



Educación Popular

Trayectoria y actualidad

Alfonso Torres Carrillo



Dirección General de Producción y Recreación de Saberes

COMANDANTE HUGO RAFAEL CHÁVEZ FRÍAS
Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Universidad Bolivariana de Venezuela

Autoridades Universitarias

Ángel Moro

Rector Encargado

Sergio García

Vicerrector Territorial

José Berríos

Secretario General

Maritza Capote

Directora General de Producción y Recreación de Saberes

Carina Salazar

Coordinadora Nacional de Investigación

Lezy Vargas

Coordinadora Nacional de Estudios Conducentes a Grado

Anabel Villarroel

Coordinadora Nacional de Estudios no Conducentes a Grado

José Gregorio Linares

Director General de Promoción y Divulgación de Saberes

Humberto Gómez García

Coordinador de Ediciones y Publicaciones



Educación Popular

Trayectoria y actualidad

Alfonso Torres Carrillo

EDUCACIÓN POPULAR, TRAYECTORIA Y ACTUALIDAD

ISBN: 978-980-404-000-9

Depósito Legal: If8612011370368

Primera edición colombiana, 2007

Primera reimpresión colombiana, 2008

Primera edición venezolana, 2011

© Alfonso Torres Carrillo (atorres@pedagogica.edu.co)

© Universidad Bolivariana de Venezuela

Producción: Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes

Curador de la edición: Maurice Brunner Seco

Postproducción: Coordinación de Ediciones y Publicaciones / Imprenta Universitaria UBV, Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes

Dirección Física: Av. Leonardo da Vinci, Edificio Sede UBV. Los Chaguaramos, Caracas 1040. República Bolivariana de Venezuela. Teléfono: (0212) 606.36.65 / 606.38.09 (telefax)

Portal en la WEB: <http://www.ubv.edu.ve>

La presente edición es gratuita. Queda prohibida su venta.

IN MEMORIAM

Raúl Leis Romero Isla Providencia (1947) – Ciudad de Panamá (2011)



Sociólogo, politólogo, político, escritor, comunicador y educador popular panameño nacido en 1947 en Isla Providencia (San Andrés-Colombia) y fallecido el 30 de abril de 2011 en la Ciudad de Panamá. Se graduó en Sociología en la Universidad Santa María la Antigua, estudió en el Instituto de Estudios Sