarrollo de agendas sociales desde un enfoque de DDHH integrales. Además, se observa un esfuerzo por recuperar la noción de lo público desde el Estado, y la relación de gobiernos democráticos con ejercicios de participación y movilización ciudadana en torno a agendas de Desarrollo en los territorios sobre los cuales se interviene.

El caso de Brasil es uno de los más relevantes en este sentido, debido a que las organizaciones inciden en la construcción de políticas públicas, la construcción de elementos de cambio al sistema social y político- electoral, pero además tienen una tradición pedagógica que orienta estas construcciones. Otros signos importantes en esta dirección son las experiencias bolivianas y ecuatorianas donde los procesos de movilización social están íntimamente ligados a los proyectos políticos existentes, relacionados pero preservando la autonomía del sujeto social. En Colombia, dichas experiencias tienen fundamentalmente expresiones en procesos de gobernabilidad democrática local desde escenarios como corporaciones de elección popular, procesos participativos de planificación y asignación de recursos públicos, veedurías y control ciudadano y gestión pública.

**Utilidad – usos:** Movimientos sociales empoderados, gobiernos locales y ONGs aplican en la gestión pública e institucional, los enfoques de participación ciudadana y poder local en los que fueron capacitados.

En las experiencias documentadas se entiende que cada vez son mayores los logros de grupos sociales, experiencias de gobierno local y ONG's en la materialización de experiencias de gestión democrática, a partir de las contribuciones de la EP por orientar e intervenir en prácticas específicas que denotan dicho enfoque. Se mantiene además, una tendencia de contribución de la EP a consolidar actores para el ejercicio de gobierno desde experiencias democráticas o de fortalecimiento de la coordinación de trabajo conjunto entre actores de sociedad civil y el gobierno, enfatizando en la constitución de políticas públicas democráticas.

#### **APROXIMACIÓN A LAS EXPERIENCIAS Y LOS ENFOQUES DESDE LA DEMOCRACIA Y LA EP**

Partiendo de la praxis abordada es preciso acercarse a los enfoques que sustentan y se derivan de tales experiencias, así como sugerir algunos indicios de la relación que establecen con los principios y metodología de la EP.

Retomando la reflexión de Pedro Pontual quien plantea que “Las prácticas ciudadanas han dado una significativa contribución en la constitución de las nuevas esferas públicas democráticas y en la promoción de un proceso progresivo de recuperación del carácter público del Estado y de desestatización de la sociedad. Tales prácticas desarrolladas sobre todo en el ámbito de los espacios de poder local, buscan la superación de una visión de la relación Estado y sociedad civil como polaridades absolutas a favor de una comprensión más dinámica de relaciones de interdependencia combinadas con el reconocimiento de la especificidad y autonomía de cada actor” (Pontual, 2004, 122), se observa



una tendencia en esta dirección, donde la EP como referencia teórica y metodológica opera en la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales y políticos que desde la sociedad civil buscan un nuevo tipo de relación con el Estado y las formas de gobierno existentes, con especial énfasis en lo local, considerando que desde allí se constituye lo alternativo y la perspectiva de cambio.

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

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

En primer lugar se ratifica la sustancialidad de la discusión en torno a la Democracia, la construcción

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

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

La perspectiva de una administración participativa con distribución de renta y fortalecimiento del



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

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

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

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

Ante discursos dominantes es preciso reivindicar como “La EP se constituye como pensamiento y movimiento, como práctica educativa que tiene una opción pedagógico - política, en tanto reconoce la

libertad de decidir, de hacer ruptura, de transformar, de elegir, de ser autónomos, de hacer historia” (Herrera, 2008). A partir de las lecturas realizadas que condensan en parte el debate sobre el eje, y de la revisión y esfuerzo de comprensión de las experiencias, podría indicarse de manera sintética, algunas pistas a la reflexión.

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

Un segundo aspecto relevante es consolidar la discusión en torno a la relación de EP en la construcción de ciudadanía. Para ello se identifican varias perspectivas de trabajo aportadas por educadoras y educadores populares como Paulo Freire, Jorge Osorio, Pedro Pontual, Sergio Martinic, Alfonso Torres, entre otros –corriendo el riesgo de no aludir a muchos–, que sistemáticamente han venido aportando a la reflexión y debate. Una es la educación para los DDHH, como práctica cultural que aporta a procesos identitarios y comunicativos, a reconstrucción de nuevos sentidos de vida en su dimensión ética y estética, articuladora de diferencias, pluralidad y diversidad desde horizonte intercultural, no discriminatorio y de diálogo de saberes, considerando la “EP como expresión emergente de una ética política que nos lleva a plantear un necesario proceso de politización de la educación (Osorio, 2004, 54); construyendo una pedagogía de lo político y de la democracia;



a radicalizar la democracia desde horizonte de alteridad.<sup>1</sup> Retomando a Pedro Pontual en una cita que hace de Freire, nos plantea que sin educación es difícil construir ciudadanía, y por ende su carácter indispensable para la transformación (Pontual, 2004, 123), en tal sentido la educación debe orientarse al fortalecimiento de la democracia en tanto creación de capacidades en los ciudadanos para participar en instituciones de la sociedad civil, ejercer asociativamente el poder de control sobre el gobierno y resolver pacíficamente los conflictos (Pontual, 204, 123). En esta dirección “La EP debe desarrollar y fortalecer la educación para la ciudadanía democrática a fin de promover nuevas formas de organización ciudadana” (Osorio, 2004, 54).

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

1 Perspectiva de contribución de EP en la construcción de ciudadanía que han venido planteando Jorge Osorio, Carlos Zarco.

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

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

El quinto aspecto está referido a la EP y contribución a la constitución de Políticas Públicas, en tanto aporta al debate público sobre agenda de reformas democráticas, a un control y vigilancia ciudadana de



la gestión gubernamental, a una acción coordinada y colaborativa con ejercicios democráticos de gobierno, a fortalecer capacidades de actores sociales para la incidencia en agendas públicas y políticas, a generar capacidades de gobierno para la gestión democrática del Estado local y al diálogo entre la Democracia con el Desarrollo, en una perspectiva humana e integral.

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

### **Algunas propuestas en contexto institucional de CEAAL**

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

Desarrollo territorial y Democracia Participativa y Representativa, su aporte a la constitución de política pública inclusiva y con capacidad de control ciudadano en el orden local y nacional.

- Sistematizar las experiencias de formación ciudadana y de Escuelas de Gobierno, desde el horizonte de la contribución de la práctica educativa de la EP.
- Construir una línea de investigación y producción de conocimiento que identifique los principios y metodologías de la EP y sus desafíos en el marco de los nuevos signos de proyectos políticos emergentes en América Latina orientados a democratizar la región y consolidar una ciudadanía activa. Para ello es posible construir acuerdos y coordinación con redes como ALOP.
- Fortalecer los espacios de intercambio virtual y presencial en 2 niveles. Primero, entre las distintas experiencias de Movimientos Sociales en América Latina, y la contribución de la EP en su constitución como sujeto de cambio social. Segundo, entre actores políticos que han tenido ejercicios de gobierno en localidades y regiones desde una opción democrática.
- Fortalecer el papel de REPPOL y de grupos de trabajo temático continental que se articulen a dicha dinámica de la red.

### **Referencias Bibliográficas**

- Freire, Paulo, Política y Educación, México, Siglo XXI editores, 2001
- Herrera, Diego, Educación Popular y Movimientos Sociales en Colombia. Publicado en la Revista Novedades Educativas, "De Freire a nosotros y de nosotros a Freire, Experiencias de la praxis y pedagogías críticas, Argentina, No. 209, 2008
- Memorias seminario internacional Políticas Democráticas de Gobierno, Colombia - Medellín, IPC – REPPOL – CEAAL, Octubre 4 y 5 de 2006



- Revista Piragua No 20 !!/2004, coordinadas conceptuales de la EP desde la producción de CEAAL 2000 a 2003. (Torres, 2004, Pag 28, 46,47).
- Revista Piragua No 20 !!/2004, Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe lectura del periodo 1993-1999, revista latinoamericana de educación y política. (Osorio Pag 7).
- Revista Piragua No 20 !!/2004, Educación Popular y democratización de las estructuras políticas y de los espacios públicos, revista latinoamericana de educación y política. (Pontual, 2004, Pag 122).
- Revista Piragua No 21, la dimensión pedagógica de las políticas sociales y el aporte de la educación popular (Martinic, 2004, 131)
- Anexo: Organizaciones consultadas en sus páginas WEB
1. Fundación EcuMénica de Cuyo (FEC)
  2. Centro de Ação Comunitaria - CEDAC
  3. CENTRO DE ACAO CULTURAL (CENTRAC)
  4. Centro de Assessoria Multiprofissional
  5. Centro de Estudos e Pesquisas “Josué de Castro” (CJC)
  6. Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
  7. Pesquisa e Assessoria em Educação (NOVA)
  8. Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP)
  9. Centro de Promoción EcuMénica y Social (CEPECS)
  10. Fundación para la Comunicación Popular ( FUNCOP-CAUCA)
  11. Instituto Popular de Capacitación de la Corporación de Promoción Popular (IPC)
  12. Fundación Kolping de Colombia
  13. Servicio Colombiano de Comunicación (SCC)
  14. Centro Popular para América Latina en Comunicación (CEPALC)
  15. DIMENSIÓN EDUCATIVA COMPROMISO
  16. Centro de Intercambio y Referencia - Iniciativas Comunitarias (CIERIC)
  17. Centro Memorial “Dr. Martin Luther King Jr.”
  18. Centro Félix Varela
  19. Federación de Mujeres Cubanas (FMC)
  20. Sociedad Cultural José Martí
  21. Asociación de Pedagogos de Cuba
  22. CORPORACIÓN PROGRAMA “CALETA SUR”
  23. Corporación Privada para la Educación y el Desarrollo Local El Canelo de Nos (Corporación El Canelo)
  24. Educación y Comunicaciones (ECO)
  25. Fundación Ideas (IDEAS)
  26. Centro de comunicación y capacitación para el desarrollo - COMUNICA
  27. Centro de investigación, planeación y evaluación (CIPE)
  28. FE y ALEGRÍA
  29. Centro de comunicación popular de Honduras (CENCO-PH)
  30. Centro de estudios y promoción del desarrollo
  31. SERVICIOS PARA UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA (EDUCA)
  32. Centro de Estudios y Acción Social Panameño (CEASPA)
  33. Centro de Estudios y Formación para el Ecodesarrollo (Altervida)
  34. Asociación de Publicaciones Educativas (TAREA)
  35. Centro Cultural Poveda



### 3. POR ELLAS, POR NOSOTRAS, POR TODAS\*



**Aida Iris Cruz Alicea\*\***

*“Las personas se quejan del lenguaje inclusivo porque se tienen que utilizar muchas palabras, pero las mujeres son personas y queremos ser incluidas. Y yo soy parte de ese reclamo. Para las mujeres la inclusión es una pelea cotidiana, porque los espacios no son iguales, como cuando las mujeres caminan por las calles: La mirada te quita y te sientes devaluada. Una visión liberadora tiene que ser aquella que dé valor a tu presencia”.*

Dra. Maria Isabel Báez Arroyo, Feminista Puertorriqueña.

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

A principios de los años 80, cuando se analizaba y discutía el término de género dentro del feminismo, ni yo misma lo tenía claro por qué y para qué se utilizaba éste. Estaba un tanto confusa hasta que se discutió en talleres, seminarios e hice mis estudios de maestría; se me aclaró y se desmenuzó con explicaciones más claras sobre esta teoría. Algunas organizaciones ya hacían trabajo de género desde hacía tiempo, pero la palabrita nos confundió un poco.

## I INTRODUCCIÓN

Presento ante su consideración la reflexión – propuesta sobre temática de Género para ser evaluada, estudiada y analizada como uno de los temas que se incorporarán al Plan de Trabajo 2009-2012 a presentarse ante la VII Asamblea de la CEAAL. Consulté varios escritos de expertas feministas en el tema de género, para citar algunos de

## II INTRODUCCIÓN AL TEMA DE GÉNERO

Antes de tratar las diferentes propuestas traídas por las organizaciones que contestaron el cuestionario que se les suministró para esta reflexión-propuesta busqué un poco de historia y definiciones que nos permiten poner en perspectiva el tema que nos ocupa.

En su artículo “Acerca del género como categoría analítica” Yuliuva Hernández García dice: El género constituye la categoría explicativa de la construcción

\* Reflexión-propuesta temática género. VII Asamblea General del CEAAL, Cochabamba, 25-29 de agosto de 2008.

\*\* Educadora puertorriqueña. Coordinadora Región Caribe del CEAAL..



social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual. Coincide con una de las teóricas del tema de género más respetadas de México, Marcela Lagarde, al plantear que la categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones.

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

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

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

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

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



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

Este uso erróneo, que es el más común, ha reducido el género a “un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres”. Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos. Pero lo importante del concepto de género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos. La información sobre las mujeres

es necesariamente información sobre los hombres. No se trata de dos cuestiones que se puedan separar. Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas.

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

Si entramos a una perspectiva de género desde la educación, entonces abarca varios ámbitos, desde



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

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

### III. POR QUÉ ESTE TRABAJO

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

La Educación Popular tiene que estar más matizada por la inclusión de las mujeres desde las diferentes temáticas una de los objetivos fundamentales de esta reflexión. En la revista La Piragua # 15 de 1999, dedicada al tema: “Los Ejes Temáticos Transversales en la Educación Popular” en su editorial dice: “El eje temático de género viene a ocupar una centralidad indiscutible en el mejoramiento de la convivencia en nuestras sociedades”. En la misma Piragua se entrevistó a Malú Valenzuela educadora popular con una basta experiencia en México de

mas de 29 años donde plantea sobre, “Género como eje transversal de la educación”, lo siguiente: “Creo que varios componentes de la metodología de educación popular nos han servido muchísimo a quienes tenemos la experiencia de trabajo con mujeres, por ejemplo, toman en cuenta el sujeto y sus necesidades particulares, la participación y la toma de decisiones”.

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

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

Termina exhortando: “Hay que hacer un esfuerzo mayor desde la educación popular para insistir en



que se abra la perspectiva de género de una forma más intencionada y propositiva”.

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

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

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

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

- Hemos logrado trascender desde lo particular y lo privado a la democracia y los derechos

humanos. Hoy luchar contra la discriminación es bien recibido. Pero más allá de los discursos, la conciencia colectiva y los documentos todavía quedan mucho por hacer y por recorrer.

- Hemos construido indicadores, unos más precisos y otros menos, pero tenemos que saber como los incorporamos al rol de la mujer. Queda mucho por hacer por la verdadera equidad.

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

- a) Implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres;
- b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión”.

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

Tenemos consenso en todas las organizaciones que trabajan con la perspectiva de género que llenaron el muestreo de que en la CEAAL uno de los ejes transversales debe ser el género. Pero por otro lado



enfataron en que no solo quede en la palabra sino que permee en toda la organización como una acción afirmativa. Entonces corresponde hacer una revisión dentro de la estructura de la CEAAL como organismo central y luego trascienda hacia las regiones y sus organizaciones para una práctica contundente.

La CEAAL desarrolló un muestreo, una de sus partes era sobre el tema de género. Evaluamos las contestaciones de 11 organizaciones que contestaron.

#### Organizaciones Participantes:

- 1- Centro Nicaragüense de Derechos Humanos, CENIDH, Nicaragua.
- 2- Centro de Intercambio y Referencia - Iniciativas Comunitarias - CIERIC, Cuba.
- 3- Centro Memorial "Dr. Martin Luther King Jr.", Cuba.
- 4- Fundación Ecuménica de Cuyo, FEC, Argentina.
- 5- Centro Popular para América Latina en Comunicación CEPALC, Colombia.
- 6- Corporación para el Desarrollo del Oriente, COMPROMISO, Colombia.
- 7- Asociación Movimiento de Mujeres Mérida Anaya Montes, Las Melidas, El Salvador.
- 8- Centro de Investigación y Educación Popular, CIEP, Guatemala.
- 9- Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina, CECTEC, Paraguay.
- 10- Servicio Colombiano de Desarrollo Social, SERCOLDES, Colombia.
- 11- Instituto de Servicios Especializados de la Montana, ISEM, Puerto Rico.

Los aportes de las organizaciones son variados y contundentes. Exponemos estos junto a las

sugerencias y necesidades de las organizaciones que trabajan el tema.

Estas organizaciones trabajan el tema: con el Equipo de trabajo, Promotores de Derechos Humanos, Víctimas de Violencia intrafamiliar y sexual, Mujeres de Sectores Populares, Asesor@s de Proyectos, Líderes de ONGs, Jóvenes ambos sexos, Profesionales de Apoyo a Víctimas de Violencia Doméstica, Mujeres jóvenes y adultas campesinas e indígenas, Jóvenes campesinos, Madres comunitarias (mujeres socializadoras de la infancia de sectores populares), Líderes Comunitarios.

Todas las organizaciones informaron sobre su trabajo con género que cubren áreas como: Grupos Auto-ayuda, talleres de género generacionales, capacitaciones a mujeres, niñas y adolescentes, derechos de las mujeres, derecho de la niñez y la adolescencia, protección y garantías de los derechos de las personas portadoras de VIH y SIDA, derechos de las personas emigrantes, violencia intrafamiliar y sexual, violencia y género, equidad y raza, la formación política, la comunicación y el género, intercesoría legal en violencia doméstica.

Otros trabajos con mujeres son: programas para la mujer joven campesina, apoyo a mujeres en comercialización para acceso y control de recursos. Se ofrecen talleres de formación para el fortalecimiento de liderazgo y organizacional de mujeres rurales e indígenas.

Elizabeth Duré del Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina (CECTEC) afiliado a la CEAAL, de Paraguay aporta a nuestra reflexión planteando la importancia de mayor protagonismo de las mujeres. Además añade; visibilizar los aportes de las mujeres en las diferentes instancias de



las acciones desarrolladas por el CEAAL, más allá de los ejes claves/tradicionalmente asignados a las mujeres; DDHH, Educación, Género, etc. El énfasis que tienen estas palabras de una feminista que ha sido testigo de los procesos y evoluciones dentro de la CEAAL, se deja sentir sobre la inserción del trabajo sobre género.

Desde la organización, Servicio Colombiano de Desarrollo Social, su director Jairo Muñoz hizo su reflexión: “Me parece muy oportuno esta reflexión y discusión pues el tema de género ha disminuido su perfil en CEAAL; tal vez por que se considera, en diversas instancias, a la Red de Mujeres como la que debe manejar el tema o se cree que con tener la Red de Mujeres en la estructura de CEAAL con esto basta, pero creo pertinente que existan acciones transversales explícitas en los ejes estratégicos y programas de CEAAL. Y ello requiere un debate a fondo”.

#### IV RECOMENDACIONES

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

Una aportación importante que debe tener prioridad es como insertamos la perspectiva de género dentro de la estructura directiva y como la difundimos entre todas las organizaciones de la CEAAL, para eso la participación de nuestras organizaciones

tienen un lugar protagónico; por lo que tomamos en consideración muy buenas peticiones de las organizaciones.

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

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

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



Hablando de participación evalué la distribución del poder en el Comité Directivo durante el periodo que termina en esta Asamblea:

Comité Directivo: Tres (3) mujeres y dos (2) hombres.

Ninguna mujer ha sido Presidenta ni Secretaria General.

Los Coordinador@s Regionales: cuatro (4) mujeres y dos (2) hombres.

En las redes: dos (2) hombres y una (1) mujer.

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

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

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

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

Hacer una Piragua relacionado a la temática de género.

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

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

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

Tiene gran importancia desarrollar algunos métodos de evaluación si se determina el cumplimiento de



las recomendaciones de la reflexión-propuesta para insertarla en nuestro Plan de Trabajo 2009-2012.

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

Para acentuar más esta reflexión y terminarla, Marcela Lagarde, teórica feminista de México nos llama la atención: “Llevamos tres siglos construyendo la igualdad entre mujeres y hombres. Magnífico. Nos esforzamos además para lograr para todas un puñado de derechos humanos y libertades. Esos derechos tan preciados son un piso para nuestro despliegue y sólo son vigentes de manera parcial para unos cuantos millones de mujeres en el mundo, por estamentos, clases, castas, grupos, naciones. La desigualdad en el desarrollo y la prevaecía de formas aberrantes de opresión vital de las mujeres son enormes. Constatarlo hace ineludible priorizar también la construcción de la igualdad entre mujeres. No me refiero a eliminar las diferencias como signos positivos de identidad cultural, sino a las que son marca de discriminación, explotación y violencia. Entre las contemporáneas hay quienes sobreviven

en la línea del hambre y quienes tienen una historia de buena alimentación por generaciones, quienes no saben escribir su nombre y quienes acumulan títulos y obras, quienes nunca han tenido voz en su comunidad y quienes, aún excepcionalmente, gobiernan pequeñas comunidades y naciones. Aún en los países de más alto desarrollo perviven desigualdades entre mujeres y hombres, y hay mujeres que no acceden a las condiciones que otras ejercen como derechos”.

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

## Referencias

- Gamba, Susana, ¿Qué es la Perspectiva de Género y los Estudios de Género?, Entrevista, marzo 2008, este artículo ha sido publicado en el “Diccionario de estudios de Género y Feminismos”. Editorial Biblos 2008.
- Hernández García, Yuliuva, “Acercas del género como categoría analítica”, Investigación Teoría-Proyecto Crítico de Ciencias Sociales, Grupo de Investigación, UCM, <http://www.ucm.es/info/eurotheo/>, CM<<http://www.ucm.es/info/eurotheo/>, mail:enyah@ismm.edu.cu.
- Lagarde, Marcela, Texto publicado en “Género en el Estado. Estado en el género”. Ediciones de las mujeres No 27, Isis Internacional. Artículo proporcionado por Modem-mujer (México): [modemmujer@laneta.apc.org](mailto:modemmujer@laneta.apc.org)
- Lamas, Marta, La perspectiva de género, La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección, 47 del SNTE. No. 8, enero- marzo 1996.
- La Piragua # 15, Revista Latinoamericana de Educación Popular, los “Ejes Temáticos Transversales en la Educación Popular” Entrevista a Malú Valenzuela “Género como eje transversal de la educación”, 1999, Págs. 34-40.
- Martínez Ramos, Loida, Tamargo López, Maribel, Editoras, Género, Sociedad y Cultura, Currículo(s) y género(s), Publicaciones Gaviota, Páginas 28-305, Puerto Rico, 2003.

## 4. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS\*



Nélida Céspedes\*\*

### I. ANTECEDENTES

El CEAAL, como asociación latinoamericana de ONGs, busca fortalecer y proyectar el rol de las instituciones afiliadas y de otras que, sin ser parte formal del CEAAL, comparten sus apuestas político programáticas. La formación de los miembros de estas organizaciones se constituye en una de las líneas centrales del CEAAL, que a su vez señala la importancia de la contribución al fortalecimiento del movimiento social. Este componente político formativo se expresa en la Misión cuando plantea la importancia de “fortalecer las capacidades y la formación integral de los educadores y educadoras populares”.

La identidad del CEEAL se desarrolla a través de tres palabras y cada una de ellas encierra un sentido: Consejo, Foro y Plataforma. En tanto Consejo desarrollamos una dinámica viva de intercomunicación y participación de los afiliados. Como Foro buscamos ser espacio (exigente y atractivo) de debate y construcción de pensamiento crítico. Como Plataforma generamos iniciativas y

políticas que incidan cualitativamente en la realidad para transformarlas a favor y junto a los diversos grupos excluidos.

El CEAAL es un referente para diversos actores sociales identificados con un proyecto de cambio y generación de alternativas en función de valores como la justicia, la democracia, la dignidad. El CEAAL cuenta con una historia que permite identificarlo como una de las redes más estables, aunque con mayores fortalezas en determinados períodos. Cuenta con miembros en todos los países latinoamericanos, con producción de conocimientos, institucionalidad, transparencia financiera y con relaciones de confianza con la cooperación internacional. Esta perspectiva la construimos en tensión, no siempre en ascenso y siempre retados por los diversos problemas presentes en la realidad en que nos movemos.

El CEAAL ha contado siempre con la presencia de reconocidos educadores populares, este es su legado fundamental. Paulo Freire constituye uno de sus principales referentes, así como la presencia de luchadores sociales que siguen trabajando por un mundo más humano y justo y la educación popular como base dialéctica en la relación con la realidad y los sujetos populares.

\* Documento elaborado con apoyo de Rosa Mendoza, Ana Bickel, Mónica Boneffoy; Yadira Rocha y Viviana Quaranta.

\*\* Educadora peruana, integrante de TAREA, Presidenta de CEAAL (2009-2012)



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

## II. Políticas Educativas y Educación Popular

El documento Profundizando el aporte de la Educación Popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe, elaborado con el fin de motivar la reflexión hacia la VI Asamblea General del 2004, señaló a la educación como uno de los derechos centrales que permite el fortalecimiento de la democracia con actores sociales cada vez más empoderados a través de procesos formativos consistentes.

Así también, como hecho político y no aislado, la educación está inmersa en un proceso de transformación global y es un componente, que dependiendo de su sentido y pertinencia, aporta a un proyecto de emancipación. Nos encontramos en un momento de gran consenso acerca de la vigencia del derecho a la educación. Para los educadores populares constituye un instrumento indispensable para poder contribuir a sociedades más justas, humanas, que dignifique a las personas y así, poder avanzar hacia los ideales de sociedades justas, equitativas y con plena expresión de la democracia participativa.

Sin bien esta afirmación es poderosa, somos conscientes que en el contexto actual de aplicación de políticas neoliberales, las características son de

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

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

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

## III. CONTEXTO POLITICO EDUCATIVO:

### La Educación en América Latina: tendencias

En relación a la situación de la educación en América



Latina recogemos el trabajo de José Rivero<sup>1</sup> en base a estudios recientes de Rubén Cervini y Emilio Tenti Fanfani: “Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina” y de Simón Schwartzman “Acceso y retrasos en la educación en América Latina”, en la que analiza los casos de Argentina, Brasil, Chile, Honduras, México y Perú, y presenta reflexiones en relación a los límites de la educación como mecanismo de ascenso social y de superación de la pobreza, así como sobre la complejidad de las medidas para medir y enfrentar la exclusión.

### Los crecientes límites de la educación

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

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

1 “Políticas Educativas y exclusión: sus límites y su complejidad”. José Rivero del Consejo Nacional de Educación del Perú, responsable de la Oficina de UNESCO para Centro América.

### Educación y círculo vicioso de la pobreza

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

### La educación enfrentando la pobreza creciente

La experiencia acumulada proporciona algunas pistas para enfrentar la creciente pobreza con



políticas donde la educación pueda tener papeles determinantes.

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

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

**c. Atención educativa de las madres en situación de pobreza:** La coincidencia de analfabetismo y

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

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

#### **La complejidad de la exclusión y de políticas para enfrentarla**

Atender las principales cuestiones o problemas por enfrentar especificados en los textos de Schwartzman y de Cervini/Tenti, deviene en acción obligada si se quieren hacer viables las anteriores opciones estratégicas. Los bajos resultados educativos demandan cambios en el contenido de la formación y en la profesión docente que les permita enfrentar con



éxito la heterogeneidad y la precariedad de la escuela pública. Se requiere, asimismo, desarrollar políticas efectivas de descentralización y de autonomía de las escuelas, considerándose cambios en los estándares curriculares.

### **Situación A: Las insuficiencias redistributivas**

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

### **Situación B: Los promedios nacionales ocultan diferencias internas**

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

### **Analfabetismo en la región<sup>2</sup>**

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

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

En la región existen más de 34 millones de personas adultas analfabetas absolutas y 110 millones de personas jóvenes y adultas en plena edad activa que no han finalizado los estudios de primaria. Esta última cifra supone que el 40% de la población de América Latina no ha finalizado la educación primaria<sup>3</sup> y, por ello, se encuentra en una situación similar a la de las personas analfabetas.

La alfabetización es una medida de justicia social que depende de la decisión política de los Gobiernos. Es un fin en sí misma en cuanto que es un derecho humano básico de todas y cada una de las personas, emanado del derecho fundamental a la educación. Por ello es también una deuda y un compromiso

2 En base al Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas/ 2007-2015.

3 El Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003 (UNESCO 2003) señala que las tasas de matrícula en educación primaria son muy altas (94%) en América Latina y el Caribe pero que el 40% de los niños no termina la educación primaria. Las tasas de matrícula en secundaria son sólo del 62% y menos de un tercio de los jóvenes latinoamericanos completa estudios secundarios.



ético de los Estados, que tienen el deber de atender a todas las personas excluidas del derecho a la educación y de promover un desarrollo económico centrado en la persona humana<sup>4</sup>.

La alfabetización constituye también un factor determinante para favorecer el desarrollo de cada mujer y cada hombre a título personal y para lograr el crecimiento económico y la cohesión de nuestras sociedades<sup>5</sup>, ya que es:

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

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

- Permite que la persona pueda adquirir más y mejores conocimientos y desarrollar habilidades para tomar decisiones eficaces

4 Declaración de Hamburgo, 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, CONFINTEA V, 1997.

5 El reciente Informe del Banco Mundial "Poverty Reduction and Growth in Latin America: Virtuous and Vicious Circles", febrero 2006, señala que si bien el crecimiento es clave para la reducción de la pobreza, es la propia pobreza la que está impidiendo el crecimiento en América Latina y el Caribe y recomienda políticas vigorosas en este sentido (entre las cuales menciona la alfabetización) en beneficio no sólo de las poblaciones pobres sino de toda la sociedad.

como individuo, como integrante de la familia y de la comunidad.

- Crea y fortalece una conciencia reflexiva y crítica.
- Mejora las posibilidades laborales ya que es la base imprescindible de cualquier capacitación profesional y promoción en el empleo.
- Favorece una ciudadanía formada, informada, con capacidad de participación, seguimiento y fiscalización de los asuntos públicos.

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

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

#### **a) Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación**

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



y exclusión en el que nos desenvolvemos en los países de la región<sup>6</sup>.

Esta apuesta la desarrollamos en estrecha relación con instituciones hermanas como Ayuda en Acción, la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD), Action Aid, más adelante con IBIS, DVV, Save The Children y lo que ahora constituye La Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación<sup>7</sup>. La pertenencia a esta red ha implicado la presentación de propuestas, la participación activa como miembros del Comité Directivo, asumir responsabilidades dentro el Plan de Trabajo, etc. A nivel de los Foros se ha abierto una nueva iniciativa que es apoyada por la Campaña Mundial, la de desarrollar el proyecto de Incidencia a nivel de cada país, hecho que demanda a las instituciones miembros de los Foros un trabajo permanente de estudios, propuestas, ligazón con el movimiento social y vigilancia del derecho a la educación.

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

Desde la CLADE también se elaboran estudios, posicionamientos públicos ante gobiernos, organismos multilaterales, los mismos que deben

6 En busca de una agenda latinoamericana. Memoria del II Encuentro Latinoamericano de la Sociedad Civil para la Incidencia en Políticas Educativas. Porto Alegre, Brasil. 2005.

7 [www.campanaderechoeducacion.org/](http://www.campanaderechoeducacion.org/) -

estar mejor articulados a las prácticas del CEAAL. Así también se discute la importancia de la justiciabilidad, como uno de los mecanismos de exigencia a los gobiernos para que cumplan con los acuerdos, planes a los que se comprometen.

## **b) Campaña Mundial por el Derecho a la Educación**

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

En el año 2008 se ha desarrollado un informe acerca de la situación del derecho a la educación en 156 países, en base a indicadores como los de; a) acceso a la educación; matrícula oportuna; c) voluntad política; d) transparencia; d) calidad de los aprendizajes. Este informe fue presentado a UNESCO como un insumo que da cuenta de la situación de la educación. La información ha sido punto de crítica para algunos ministerios de educación como los de Colombia, Ecuador quienes señalan que ellos sí están avanzando en hacer efectivo el derecho a la educación en sus países. Y



otros como el Perú, que si bien no ha realizado una crítica frontal, señala el pesimismo del informe.

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

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

#### c) UNESCO: Grupo de trabajo de ONGs, EPT

Uno de los principales objetivos en la relación con UNESCO tanto a nivel regional<sup>8</sup> como del Grupo de trabajo de ONGs (Paris), ha tenido como mira la visibilización de la problemática de América Latina, resultado que podemos señalar que hemos ido apuntalando. Así también hemos asumido la representatividad de la Campaña Latinoamericana para actuar en este espacio, en el 2007 UNESCO nos encargó la elaboración de un documento titulado: Estudio de la participación de la Sociedad Civil en los procesos de diálogo de la Educación para Todos. Documento bajo la autoría de la Campaña Latinoamérica y el CEAAL<sup>9</sup>.

#### d) Foro Social Mundial y de las Américas

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

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

8 Promoción de un concurso sobre alfabetización, presencia en PRELAC.

9 Edgardo Alvarez, encargado de PIIE



## V. ENFOQUE DEL PROGRAMA

### Cómo entendemos la Incidencia

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

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

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

Un tercer asunto es el campo cultural. Es necesario ubicar la experiencia de incidencia en políticas en los actuales contextos en que se da la política en general. Las políticas neoliberales generan una creciente polarización y exclusión. Las relaciones sociales basadas en la competencia y el mercado se erigen como modelos no solo económicos sino también

en las relaciones sociales y los valores. En este sentido, la incidencia en políticas es necesariamente un ámbito de lucha por la instalación de nuevas relaciones y propuestas que van acompañadas de valores como la solidaridad, la defensa de los derechos, la defensa de la tierra, etc.

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

### Un enfoque formativo basado en la EP

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

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

- Pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social.
- Una propuesta educativa que empodera a actores y contextualiza los aprendizajes, que implica el reconocimiento de relaciones y de intereses de un lado y de otro.
- Una intencionalidad política emancipadora en nuestras propuestas.
- El reconocimiento del rol de los sujetos



con los que trabajamos como actores de su emancipación.

- Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas, trascendentes.
- Desarrollo de procesos pedagógicos que interactúan con las dimensiones mencionadas para la transformación personal y social.
- Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común.
- Sentido, rol y formas de organización para la incidencia.
- Movilización social para la incidencia en el desarrollo educativo local, regional.

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

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

Esto es justamente uno de los elementos claves que aportó la Educación Popular: considerar el acto educativo como un acto colectivo y social

no personal ni individual y por ello considera la educación como una relación entre personas, grupos y toda la sociedad.

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

## VI. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer las capacidades y la formación integral de los miembros de las organizaciones afiliadas al CEAAL en estrategias de incidencia en políticas educativas para aportar en la promoción de procesos socio-culturales liberadores y a la elaboración de agendas y lineamientos de políticas públicas educativas como parte de la democratización de nuestras sociedades.

## VII. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Profundizar la reflexión política, ética y pedagógica de las prácticas de las organizaciones del CEAAL para poder articular acciones, producir conocimientos, intercambiar aprendizajes en el trabajo que realizamos.
- Fortalecer la institucionalidad y el poder del CEAAL y de sus miembros en sus capacidades de liderazgo, gestión de recursos, evaluación y articulación de iniciativas para la incidir en políticas educativas.
- Identificar el rol de los diversos actores ya sea la ongs, los movimientos y organizaciones sociales para la incidencia.
- Contribuir a la elaboración y seguimiento de agendas, políticas públicas y proyectos



estableciendo alianzas estratégicas con otros actores y conquistar espacios y presencia significativa en los ámbitos local, nacional e internacional.

## A QUIÉNES SE DIRIGE EL PROGRAMA

Miembros de las organizaciones afiliadas al CEAAL que realizan acciones de incidencia en políticas educativas o que están interesados en involucrarse en las mismas, en vínculo con actores locales.

## IX. RESULTADOS

- Afiliados del CEEAL mejoran su comprensión de las posibilidades y limitaciones de las políticas educativas en curso y elaboran estrategias de incidencia política orientados a responder a situaciones inequitativas y de exclusión en torno al derecho a la educación.
- Afiliados del CEAAL definen su relación con las organizaciones y los movimientos sociales para la incidencia.
- 5 experiencias de incidencia en políticas educativas llevadas a cabo por afiliados y miembros de otras organizaciones de América Latina han sido analizadas y se han extraído lecciones de las mismas.
- Se han definido las orientaciones de planes de incidencia, especialmente en el campo de las estrategias.
- Se ha evaluado la pertinencia, los sentidos y propuestas de nuestra participación en redes, enriqueciendo nuestras capacidades de construir estrategias y hacer sinergias con los sujetos políticos que protagonizan los cambios que deseamos impulsar.

## X. ESQUEMA

- El programa de debate y presencial comprende una duración de tres meses, con una dedicación parcial a un intercambio virtual de 10 horas semanales por 11 semanas y 4 días finales de intercambio presencial.

## SESIONES VIRTUALES

Es necesario señalar que el esquema que presentamos lo realizamos sólo por razones pedagógicas.

1. Concepto de Incidencia Política. Tomando en cuenta la experiencia propia y los textos elaborados por diversos miembros del CEAAL presentes en la Piragua 22 y 26, y de otros especialistas<sup>10</sup>, los y las participantes en el curso recrearán un concepto propio de incidencia política. Se tendrá especial atención a los temas de poder, empoderamiento, movimientos sociales y el rol de la sociedad civil como actor de políticas.
2. Incidencia en política educativa: enfoque y estrategias. Apropiación de un esquema metodológico básico para analizar y diseñar propuestas de incidencia política. Se aplicará el mismo en el análisis colectivo de casos que partan de la experiencia de los participantes.
3. Contexto: La situación de la educación y las políticas educativas en América Latina. Partiendo del análisis de la situación de la educación en su propio país y América Latina, las participantes elaborarán un análisis de contexto propio sobre los problemas prioritarios de la educación en su ámbito de acción. Lecturas básicas por definir. Temas específicos posibles:

<sup>10</sup> Texto de Valerie Millar.



Calidad de la educación, financiamiento de la educación.

4. Definición del problema de Incidencia. A partir del análisis de contexto general previo los participantes identificarán un problema específico al que se proponen responder desde una acción de incidencia política. Se trabajará con un estudio de caso específico de algún afiliado de CEAAL, quien será invitado a la discusión virtual. Se requerirá en esta parte un esfuerzo de investigación acerca de la normatividad específica relativa al tema, así como información de fuentes oficiales y otras sobre la magnitud de la problemática a enfrentar.

Puntualizamos que para analizar el problema se tomará en cuenta una visión sistémica de la realidad, lo cual va a llevar a la búsqueda de soluciones sinérgicas, en la que se expresen los problemas estructurales que están al origen de los problemas. Importante dejar en claro qué es lo que nos demanda el contexto y aquello que estamos en capacidad de hacer o no, y qué podríamos hacer si tuviéramos mas fuerzas y como lograr estas fuerzas.

5. Análisis de actores. Se presentará un esquema de análisis de actores, tomando como base un estudio de caso previo (de ser posible uno trabajado previamente por alguna afiliada). Estos incluyen a quienes toman las decisiones políticas, como a aquellos que estén afectados por el problema político y/o por nuestra propuesta, incluyendo a los movimientos sociales relacionados. Con base al mismo, las y los participantes se involucrarán en un proceso de análisis de la posición y poder de los actores clave a tomar en cuenta en su propuesta de incidencia política. Para construir alianzas y poder contra hegemónico.
6. El rol de las redes en las que participamos y consideraciones para la constitución de alianzas,

redes y coaliciones. A partir de lecturas básicas en relación a las redes y el análisis de la presencia del CEAAL en diversas redes y plataformas, reflexionando acerca de su fuerza, capacidad de incidencia y articulación, cada participante evaluará la pertinencia de la constitución o integración a alguna de ellas para su acción de incidencia.

7. Objetivos y metas tomando en cuenta el análisis realizado previamente, las participantes identificarán los objetivos, metas y procesos de incidencia política, para ello hay que tener en cuenta la incorporación de personas y organizaciones que deben articularse en el proceso.
8. Movilización social para la incidencia en políticas educativas. Mediante el intercambio con invitados especiales, se analizará una experiencia de movilización social llevada a la contribución de los movimientos sociales que trabajan el derecho a la educación, se extraerán las mejores experiencias para incorporarlas en nuestra estrategia de incidencia.
9. Comunicación para la incidencia. Se presentará y analizará el uso de la comunicación en la incidencia política. Luego, con la colaboración de un equipo de comunicadores, las participantes definirán los mensajes en función de los públicos considerados e identificarán los métodos más adecuados para conseguir la cobertura propuesta. Se trata de diseñar estrategias y campañas de comunicación alternativa y popular de calidad y de gran impacto
10. Herramientas para el cabildeo y la negociación. Se presentará y analizará una experiencia de IP en la cual el uso del cabildeo deja lecciones para otras acciones semejantes.
11. Elaboración del plan de incidencia (trabajo personal previo al taller presencial). En base a



todo el trabajo previamente realizado se revisará la definición del problema, el análisis de actores, los objetivos, los indicadores de logro, así como los métodos y tácticas centrales a realizarse en su propuesta de incidencia. Al mismo tiempo se definirá el presupuesto y el cronograma, estos son procesos técnicos. Somos conscientes que la realidad no puede atraparse en un esquema, ni a una guía de pasos, la incidencia es una práctica política, dinámica, dialéctica, de construcción y pérdida de correlación de fuerzas para hacer lo que consideramos necesario hacer para poder transformar la realidad.

### **TALLER PRESENCIAL: ESTRATEGIAS PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (4 días)**

12. Reconocimiento de participantes y formación de grupos de trabajo (1/2 día). Se hará una pequeña actividad de bienvenida donde las y los participantes se reconocerán mutuamente. Se formarán grupos de 3 a 4 personas por afinidad temática para que se presenten y lean mutuamente sus borradores de trabajo.
13. Presentación de planes de incidencia política en los grupos de trabajo (1 ½ días). Organizados en grupos temáticos, los participantes se presentan y corrigen mutuamente los planes de incidencia preparados. Al final, preparan una presentación colectiva o escogen una de los planes para ser presentado a la plenaria al día siguiente. A lo largo del taller, los conductores del taller tendrán reuniones individuales con cada participante para dar seguimiento y hacer recomendaciones a su proyecto.  
Lo importante es el análisis crítico de las experiencias o planes presentados, para ello

será importante hacer una guía de análisis que conduzca a los participantes a lograr profundizar en sus experiencias y en el debate sobre algunos temas críticos en especial. También será fundamental que los participantes hayan leído algunos textos sobre análisis de la realidad: formas de interpretar la realidad para construir estrategias para actuar en ella. Cambios estructurales necesarios para lograr impulsar con todos y todas una educación integral para toda la vida.

14. Presentación de los grupos en plenaria (1 día) Los grupos realizan presentaciones que den cuenta de lo más saltante de sus propuestas de incidencia política, luego de las cuales se hace una retroalimentación en plenaria.
15. Cierre conceptual y evaluación (1 día). Se realizará una sesión en la que se discutan las dudas y se identifiquen los aprendizajes fundamentales del curso. Finalmente se hará una evaluación escrita y oral del taller. Se acordará una estrategia de seguimiento y acompañamiento a las experiencias.

### **XI. ESTRATEGIAS**

El Programa comprende variadas estrategias:

- Producción de conocimiento elaborando documentos sobre temas referidos a la inequidad educativa y experiencias de incidencia política para enfrentarla entre afiliados e invitados.
- Organización de debates con dos conductores utilizando la plataforma informática del CEAAL, con la participación de expositores virtuales invitados.
- Trabajos de grupo entre propuestas que aluden a temática semejante.



- Sistematización de los debates y difusión de los mismos.
- Un taller presencial de cierre.
- Sistematización y publicación de los resultados en una Piragua.
- Intercambio de experiencias entre la red del CEAAL y apoyo interinstitucional para sostener los logros y enfrentar los problemas.
- Elaboración de agendas a ser discutidas y presentadas en diversas redes.
- Articulación con el movimiento social
- Debates y reuniones con instancias latinoamericanas y regionales para colocar temas de la agenda del CEAAL
- Certificación del programa mediante una universidad popular.

## VII. CRONOGRAMA

Pasos del programa	Frecuencia y Horas	Total de horas
Convocatoria	15 días	
Elaboración de casos	1 mes	
Inscripciones	1 semana	
Debates virtuales	3 meses (11 semanas)	110 horas
Taller presencial para desarrollo de capacidades en incidencia e intercambio de experiencias	4 días	32 horas
Seguimiento a las agendas educativas en redes, campañas y otras instancias	Permanente	
Elaboración de la Piragua	2 meses	
Intercambio de experiencias y apoyos interinstitucionales	Permanente	
Difundir los resultados en la base informática del CEAAL	Permanente	



## 5. Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad

### Experiencias, desafíos y prospectiva



José Luis Alvarez Serna\*

#### Un documento para avanzar

El presente texto tiene como intención mostrar elementos dinamizadores para el eje cuatro del plan global, Educación Popular e Interculturalidad presenta una modesta síntesis de los documentos que Nuestra América (Costa Rica), PRODESSA (Guatemala), Ayuda Mutua (México), SEDEPAC (México) y el CEP-parras, a.c. (México) presentan en el mapeo que expresamente enviaron a quien escribe, para elaborar un documento inicial, digamos, en lenguaje beisbolero, hiciésemos un “toque de sacrificio” y buscar hacer avanzar el tema en CEAAL, lo cual estuvimos haciendo con mucho gusto y compromiso. Sin embargo, queda como pendiente insistir y buscar diversos procedimientos para articular más las experiencias y las reflexiones de nuestras instituciones hermanas. Espero que el documento ayude y provoque. Seguramente el texto tiene vacíos y deficiencias, espero que esta condición sea aprovechada para dialogar y encontrar en éste alguna pista para fortalecer nuestras intervenciones,

\* Educador mexicano, miembro del CEP-parras, a.c. Coordinador de la Región México, CEAAL. Colaboraron: Juan Carlos Santa Cruz Molina -Nuestra América, Costa Rica; Oscar Azmitia Barranco y Federico Roncal Martínez -PRODESSA, Guatemala; Pedro Guevara Fefer -Ayuda Mutua, A. C. y Mauro Castro Hernández -SEDEPAC.

en una realidad como la actual, que demanda miradas y acciones complejas, polifónicas, propagadoras de alegría. De resaltar el apoyo del equipo de la Secretaría General y en particular, de Raúl Leis para iniciar un proceso de encuentro e intercambio con instituciones latinoamericanas que en su mirada al futuro, descubren –al igual que el CEP-parras, a. c., a quien le debo lo mucho de lo que soy – que el proyecto político liberador, emancipatorio, libertario en construcción será desde la diversidad y pluralidad cultural y étnica.

#### La realidad dada dándose

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

- **El exterminio:** Entendemos el exterminio como la eliminación física de otro pueblo culturalmente distinto. Considerar el exterminio como una forma de relación entre pueblos podría parecer equivocado si lo analizamos de manera estática: un pueblo extermina a otro, luego, no existe relación. Sin embargo, resulta que en muchas ocasiones algunos pueblos han pasado muchos años tratando de exterminar



a otros sin lograrlo, llegando a establecerse relaciones de persecución y exterminio por un lado y resistencia por el otro.

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

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

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

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

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

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



para uno mismo y su libertad, ni tampoco violación de los derechos y libertades de los demás.

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

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

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

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

### Los problemas – desafíos dándose

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



animar el desarrollo del eje estratégico: Educación Popular e Interculturalidad.

### **Homogenización VS Diversidad**

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

### **Manipulación VS Conciencia**

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

### **Autogestión VS Gestión asociada**

El desarrollo de las relaciones interculturales y la emergencia de nuevas identidades, donde la resistencia necesita de autogestión, está planteando



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

### **Interculturalidad – Comunicación - Economía**

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

### **El vínculo entre educación popular e interculturalidad**

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

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

1 Nuñez Hurtado, Carlos. Educar para transformar transformar para educar. Ed. IMDEC, Guadalajara, Jal. México, 1989. P.293 y 294



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

En la Educación Popular el reconocimiento de las diferencias entre las personas no es obstáculo sino potencialidad, ya Núñez lo plantea en la definición de la **plena participación** de las personas, los grupos y los colectivos, como premisa fundamental: “Sólo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse el partir de la práctica... pero esa participación debemos calificarla como plena o total, pues no se agota en la capacidad de respuesta o reacción frente a un planteamiento que se le da al grupo para que lo analice”<sup>2</sup>. Como se puede apreciar, el aspecto individual hace clara alusión a las diferencias ya sea de referencias académicas o culturales. Es pues, el principio de la plena participación un vínculo fuerte entre Interculturalidad y Educación Popular. Ambas praxis colocan al individuo al centro en perspectiva de moverse a lo comunitario y colectivo para la humanización y la superación de las relaciones de dominación, subordinación y explotación.

Otra premisa pedagógica fundamental de la Educación Popular y vínculo con la Interculturalidad es planteada por Paulo Freire, gran educador

latinoamericano; el **Diálogo**, que está explícito en sus obras (*La Educación como Práctica de la libertad y Pedagogía del Oprimido*) recordando una de sus máximas: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo sino en comunión con otros y mediados por el mundo”, se puede leer que el diálogo es una común unión, comunicación entre aquellos que deciden aprender juntos. Freire define al diálogo como: “Una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica”<sup>3</sup>. El diálogo en los procesos de interculturalidad es indispensable, es condición para superar el diseño de individualización fragmentada, consumista, egoísta y posesivo, e igual de esencial se reconoce en los procesos de preparación política e intervención social desde la Educación Popular.

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

2 Núñez Hurtado, Carlos. Op. Cit. P. 194

3 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. P. 104



de Educación Popular e Interculturalidad, es una urgencia en estos momentos en nuestros países.

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

### **Las diferencias y límites entre interculturalidad y educación popular**

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

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

para entender e intervenir en las sociedades urbanas, donde las identidades culturales son múltiples y donde algunas subculturas están en clara resistencia a la globalización neoliberal, condición esencial para el reconocimiento de lo intercultural.

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

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

En apretada síntesis podemos establecer que el límite entre cultura y subcultura y el límite entre lo político pedagógico desde las organizaciones y lo político pedagógico desde lo público, pueden potenciar el vínculo entre la educación popular y la



interculturalidad, se pueden acercar tanto hasta que se constituyan como un solo proceso que potencie los procesos de resistencia y de transformación social. El concepto de límite matemático puede ilustrar lo anterior, el límite es la tangente de la curva en cuestión. La tangente como figura es fundamental para entender la resistencia y la “fuga” sanamente loca y locamente sana de los y las educadoras populares en momentos como los actuales, donde la “cordura” es sinónimo de indiferencia y egoísmo.

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

### **Experiencias de Educación Popular e Interculturalidad**

De las 195 organizaciones afiliadas a CEAAL, 21 mencionan que trabajan la interculturalidad. A continuación haremos una breve descripción de la experiencia de cinco de ellas y hacemos una invitación a trabajar más en el intercambio de experiencias. Esta situación implica un desafío inicial; la sistematización de experiencias apropiada por las instituciones que participamos en CEAAL.

**El Centro de Investigación y Educación Popular (CIEP) de Guatemala:** Se trabaja con pueblos Queqchíes, valorando la cultura, costumbres, idioma, las experiencias y la cosmovisión maya Queqchí. Entre los grupos que atienden, algunos son mixtos, integrados por ladinos e indígenas, respetando el valor cultural de las personas con quienes se trabaja, se han construido algunos conceptos con la intervención de todos los miembros del grupo. Lo político aparece al reconocer al otro, además de que algunos compañeros indígenas han llegado a niveles de dirección, dentro de la institución.

**Asociación de Publicaciones Educativas (TAREA) de Perú:** Uno de sus principales ejes de acción es la educación intercultural bilingüe: I) Capacitando a maestros rurales en ejercicio. II) Concertando acciones entre escuela, familia y comunidad. III) producción de conocimiento a través de investigación elaboración de materiales y sistematización. IV) Concertación y participación en espacios de incidencia. Utilizan una metodología que se basa en el reconocimiento de los derechos que contempla tres momentos: I) Aproximación a los sujetos y a sus formas de pensar, II) Diálogo y concertación y III) Ejercicio de sus derechos. La dimensión política la podemos encontrar en el interés de empoderar actores locales y regionales, para que sean actores protagónicos y participen en la construcción y la gestión concertada de los proyectos educativos regionales y locales, haciendo de la interculturalidad un criterio de actuación prioritario y una práctica en el proceso de fortalecimiento de la institucionalidad política y social.

**El programa de formación para maestros rurales en ejercicio:** Está dirigido a docentes en servicio de escuelas multigrado y unidocentes de zonas bilingües andinas. Consideramos que los maestros hemos sido formados para espacios escolares monoculturales y monolingües, el tratamiento de la diversidad es un hecho que debemos aprender. La propuesta de formación se inserta en el marco general de revaloración de la profesión en contextos rurales. La población tiene al quechua como lengua materna, su nivel de comunicación en castellano es precario.

Esta situación si bien está contemplada en la legislación peruana ya que tanto el castellano como el quechua son lenguas oficiales en el País, en la práctica no se respeta. Las instituciones públicas no consideran la situación cultural y lingüística de estas



poblaciones, significando en la práctica procesos sistemáticos de marginación y discriminación, cuyo origen se remonta a la colonia y que aun continúa en estos días, creando para estos grupos, una especie de “ciudadanía de segunda”. Esta situación se reproduce en la escuela, y siendo esta la única institución con presencia en las comunidades, es imperante actuar de manera que se revierta este modelo de reproducción histórica de exclusión, el proyecto ha seleccionado este grupo destinatario, porque considera que revertir esta situación tiene que ver con la actuación de decisores de política desde el espacio público pero sobre todo de la defensa del ejercicio del derecho que los propios involucrados podemos hacer de ellos. Se cuenta con una gran cantidad y diversidad de materiales elaborados para la realización de talleres de formación como: textos, videos e investigaciones.

*Logros:* Se ha incorporado al Quechúa como lengua materna, existe mayor valoración de la cultura y lengua en la escuela y comunidad, son más pertinentes los procesos de aprendizaje, la educación intercultural bilingüe es discutida en la agenda pública, en espacios locales y regionales.

**Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) de Guatemala:** Trabaja con comunidades Mayas y tiene una propuesta de Educación Intercultural, organizada en tres áreas de desarrollo. Ordenamos

los componentes en estas tres áreas de aprendizaje para visualizarlos mejor (ver cuadro). Sin embargo, al momento de trabajar debemos impulsarlos de manera conjunta: una actividad puede y debe facilitar determinados conocimientos y al mismo tiempo, desarrollar alguna habilidad y algunas actitudes.

**Fundación Pedagógica Nuestra América de Costa Rica:**

Una de sus labores abarca la capacitación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe (EBI), que se basa en los siguientes enfoques:

- La enseñanza de las lenguas indígenas maternas.
- La enseñanza de la cultura indígena local.
- Educación Ambiental desde la visión indígena actual.

La EBI, se opone a las propuestas educativas globalizantes, en la siguiente página se da un cuadro comparativo entre ambas.

**Servicio, Desarrollo y Paz, A. C (SEDEPAC) México:**

Una de las experiencias mas importantes que tiene SEDEPAC en materia de interculturalidad es el Proyecto de Verano que se esta llevando a cabo a partir de 1983 y es un encuentro entre jóvenes de distintos países y comunidades rurales campesinas e indígenas, en México este proyecto ya tiene 25 años desarrollándose.

Actitudes y valores	Habilidades	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la propia identidad cultural</li> <li>• Respeto y tolerancia</li> <li>* Valoración positiva de la diversidad</li> <li>• Justicia y equidad</li> <li>* Empatía</li> <li>• Solidaridad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación efectiva</li> <li>• Diálogo y debate</li> <li>• Sentido crítico, hacia lo propio y lo ajeno</li> <li>• Aprendizaje (aprender del otro)</li> <li>• Manejo de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos básicos: cultura, etnocentrismo, etc.</li> <li>• Reconocimiento de la propia cultura</li> <li>• Conocimiento de las demás culturas</li> <li>• El desarrollo histórico de la realidad pluricultural</li> </ul>



En la Epistemología Monocultural (Globalizada):	En la Epistemología Multicultural (EBI):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La realidad existe independientemente de las representaciones humanas.</li> <li>• La realidad existe independientemente del lenguaje.</li> <li>• La verdad es un asunto de precisión de la representación.</li> <li>• El conocimiento es objetivo.</li> <li>• Hay una reducción del sujeto a sus funciones intelectuales y cognitivas.</li> <li>• Hay una desvalorización de los factores culturales y simbólicos de la vida colectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La realidad es una construcción.</li> <li>• Las interpretaciones son subjetivas.</li> <li>• Los valores son relativos.</li> <li>• El conocimiento es un hecho político.</li> <li>• Existen otras dimensiones: Una teoría del sujeto; el poder de los factores socioculturales; el acento sobre la dimensión simbólica de la acción; la valorización de la diferencia; la importancia de la interioridad.</li> <li>• La creencia en los resultados del pensamiento occidental.</li> <li>• Se da la creencia sobre una base biológica del comportamiento.</li> </ul>

Las principales características de este proyecto de interculturalidad es que permite el encuentro entre jóvenes de diversos países y orígenes con comunidades campesinas e indígenas de la zona del México rural, en este momento con comunidades Totonacas y nahuas de la Sierra Norte de Puebla. También aporta al fortalecimiento de las organizaciones indígenas locales y permite adquirir compromiso y responsabilidad social a los jóvenes que participan en este proyecto.

Los principales resultados es que a la fecha más de 4500 jóvenes de Europa, Estados Unidos, Canadá, Latinoamérica y México han participado, conociendo profundamente la realidad del México profundo y aportando al desarrollo comunitario de mas de 470 comunidades en los estados de Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Querétaro, Jalisco y Chiapas.

Los principales desafíos son poder repensar en este siglo XXI la intervención de actores jóvenes en la práctica de las actividades de las organizaciones sociales y de las comunidades indígenas para construir un mundo con democracia y justicia social. Así como evaluar la intervención del servicio voluntario juvenil internacional en las luchas de los

compañeros indígenas en México y en otras partes del mundo.

¿Es posible ubicar la experiencia de SEDEPAC como una experiencia en el límite entre el diálogo entre culturas “originales” y “criollas” y el diálogo entre “culturas” y “subculturas”? Nuestra respuesta es positiva de la importancia del llamado a SEDEPAC a sistematizar nuevamente su experiencia y que al compartirla nos permita aprender de ésta lo más posible.

**Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente A. C. (CEP-parras, a.c.) México:**

La dimensión intercultural en el CEP-parras, a.c., se busca abordar en todos los procesos de intervención social que desarrolla este organismo. Pero, se puede identificar una experiencia específica donde se intenciona privilegiadamente esta dimensión que es: **El Movimiento Cultural Espina y Jugo; espinosos por fuera... jugosos por dentro.** Esta experiencia nace en 1994 en el trabajo desde la red Norte de Educación y Comunicación Popular al caracterizar a los sujetos sociales históricos y emergentes de la región norte noreste de México, que vive y se desarrolla en un hábitat denominado Desierto Chihuahuense. Un



primer resultado de este enfoque y práctica fue la modalidad formativa alternativa y complementaria al taller; **la Labor educativa**. Digamos que es un taller con un diseño metodológico para trabajar la diferencia y la individualidad humanizante. Veamos el cuadro que ilustran algunas de las semejanzas y diferencias entre taller y labor.

Un tercer resultado de este proceso es su amabilidad, compatibilidad con las nuevas tecnologías, muestra de esta posibilidad es el programa Espínate la Calma que se trasmite por radio por Internet (Radio Imagina), actualmente se lleva a cabo mediante la gestión asociada, una parte del programa (que tiene una hora de duración y sale al ciber espacio

	Labor	Taller
Semejanzas	<p>Forma parte de la teorización y de la construcción colectiva de conocimiento.</p> <p>Se promueve la plena participación y se tienen "frutos" al finalizar la jornada.</p> <p>El diálogo se promueve totalmente</p>	<p>Es un momento privilegiado de reflexión y construcción colectiva de conocimiento.</p> <p>Se promueve la plena participación y se tienen productos al fin de la jornada.</p> <p>El diálogo es condición necesaria</p>
Diferencias	<p>El objetivo determina los tiempos y el ritmo.</p> <p>Los gradientes de experiencia, edad, escolaridad... se consideran potencias y elementos para la organización de los trabajos.</p>	<p>El programa administrativo determina los tiempos y el ritmo.</p> <p>Los gradientes de experiencia, edad, escolaridad... se consideran dificultades para la organización de los trabajos.</p>

Un segundo resultado son las narrativas e imágenes generadas desde esta concepción, a continuación un texto y una imagen, desde los cuales se hacen descodificaciones organizadas o espontáneas.

*LA VIDA DE TODOS VA/ Si yo la pago/ si esta en mi tierra es mía y nomás/ si desde niños nos lo dijeron/ que cada cosa tiene su dueño// y ahora dime desde el fondo del alma/ si con el agua rige la propiedad// no tenía dueño hace 4 siglos/ nos impusieron la propiedad/ los irritilas y los apaches se resistieron/ los gachupines los extinguieron// y ahora dime desde el fondo del alma/ si con el agua rige la propiedad// habitantes del desierto/ no les parece que hay que cambiar/ que en su manejo decidan pocos/ cuando la vida de todos va/ la vida de todos va...*

cada semana) la realiza un grupo vinculado a la experiencia y la otra parte la lleva a cabo el CEP-parras, a. c. Esta gestión asociada genera vínculos en todo el país y fuera de éste. Algunas personas en Panamá, Cuba, otras de la comunidad latina en Estados Unidos participan en esta propuesta. En este mismo sentido, se está trabajando torneos interculturales donde se convoca a múltiples identidades a expresarse desde su perspectiva.

Siguiendo con el lenguaje beisbolero; la última señal del CEAAL fue "bateo y corrido", es decir, uno es la elaboración del documento y otro es que quienes hagamos alguna experiencia de interculturalidad nos entendamos y coordinemos nuestros esfuerzos, soñemos en el futuro, que



siguiendo a Carlos Núñez, para construir el futuro hay que soñarlo primero.

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

## Bibliografía

- Alvarez Serna José Luis. (2002) Sistematización de Procesos; un enfoque desde las utopías. CEP-Parras. México.
- De la Garza, Enrique. (2000), La epistemología crítica y el concepto de configuración, en Revista Mexicana de Sociología, Num 1, Vol. LXIII, Enero –Marzo, pp109-127. México.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2004). Sobre el concepto de interculturalidad. Consorcio Intercultural. México
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Ed. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Ed. Siglo XXI, México.
- Galindo Cáceres Jesús. Sobre comunicología y comunicometodología, Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible. <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>
- Galindo Cáceres Jesús. Sistemas de información, sistemas de

comunicación y configuración social. Algunos elementos de memética y sociocibernética de la vida social. <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>

Guevara Fefer, Pedro, Santamaría, Ana. (2008) Construir educativamente el conflicto y Filosofía Intercultural. Documento Digital.

Núñez Hurtado, Carlos. (1989), “Educar para transformar... Transformar para educar”, 4ª Edición, IMDEC, Guadalajara, Jal. México.

Núñez Hurtado, Carlos. (1998), “La Revolución Ética”, IMDEC, Guadalajara, Jal. México.

Roncal Martínez, Federico y Azmitia Barranco, Oscar. Educación Intercultural. PRODESA. Guatemala. Documento digital.

Santa Cruz, Molina, Juan Carlos, (2008) Mestizaje e Interculturalidad; Documento para el análisis y la reflexión – acción, Fundación Nuestra America. Documento digital.

Santa Cruz, Molina, Juan Carlos, (2008) Modulo Educativo Educación Intercultural Bilingüe (Material didáctico de apoyo para la formación docente y la aplicación docente en el aula, Fundación Nuestra America. Documento digital.

SEDEPAC; <http://www.sedepac.org.mx/sedepac.html>



## 6. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES HOY Y LOS DESAFÍOS A LA EDUCACIÓN POPULAR APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN AL INTERIOR DEL CEAAL



**María Rosa Goldar\***

### I. INTRODUCCIÓN

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

En este sentido, al interior de CEAAL se coloca con énfasis la necesidad de establecer un proceso sistemático de reflexión y debate que retroalimente la acción educativa. Proceso que incluye, por una

parte, la necesidad de pensar qué son hoy y qué potencialidad poseen los movimientos sociales en nuestro continente, y por otra, qué procesos educativos se desarrollan a fin de afianzar, potenciar y proyectar su acción política transformadora. Este proceso es el que permitirá que el tema Educación Popular y Movimientos Sociales pase de ser sólo un “eje” dentro de CEAAL a constituir un horizonte estratégico de su acción y proyección política.

Para ello y a los fines del presente trabajo es importante, como una primera tarea, recoger lo que los propios centros afiliados vienen realizando en sus prácticas educativas mediante procesos de inserción, fortalecimiento y apoyo junto a movimientos sociales populares. En un segundo sentido, es preciso identificar los principales aspectos que caracterizan la acción hoy de los movimientos sociales, a fin de visualizar no sólo su potencialidad en el protagonismo en la canalización de importantes transformaciones sociales en Latinoamérica, sino también los conflictos y los límites a que se enfrentan. Por último es importante, a partir de ese debate y reflexión, fortalecer la proyección de la acción de CEAAL a futuro en ese horizonte.

Diversos insumos han sido útiles a los fines de esta reflexión temática. Un primer insumo lo constituye

---

\* Educadora Popular. Mgter. en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Integrante de la Fundación Ecuménica de Cuyo (Mendoza-Argentina). Enlace Nacional del colectivo de CEAAL-Argentina.



lo levantado en el mapeo multitemático que fuera animado desde la Secretaría General con los centros afiliados, en el segundo semestre del año 2007. Otros aportes surgen del diálogo mantenido con algunas personas vinculadas a la temática de los movimientos sociales pertenecientes a centros afiliados a CEAAL<sup>1</sup> y finalmente, otra fuente –por cierto fundamental para lo que aquí se presenta– han sido los debates y reflexiones del Seminario-Taller Latinoamericano “*Educación Popular y Movimientos Sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe*” (Mendoza, Argentina. 22-24 de mayo de 2008). El mismo congregó a educadores/as populares y a militantes de movimientos sociales, como así también a académicos que se dedican al estudio de los movimientos sociales, diálogo que proporcionó una riqueza de miradas y de interlocución particularmente relevantes.

Por su parte, en el marco de dicha actividad, se realizó un Taller interno de integrantes de CEAAL, justamente para trabajar una propuesta educativa para los movimientos sociales y que dimos en llamar “*Hacia la construcción colectiva de una propuesta educativa para los movimientos sociales*”.<sup>2</sup>

- 1 Agradezco el aporte generoso en las opiniones y sugerencias de Sandra Gallo (Asoc. CANOA-Sta. Fe, Argentina), como así también en las reflexiones previas al desarrollo de este documento, compartidas con Miguel Ángel Paz Carrasco (ENLACE- México).
- 2 A los fines de esta reflexión temática han sido particularmente interesante la reflexión y el debate desarrollados en el **Taller Interno de Educadores/as Populares de centros afiliados a CEAAL** “*Hacia la construcción colectiva de una propuesta educativa para los movimientos sociales*”, realizado el 24 de mayo 2008 y que contó con la presencia de Raúl Leis (Panamá); Nélica Céspedes (Perú); Jose Luis Tito (Bolivia); Helena Bins Ely (Brasil); Diego Herrera (Colombia); Mario Céspedes Ávalos (Costa Rica); Anna Bickel (El Salvador); Veronica Del Cid (Guatemala); Miguel Ángel Paz Carrasco (México); Maribel Gálvez, Jessica Aravena, Francisco Vio Grossi y Mónica Bonnefoy

A los fines expositivos y tomando estas tres fuentes de aportes, abordaremos la presente reflexión temática desde tres aspectos: una primera aproximación a la realidad de los movimientos sociales hoy; luego una caracterización de los procesos y /o construcciones educativas que se desarrollan junto a movimientos sociales y por último, una reseña de los principales desafíos a los que se enfrenta hoy la Educación Popular de cara a la realidad de los Movimientos sociales.

Cabe dar aquí una advertencia sobre el uso de citas textuales. Las mismas pertenecen a diversas exposiciones o presentaciones en Paneles o Mesas Redondas del mencionado Seminario-Taller (recuperadas de transcripciones de grabaciones o de material escrito dejado por los/as autores/as). Se hace mención al pie en qué panel o mesa redonda se realizó la ponencia y en los casos en que se reitera citas de la misma persona no se vuelve a colocar la referencia.

## II. UNA MIRADA SOBRE LA REALIDAD DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES HOY

Podemos partir afirmando de que hay una concepción amplia más o menos generalizada, que comprende a **los movimientos sociales como aquellas conformaciones que, con distintos grados de consolidación y con alguna permanencia en**

---

(Chile); Liz Torres, Norma Duarte, Edgar Duarte, Elizabeth Duré y Ruben Vera (Paraguay); Pilar Ubilla (Uruguay); Viviana Quaranta, Sandra Gallo, María del Carmen Fernandez, María Rosa Goldar, Rodolfo Bustamante y Alvaro Cañete (Argentina). Todos/as integrantes de centros afiliados a CEAAL. Este Taller fue coordinado por Liz Torres (Asociación Callescuela Paraguay) – Coordinadora Regional Cono Sur-; Ana Bickel (**Fundación Promotora de Cooperativas -FUNPROCOOP-** El Salvador) –Colectivo Regional Centroamericano- y Sandra Gallo (Asociación Canoa, Argentina) – Colectivo Argentino-



**el tiempo, se estructuran en torno a intereses comunes y a un fuerte componente identitario; que emergen en la sociedad con alguna capacidad de colocar temas, demandas, propuestas, etc. que no son tenidas en cuenta por el orden social vigente. En ese sentido son fuertemente disruptivos y encarnan la posibilidad de desarrollar procesos de transformación social.**

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

Diego Herrera (IPC- Colombia)<sup>3</sup> señala que *los MS como sujetos históricos, que bajo la construcción de idearios políticos y proyectos histórico – sociales, pretenden “agenciar el cambio social” (Uran, 2001), se constituyen en una opción de sujeto de la EP capaz de provocar rupturas y procesos de cambio, desde su propia naturaleza diversa y plural. Agrega también: La relación conflictiva es el ámbito de la acción política de los MS, en tanto reconoce la dominación y trata de romper con los límites que lo generan. Es preciso reconocer el espacio social y político donde los MS explicitan el conflicto bien sea por la disputa de recurso material o simbólico escaso, por la incompatibilidad de objetivos o por las contradicciones que expresa, las cuales a su vez indican una plural conflictividad que deriva de los objetos de disputa y del conjunto de discursos y acciones derivadas de éstas. Ello explica en parte*

3 Ponencia presentada en el Seminario-Taller Latinoamericano en el Panel sobre “Movimientos Sociales, Educación Popular y Acción política hoy (Nuevos paradigmas emancipatorios. Acción política micro y macro. Resistencias y avances)”

*las diferentes modalidades o expresiones del MS, sus diversos intereses u orientaciones de cambio y el carácter plural de su constitución como sujeto de cambio social.*

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

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

### **La complejidad del contexto latinoamericano actual invita a la reflexión**

La crisis de la hegemonía neoliberal de los años 90 fue dando lugar a procesos de cambios –con distintos grados, sentidos y profundidad– en



diferentes países latinoamericanos; procesos que abrieron la posibilidad de pensar nuevas formas de articulación política y social. En esos contextos sin duda los movimientos sociales cobraron un protagonismo que invita a que hoy reflexionemos sobre las potencialidades, los conflictos, los límites a que se enfrentan en su acción. Y también a reconocer que la Educación popular, en tanto práctica educativa fuertemente comprometida en procesos de transformación social y desde su dimensión política, se ve interpelada a re-pensarse en esos nuevos contextos.

A su vez, el bagaje experiencial desde la Educación Popular, da cuenta de una rica trayectoria en las que se articula el compromiso y apuesta política junto a los movimientos sociales, a la vez que da cuenta también de la inserción y participación de la EP en esos procesos de cambio. Esta vastedad de experiencias se ve reflejada en la diversidad de experiencias que en los distintos países de América Latina, los centros afiliados a CEAAL desarrollan junto a movimientos y organizaciones sociales: organizaciones campesinas e indígenas, movimientos juveniles y de mujeres, de desplazados, organizaciones populares urbanas, movimientos de resistencia a la globalización neoliberal, etc.

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

En tal sentido, la práctica de los movimientos sociales

en la última década en América Latina, puede decirse que conllevó un profundo cuestionamiento a la reducción de la acción política como monopolio del Estado y como actividad únicamente legítima de las mediaciones partidarias tradicionales. José Seoane señala: *La práctica de los movimientos populares implicaba la reelaboración de la política en tres terrenos simultáneos: el de la construcción colectiva de la gestión comunitaria del territorio; el de la demanda, confrontación y negociación con el Estado; y, en tercer lugar, el del cuestionamiento y búsqueda de transformación de la matriz estatal en un horizonte donde la gestión de los asuntos públicos se postulaba más allá de la forma estado.*<sup>4</sup>

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

### III. CONSTRUCCIONES EDUCATIVAS JUNTO A LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

#### Una lectura de las respuestas de Centros Afiliados a CEAAL respecto a su acción junto a los Movimientos Sociales

Las distintas respuestas dadas por los Centros Afiliados a CEAAL respecto a su accionar educativo

4 Ponencia en el Panel “Educación Popular y Movimientos Sociales: desafíos para la acción y necesidades educativas”.



en vinculación con los movimientos y organizaciones sociales, da cuenta de un abanico de proyecciones que tal quehacer educativo posee. Sin embargo, sin pretender agotar la riqueza que el mismo tiene, merecen ser destacadas algunas proyecciones importantes a la hora de dar cuenta de cómo conciben estos Centros su acción educativa con los Movimientos y organizaciones sociales. A modo de síntesis general podemos señalar que:

- Aparece con fuerza el fortalecimiento de organizaciones sociales como un objetivo central de la tarea educativa, objetivo al cual se liga la intencionalidad de favorecer la articulación como estrategia de orden político. Es quizás en este aspecto de la articulación donde se ve más claramente la importancia del involucramiento de los propios Centros de educación popular también como organizaciones sociales.
- Como componentes significativos de la propuesta educativa de los Centros, aparecen como prioritarios: la formación de liderazgos; la asesoría en temas específicos; la formación para la gestión interna y externa de las organizaciones y movimientos; el análisis de contexto y elección de alternativas.
- Perfil o carácter de la formación: se reconoce la necesidad de contenidos (específicos, según los MS con los que se trabaja –por ej. mujeres, desmilitarización, etc.-) como también con mucha fuerza aportes formativos para fomentar o reforzar la organización (liderazgos, democratización interna, proceso de toma de decisiones, etc.).
- Otro aspecto que destaca, es la importancia de volver a poner en el centro de la tarea educativa desde la perspectiva de la EP, la formación política. La lectura de los nuevos escenarios políticos, sociales y económicos vuelve a colocarse con fuerza como prioritario para los procesos de formación junto a Movimientos Sociales populares.
- Los movimientos sociales con los que se trabaja y la caracterización de ellos, está fuertemente condicionada por la lectura del contexto. Este es un aspecto sumamente positivo desde nuestro punto de vista; quiere decir que hay una lectura, un posicionamiento que lleva a los centros afiliados a la opción por el trabajo con tal o cual movimiento u organización social.
- El trabajo con los movimientos y organizaciones tanto de Mujeres y como de jóvenes, aparecen como relevantes en la acción que despliegan los Centros de Educación Popular. El diagnóstico que subyace a esta priorización, expresado por los propios afiliados, es que ambos constituyen sectores/sujetos con mayor dinamismo en la acción colectiva.
- Desde esa práctica educativa se intenta, a su vez, que el género y la edad, sean dimensiones transversales del trabajo educativo en distintos proyectos.
- Hay experiencias de centros afiliados a CEAAL en procesos colectivos de movilización social (por ej. campañas contra TLC en Costa Rica y en México). Las mismas permiten afirmar que los procesos de movilización social requieren de procesos educativos permanentes. Es decir, más allá de que puedan existir –y de hecho las hay– un cierto nivel de espontaneísmo en las acciones de movilización y/o de protesta, los procesos de movilización social requieren ser acompañados por procesos sostenidos de educación popular, que aporten tanto a la comprensión de las problemáticas que se pretenden afrontar y/o de los intereses a reivindicar, como así también para el fortalecimiento de las estrategias organizativas que garantizan esa movilización social.



- Por último es importante señalar que en varios casos, es la propia institucionalidad de los Centros afiliados y/o del propio CEAAL la que se pone en juego mediante el involucramiento de estos en procesos y/o acciones de movilización social. Es decir, no hay una acción de apoyo a un movimiento social, sino el involucramiento en tanto actoría social desde los Centros o el CEAAL mismos. Es el caso por ejemplo, de la participación activa en los procesos del Foro Social Mundial y sus expresiones hemisféricas y nacionales. Es en este punto particular en que se ve más claramente las propuestas de articulación global y las estrategias de incidencia desde la perspectiva movimientista.

#### IV. DESAFÍOS A LAS ORGANIZACIONES Y AL CEAAL

##### a- Desafíos en torno a la construcción y acción política,

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

Si bien nuestro principal interés no lo constituye la caracterización que podamos hacer de esos gobiernos, sí es importante tomar nota acerca de cómo estos impactan en la acción de los movimientos sociales. Desde ese punto de vista puede reconocerse la diferenciación entre aquellos gobiernos que intentan realmente enfrentar algunas de las políticas hegemónicas y otros que, como señaló Gilmar Vicente del Movimiento sin Tierra del Brasil<sup>5</sup>, no expresan las aspiraciones de los movimientos populares que los apoyaron en los procesos electorales. El gran debate, sin embargo, es ¿que pasa con los movimientos populares y que significa esto para los movimientos populares en cada país? Las respuestas obviamente no son unívocas y el desarrollo de las experiencias así lo reflejan. A modo de interpelación puede retomarse (en la perspectiva emancipatoria de la acción educativa junto a los movimientos sociales) que *una de las grandes tareas que se nos plantea a los movimientos populares es la descolonización de América Latina*, como expresó Claudia Korol<sup>6</sup>. En tal sentido, cobra significación la interpelación que realiza a nuestras prácticas: *hasta donde las propuestas políticas de la educación popular van a ser políticas descolonizadoras, emancipatorias, no sólo de construcción de proyectos funcionales a fin de reproducir de manera vertical las iniciativas inmediatas del poder de turno. Esto es un debate – agregó– no hay una respuesta cerrada.*

El desarrollo de distintas experiencias de los centros afiliados a CEAAL dan cuenta del abanico de

5 Exposición en el Seminario-Taller en el Panel “Movimientos Sociales, Educación Popular y Acción política hoy (Nuevos paradigmas emancipatorios. Acción política micro y macro. Resistencias y avances)”

6 Exposición presentada en el Seminario-Taller Latinoamericano en el panel sobre “Movimientos Sociales, Educación Popular y Acción política hoy (Nuevos paradigmas emancipatorios. Acción política micro y macro. Resistencias y avances)”



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

Betty Tola (diputada constituyente ecuatoriana por Acuerdo País) analizó en el Seminario-Taller Latinoamericano<sup>7</sup>, la tensión que implica **la permanente conjugación entre los procesos reivindicatorios de los movimientos sociales y los procesos políticos**. Tomando como eje la realidad de su país, señalaba que *el movimiento indígena, movimientos de mujeres, juveniles, ambientalistas, enarbolando nuevas banderas tocan los temas no sólo de la producción y el trabajo, sino que interpelan los temas del mundo de la vida: las relaciones entre géneros, las relaciones inter étnicas. Son temas importantes que se reflejaron en conquistas concretas en los años 90, aparte de las luchas globales, respecto a los temas de la implementación y la resistencia del modelo, habían temas muy importantes, como el tema de la violencia contra la mujer, la concreción de esa políticas y el código de la niñez, cosas que los movimientos fueron conquistando en estos años, hoy tenemos puntos difíciles de ir conjugando en estas dos dinámicas.*

La Educación Popular no es ajena a todos estos procesos y los conflictos que ellos desatan, como así tampoco a las tensiones que hoy están presentes a partir de los escenarios descriptos. Las propuestas

7 Exposición presentada en el Seminario-Taller Latinoamericano en el panel sobre “Movimientos sociales en los actuales contextos nacional y latinoamericano”.

educativas tienen que ser capaces de encauzar la reflexión, el diseño de estrategias organizativas, etc. y a su vez, los Centros de educación popular, se ven interpelados a posicionarse políticamente.

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

A partir de la reflexión específica en torno a la educación popular y movimiento de mujeres, Alejandra Domínguez<sup>8</sup> propone: ***En el proceso de constitución de subjetividades e identidades, 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***

8 Ponencia en el Seminario-Taller Latinoamericano en el Panel sobre “Movimientos Sociales, Educación Popular y Acción política hoy (Nuevos paradigmas emancipatorios. Acción política micro y macro. Resistencias y avances)”.



*construcción de las identidades a través de visibilizar y promover al reconocimiento de los derechos de las mujeres como parte de los derechos humanos, al reconocimiento de las diferencias. No obstante requiere aún, de profundos cambios culturales, sociales y económicos, por hacer efectivo el ejercicio de los derechos humanos y de las humanas, como campo de respeto para el reconocimiento de la diversidad y la no discriminación.*

Por su parte el tema de la **autonomía** de los movimientos sociales, constituye un eje importante del debate actual en torno a la acción política de los Movimientos Sociales e interpela fuertemente nuestra acción en el campo de la educación popular junto a organizaciones y Movimientos Sociales. José Seoane, señalaba con agudeza en el panel de cierre del Seminario-Taller<sup>9</sup>, haciendo una lectura crítica de lo que fue apareciendo en los debates de esos días: *Una segunda tendencia que quisiera destacar es aquella que, en el marco de la recuperación del crecimiento económico regional a partir del 2003 y de su impacto en la morigeración de las tensiones sociales, se expresó en cambios de elencos gubernamentales favoreciendo un proceso de recuperación de la legitimidad estatal, particularmente orientado a reestablecer de la mano de los “nuevos gobiernos” a la política como monopolio del Estado y a las representaciones partidarias como única mediación legítima de la delegada soberanía popular. En este camino, la relegitimación del Estado se tradujo en su recuperación del control del espacio público restringiendo de esta manera la capacidad de acción y la autonomía de los movimientos populares en un devenir que no dejó de abarcar procesos o de integración política de fracciones o sectores de las*

9 Exposición en el Seminario-Taller Latinoamericano en el Panel “Educación Popular y Movimientos Sociales: desafíos para la acción y necesidades educativas”.

*clases subalternas y/o de cooptación dirigencial. Así, esta segunda tendencia parece expresarse particularmente en los procesos sociopolíticos en curso en el Cono Sur.*

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

#### **b- Desafíos en torno a la dimensión pedagógico-educativa**

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

Y el vínculo educativo, por ende, es un **vínculo que se construye en relaciones sociales concretas, encaminadas a la acción**. Que se expresa en procesos microsociales pero que se orientan por una acción política más amplia, que los contiene y les da sentido emancipatorio. Es una educación orientada



a transformar la vida de los sujetos sociales en condiciones concretas de existencias y a la vez una educación política encaminada a generar acciones transformadoras de condiciones cotidianas.

Mario Garcés en su exposición<sup>10</sup>, lanzó algunas interpelaciones sugerentes en torno al tema del poder desde la Educación Popular: *la educación popular no puede escapar, por una parte, a los debates relativos al poder (luego del redescubrimiento de Antonio Gramsci y las aportaciones de Michel Foucault) y por otra parte, a los debates relativos a la cultura popular y el lenguaje como constructor de realidad o dicho de modo, la cuestión de la “construcción social de la realidad”. Tanto en Foucault como en Gramsci, lo que se nos ha planteado es que el poder no es un lugar, un objeto ni siquiera la “parte más visible del estado”. El poder debe ser visto, básicamente como una “relación social”, diremos histórica y socialmente construida. En consecuencia, si el poder es una relación social, estamos constituidos por el poder material y socialmente o, para parafrasear a Negri, estamos inmersos en relaciones de biopoder. La cuestión clave es que si el poder está construido social y culturalmente podemos de-construirlo o más que eso, imaginar y trabajar por generar poderes alternativos o contrapoder. Lo que es claro, es que no podemos pensar procesos educativos que soslayan la cuestión el poder que está ya instalado en la propia relación educativa... Nuestro problema hoy, probablemente no es doctrinal, es creativo, es participar, como dijo Valeria Razende el año pasado, en algo así como en una nueva “acumulación originaria” de imaginación y saber sobre la emancipación.*

10 Exposición en el Seminario-Taller Latinoamericano en el Panel sobre “Movimientos Sociales, Educación Popular y Acción política hoy (Nuevos paradigmas emancipatorios. Acción política micro y macro. Resistencias y avances)”.

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

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

Así la Educación Popular, en tanto “Educación Socialmente Necesaria” –como señala Miguel Ángel Paz Carrasco<sup>11</sup> (ENLACE- México)- se comprometerá en procesos que promuevan cambios en las relaciones de poder, constituyendo así **“apuestas educativas para la autodeterminación”**. La apuesta epistemológica-pedagógica estará orientada hacia una *pedagogía de la radicalidad*

11 Presentación realizada en el Seminario-Taller en la Mesa Redonda “Movimientos Sociales: nuevas formas de articulación política y resistencia a la globalización neoliberal”.



en que se promueva **la construcción de diálogos interculturales y prácticas radicales.**

Por su parte, en el contexto centroamericano y como especificidad de la **educación popular para la interculturalidad**, Véronica del Cid (de SERJUS-Guatemala)<sup>12</sup> señala que desde los procesos que promueve su organización, *se plantean fortalecer la lucha emancipadora y liberadora, que retoma la naturaleza política / pedagógica de la educación popular, para generar acciones de incidencia, participación y resistencia, que permitan enfrentar nuevas y distintas situaciones que la práctica exige conocer y transformar. Y que, en ese marco, cobran relevancia los temas del poder y la construcción de identidades: relaciones de poder en el proceso histórico concreto referidas a relaciones étnicas, relaciones de clase y relaciones de género.*

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

12 Presentación realizada en el Seminario-Taller en la Mesa Redonda “Movimientos sociales y organizaciones populares de campesinos y pueblos originarios” Tema: Educación intercultural en Guatemala.

**c- Los/as educadores/as populares de cara a los desafíos**

Como último apartado, nos parece importante relevar algunos aspectos que pueden resultar particularmente significativos a la hora de pensarnos desde nuestra identidad en tanto educadores/as populares. Detenernos así, a partir de las reflexiones y análisis precedentes, en la proyección desde nuestra propia acción educativa. Nuestra intención aquí es intentar colocar algunos aspectos para reflexionarlos ya desde nuestra identidad y rol de educadores/as populares. En ese sentido, hay algunos elementos que surgen de las distintas fuentes relevadas que, a modo de síntesis, consideramos oportunos en orden a la reflexión temática que hoy nos proponemos.

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

Otro aspecto importante, tiene que ver con que el relacionamiento con los Movimientos Sociales, interpela nuestras apuestas políticas. En este sentido, la creación del Grupo de Trabajo “Educación Popular



y Movimientos Sociales” al interior de CEAAL constituiría un ámbito privilegiado para avanzar en el debate y formulación de tales apuestas. El mismo sería un aporte que podría nutrir los posicionamientos políticos del CEAAL en diversos espacios en los que interviene como red continental.

Además en tanto educadores/as populares, hay tareas ineludibles si pretendemos afrontar los desafíos planteados:

**Desarrollar nuestra práctica educativa crítica y creativamente,** aprendiendo a leer y a interpretar la complejidad de los procesos sociales. Pero no leer esa complejidad simplemente como un ejercicio cognitivo, sino principalmente poder interpretarla como un desafío que se nos presenta a los/as educadores/as populares en tanto militantes sociales involucrados en esos procesos. en tanto militantes sociales.

**Ser capaces de formularnos las mejores preguntas.** Recuperar, como educadores/as populares la propuesta freireana expresada en la pedagogía de la pregunta: para dar respuestas transformadoras más que tener buenas respuestas hay que saber formular las mejores preguntas. Y en este sentido poder abandonar pensamientos binarios que nos llevan a la tentación de leer el mundo en blanco y negro, en buenos y malos, en sabedores y desconocedores. Esta acción creativa y crítica de formular y formularnos las mejores preguntas, será la que nos permitirá reconstruir la trama compleja de la realidad en la cual finalmente tendremos que ser capaces de trabajar.

**Hacernos cargo y aprender –como educadores/as populares- a transitar tensiones.** Intentando recuperar para este término su significado en tanto

proceso inacabado. Lo inacabado como forma de contrarrestar los dogmatismos apocalípticos que nos dicen que “la realidad” es de una u otra manera y que no hay posibilidad de otras. Esta concepción de “transitar tensiones” nos devuelve nuestra propia historicidad: no sólo sujetos históricos (individuales y colectivos) frutos de una historia sino también sujetos sociales capaces de proyectar la historia colectivamente. Y eso nos llama necesariamente a la creatividad, como expresó Pilar Ubilla<sup>13</sup>, *nos llama a poder soñar y también crear condiciones para un mundo distinto.*

Algunas de esas tensiones que seguramente transitaremos los/as educadores/as populares en los tiempos venideros, a modo de apuntes abiertos a partir de una lectura interpretativa de los distintos aportes con que contamos para esta reflexión, podríamos ubicarlas como tensiones entre:

- **procesos micro sociales - procesos macro sociales.** Si lo micro tiene sentido es porque tiene la capacidad enunciativa señalada por Claudia Korol: *Cómo las experiencias que desarrollamos en la vida cotidiana de nuestro movimiento reflejan el tipo de proyecto que queremos construir y no reproducen de manera lineal lo ya existente.* Es en esa perspectiva, entonces, en que los procesos micro sociales van cobrando ese horizonte de poder encauzarse hacia procesos macro sociales de transformación social.
- **cambios subjetivos - transformaciones estructurales.** Otra tensión tiene que ver con la pregunta de a dónde apostar desde la educación popular: ¿hacia cambios subjetivos o hacia transformaciones estructurales? La riqueza

13 Exposición en el Seminario-Taller Latinoamericano en el Panel “Educación Popular y Movimientos Sociales: desafíos para la acción y necesidades educativas”.



estará en descubrir las pistas que permiten ver cómo, en realidad, no podemos pensar transformaciones estructurales que no impliquen necesariamente transformaciones en el plano de la subjetividad. Sólo desde la generación de nuevas subjetividades habrá posibilidades de sumar y crear proyectos transformadores colectivos.

- **condiciones materiales - condiciones subjetivos-culturales.** Las experiencias de trabajo cotidiano de educadores/as populares expresan esta permanente tensión en que nos hallamos: si bien las condiciones de pobreza y exclusión tienen un ineludible carácter material, tenemos que ser capaces de ver que no sólo estamos llamados a trabajar en las condiciones materiales de vida cotidiana sino también y al mismo tiempo en las condiciones simbólico culturales de los procesos. Si nos ubicamos en uno u otro polo de tensión, desconociendo u omitiendo el otro, nos quedaremos sin poder justamente potenciar las riquezas de los procesos de educación popular.

Poder hacer frente a esas tensiones, en realidad, nos llama a interpretarlas en clave de invitación: nos invitan a caminar con otros/as, reconociendo las múltiples dimensiones de sociedades profundamente desiguales y escandalosamente injustas. Pero son también la oportunidad de reconstruir, reinventar y por qué no, también crear nuevas sociedades que evidencien una nueva solidaridad latinoamericana (por ejemplo la solidaridad para con el pueblo boliviano frente a las amenazas desestabilizadoras y antidemocráticas flagrantes en los días que corren).

Tomando las palabras de José Seoane podemos decir: *“Afrontar estos desafíos, realmente complejos, nos convoca necesariamente a un pensar desde la raíz*

*los problemas planteados, nos exige un examen a fondo de las fuerzas sociales y estrategias en juego, nos propone una mirada donde la urgencia del presente sea elaborada a la luz de las perspectivas y objetivos de mediano plazo, y para todo ello nos invita insistentemente a recuperar los horizontes emancipatorios que fueron forjados por los movimientos populares en esta década y media de luchas sociales en América Latina y que se encuentran en el centro de un debate serio sobre las alternativas en la región; desde aquellos planteados por los movimientos indígenas en relación con el “estado plurinacional” hasta los que se desprenden de la experiencia venezolana en referencia al “socialismo del siglo XXI”. Se trata de retomar estos horizontes emancipatorios para pensar los desafíos que enfrentamos hoy en la construcción de nuestra América. Porque, parafraseando a Eduardo Galeano, son esos horizontes no solo los que nos mantienen caminando sino también y fundamentalmente los que nos orientan hacia dónde marchar juntos”.*



## ANEXO

# CONFINTEA VI: DOCUMENTO FINAL CONFERENCIA REGIONAL MÉXICO

## CONSIDERACIONES GENERALES

“De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida” es el gran desafío al que nos convoca esta conferencia regional.

En otras palabras, el desafío de pasar de una alfabetización inicial *que es como continúa entendiéndose la alfabetización de personas jóvenes y adultas en muchos países de la región* a una visión y una oferta educativa amplia que incluya la enseñanza, a la vez que reconozca y valide los aprendizajes hechos por las personas no solamente en la edad adulta sino a lo largo y ancho de la vida: en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios masivos, en la participación social, en el ejercicio mismo de la ciudadanía.

La educación es un derecho fundamental, una llave que permite el acceso a los derechos humanos básicos, tales como salud, vivienda, trabajo, y participación, entre otros, posibilitando además el cumplimiento de las agendas globales, regionales y locales de desarrollo.

Esto implica reconocer que estamos ante un paradigma que concibe al ser humano como sujeto de la educación, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonistas de la historia, capaz de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad mas justa.

Una concepción que contempla no sólo la educación formal sino que incorpora y revaloriza la educación no formal y popular, y supera la visión individualista del aprendizaje al proponer una construcción social del conocimiento en comunidades de aprendizaje que propicien el encuentro intercultural, intergeneracional e intersectorial, y la protección del medio ambiente.

En esta perspectiva, la alfabetización es un punto de partida, necesario pero no suficiente, para que cada sujeto en el siglo XXI pueda continuar y complementar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida y ejercer así sus derechos ciudadanos.

## LA ESPECIFICIDAD Y HETEROGENEIDAD DE ESTA REGION

América Latina y el Caribe es una región con grandes especificidades y sumamente heterogénea, formada por 41 países y territorios, en la que se hablan cerca de 600 lenguas, con realidades muy diversas en todos los sentidos, incluido el educativo y el de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) específicamente.



Esta diversidad entre países y dentro de cada país exige cautela al momento de las generalizaciones y un gran esfuerzo de diversificación, elaboración y mejoramiento de políticas y programas adecuándolos a contextos y grupos específicos, teniendo en cuenta entre otras diferencias, la edad, género, raza, zona, lenguas, capacidades diferentes y culturas.

Esta es también, la región más inequitativa del mundo, con 71 millones de personas viviendo en la indigencia y cerca de 200 millones de pobres. Exclusión educativa y exclusión política, económica y social son todas ellas caras de la misma moneda. La EPJA se ubica justamente en esta problemática, entendiendo que la educación es una herramienta fundamental para luchar contra la pobreza y la exclusión social, pero también la imposibilidad de resolver dicha problemática exclusivamente desde el campo educativo, en ausencia de cambios estructurales y sin la convergencia de otras políticas.

Los diversos contextos socioeconómicos, étnicos y culturales de la región, plantean cada vez más obstáculos a la alfabetización y otras formas de aprendizajes entre jóvenes y adultos. Entre estos factores figuran el desempleo, la exclusión social, las comunicaciones, las migraciones, la violencia, las disparidades entre hombres y mujeres, todos ellos vinculados en gran medida a la pobreza estructural. Esto se ha visto agravado en los últimos tiempos por la crisis alimentaria, la crisis energética y cambio climático.

## **AVANCES**

En los últimos años, la EPJA ha cobrado renovado impulso en la región, después de un período de receso en los 90's, tanto por parte de gobiernos como de organismos internacionales. Se han dado avances significativos en el plano legal y de las políticas en la mayoría de países, en términos del reconocimiento del derecho a la educación así como de la diversidad lingüística y cultural de estas naciones. En particular, se han reactivado en las agendas nacionales e internacionales los planes, programas y campañas de alfabetización en la mayoría de países. Se han institucionalizado asimismo ofertas de completación y certificación de estudios de educación primaria, y secundaria para jóvenes y adultos, en algunos casos vinculados a programas de capacitación y formación para el trabajo.

La oferta educativa no-formal se ha ampliado considerablemente, cubriendo tópicos muy diversos vinculados a derechos, ciudadanía, salud, violencia intrafamiliar, VIH/SIDA, protección del medio ambiente, desarrollo local, economía social y solidaria, etc. En algunos países se han logrado avances en la paridad de género. También ha empezado a tener visibilidad la atención a grupos especiales como migrantes y personas en contextos de encierro. Los medios audiovisuales y el uso de las TICs han penetrado en el campo de la EPJA, en algunos casos a partir de inversiones e intervenciones gubernamentales y de cooperación internacional.

En unos pocos países, la EPJA ha logrado avances importantes en términos de la construcción de sistemas de información, documentación, monitoreo y evaluación de los programas. También ha habido, en los últimos



años, un impulso a la investigación tanto nacional como regional. La cooperación Sur-Sur se ha activado en muchos de estos ámbitos con iniciativas regionales y subregionales de diversa índole.

## DESAFIOS

No obstante, cada uno de esos avances presenta al mismo tiempo nuevos y viejos desafíos. Continúa siendo grande la distancia entre lo normado en leyes y políticas y lo efectivamente realizado, planteándose la necesidad de una construcción más participativa de las políticas y de su vigilancia social por parte de la ciudadanía y por parte de los sujetos de la EPJA específicamente.

Las coberturas de los programas, gubernamentales y no gubernamentales, sigue siendo en general limitada para las necesidades y la demanda efectiva, y continúa marginando a las poblaciones rurales, indígenas y afrodescendientes, migrantes, personas en contextos de encierro y con necesidades educativas especiales, manteniendo o incluso profundizando la brecha antes que reduciéndola.

La estrategia de integrar en una misma denominación a jóvenes y adultos, no puede hacer perder de vista la especificidad y los desafíos de cada grupo etáreo, considerando que los y las jóvenes en la región son un grupo mayoritario. Asimismo, se viene priorizando la oferta educativa para ciertos segmentos de edad, por lo general hasta los 35 ó 40 años, dejando fuera a la población de mayor edad, negando así su derecho a la educación y contrariando la propia adopción del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La diversificación y descentralización de la oferta educativa requiere de coordinación y articulación entre los diversos actores: gobiernos nacionales y locales, sociedad civil, sindicatos, iglesias, empresa privada, organismos internacionales, entre otros.

La paridad de género, en varios países se viene planteando como una necesidad, que afecta particularmente a las mujeres de poblaciones indígenas y a los niños/hombres del Caribe anglófono, desde la educación inicial hasta la universitaria y también para el campo de la EPJA, exigiendo políticas y estrategias de acción positiva.

Falta aprovechar mejor, con mayor sensibilidad y con espíritu comunitario, las nuevas tecnologías para fines educativos, y aprender de las lecciones prácticas que va dejando la experiencia en los países que han hecho incursiones pioneras en este terreno. También es preciso avanzar en términos de monitoreo y evaluación, especialmente en lo que hace a evaluación de aprendizajes, así como divulgar más y aprovechar mejor los resultados de investigación ya existentes, tanto para alimentar la política como para mejorar la práctica.

Permanecen como problemas pendientes entre otros: el sub-financiamiento crónico de la educación de personas jóvenes y adultas, su gran vulnerabilidad en términos de participación, institucionalización y continuidad de políticas y programas.



Asimismo, es necesario prestar especial atención a la formación de educadores y a la investigación para la EPJA, en un marco pedagógico-didáctico que permita atender a contextos y a la especificidad del campo, apoyándose para ello en las universidades.

Desde el punto de vista de su coherencia con la equidad, es necesario revertir las actuales tendencias, dando prioridad y atención con calidad y pertinencia a las zonas, sectores y grupos más desaventajados, como son en esta región las poblaciones rurales, migrantes, indígenas, afrodescendientes y personas en contextos de encierro y personas con necesidades educativas especiales.

## **ESTRATEGIAS Y RECOMENDACIONES**

Reconocer que la realización plena del derecho humano a la educación de personas jóvenes y adultas está condicionada a la implementación de políticas de superación de las profundas desigualdades económicas y sociales de los países y de la región.

## **POLÍTICAS**

1. Reconocer la EPJA como un derecho humano y ciudadano que implica mayor compromiso y voluntad política de los gobiernos nacionales y locales, en la creación y fortalecimiento de ofertas de aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida, asegurando que la EPJA desarrolle políticas orientadas a reconocer derechos de diversidad cultural, lingüística, racial, étnica, de género, e incluya programas que se articulen con la formación para el trabajo decente, la ciudadanía activa (DDHH) y la paz, de manera que se fortalezca y promueva el empoderamiento de las comunidades.
2. Promover políticas y legislación que integren la EPJA en los sistemas de educación pública y garantizar su aplicación, estimulando cambios en las estructuras que las hagan más flexibles, promuevan la adecuación de las normativas, con de la creación de observatorios ciudadanos de seguimiento de las políticas y uso de recursos.
3. Construir mecanismos de coordinación a nivel nacional que ayuden a establecer una política integral para promover un trabajo intersectorial e interinstitucional, que articule las acciones del estado con la sociedad civil (movimiento social organizado, iglesia, sindicatos, empresarios, entre otros) y posibilite un abordaje holístico, así como el seguimiento y control social.
4. Hay que seguir buscando enfoques que fortalezcan y garanticen el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que incluye la alfabetización y la educación básica; el fomento a la lectura y la cultura escrita, para la creación de ambientes letrados, como diferentes herramientas para la superación de la desigualdad y la pobreza en la región y de construcciones de desarrollo alternativas. En este sentido, la valoración de la educación popular y no formal es fundamental.



5. Elaborar políticas de formación inicial y permanente de educadores de personas jóvenes y adultas con la participación de las universidades, de los sistemas de enseñanza y de los movimientos sociales, para elevar la calidad de los procesos educativos y asegurar el mejoramiento de condiciones laborales y profesionales de los educadores y funcionarios.

## **FINANCIAMIENTO**

6. Recomendar porcentajes mas significativos de los presupuestos nacionales para la educación al menos el 6% del PIB- y asegurar en el mismo, recursos específicos para la EPJA Al menos el 3% del presupuesto educativo- que permitan ser ejecutados con transparencia, eficacia y eficiencia.
7. Asegurar recursos intersectoriales nacionales e internacionales de origen público y privado- para planes, programas y proyectos de EPJA con perspectiva de género y reconocimiento de la diversidad, que posibiliten el desarrollo de políticas de acción positiva y financiar estudios que demuestren el costo social y económico, de la falta de nivel educativo en los países de la región.

## **HERRAMIENTAS**

8. Desarrollar políticas de investigación y sistematización de experiencias educativas, promover la difusión del conocimiento, documentación y circulación de de las practicas relevantes de la EPJA. Fortalecer las redes Latinoamericanas y del Caribe de investigación en EPJA.
9. Desarrollar un sistema de evaluación, reporte, registro y monitoreo con parámetros internacionales que posibiliten la formulación de políticas a partir de la evaluación de los procesos, sistemas y métodos, que asegure la certificación, acreditación y homologación de los conocimientos y habilidades.
10. Impulsar de forma intersectorial e interinstitucional el diseño y elaboración de material escrito en lengua materna que refleje la diversidad de conocimiento de los pueblos.

## **INCLUSIÓN**

11. Diseñar e implementar políticas educativas que favorezcan la inclusión, con equidad de género y calidad que contemplen, con un enfoque intercultural, las diferentes especificidades de todos los grupos poblacionales de los países de la región: indígenas, afrodescendientes, migrantes, poblaciones rurales y personas en contextos de encierro y con necesidades educativas especiales.

## **PARTICIPACIÓN**

12. Fomentar mayor participación y cooperación entre la sociedad civil, los sectores privados y los distintos



organismos del estado y en especial de los sujetos de la EPJA, mediante la promoción y fortalecimiento de la modalidad de la cooperación horizontal entre los países y fortalecer la cooperación internacional a favor de la EPJA.

13. Proponer que la UNESCO asuma un rol relevante y central en la garantía del derecho a la educación y en particular coordinar las metas establecidas en las conferencias internacionales y monitorear sus logros.

ICAE [www.icae.org.uy](http://www.icae.org.uy)



**Joao Francisco de Souza**  
1948-2008

... Es una situación políticamente nueva aquella en que los trabajadores y las trabajadoras, rurales y urbanos, concientes, se afirman como portadores de conocimiento, de un saber que les permite posicionarse y actuar dentro de situaciones en que aparecían amedrentados y pasivos, tornándolos capaces no sólo de argumentar entre sí, algunas veces de forma extremadamente dura, sino, también, con los intelectuales y las autoridades. ¿Qué experiencia extraordinaria, desde el punto de vista del crecimiento intelectual y humano, será para un trabajador, para una trabajadora, llegar a un nivel de comprensión argumentativa, de madurez y de coraje? Eso puede constatarse entre los Sin Tierra, en la negociación con el gobierno de Rio Grande do Sul, entre las mujeres mexicanas que se enfrentaban con los representantes del gobierno, reivindicando el desayuno para sus hijos, o el mejoramiento de sus barrios, los subsidios para la “tortilla”. Es el poder político el que se afirma al contestar a las autoridades y al presentar propuestas concretas. Puede ser observado también en un encuentro entre la “Regional de Mujeres” con técnicos del Gobierno Mexicano al tratar los Proyectos de las “Tiendas Comunitarias”, donde éstos proponían un proyecto de “alcantarillado” (saneamiento básico). Una de las dirigentes de la “Regional” respondió: “a nosotras no nos interesa el proyecto que ustedes presentan. Queremos el apoyo al proyecto que traemos a ustedes que expresa nuestras necesidades. Hecho desde lo que nosotras sentimos y sabemos” (Regional de Mujeres).

Una acción política en estos términos va tejiendo la historia personal y colectiva, además de implicar en un proyecto de sociedad, de las relaciones de poder, mismo que la noción de proyecto social sea siempre problemática y provisoria. ...

Tomado del artículo “Democracia y Política”, que examina el resultado de una investigación comparada sobre la democracia de los movimientos sociales populares en Brasil y México, entre 1993-1996. Publicado en La Piragua No. 24, 2006.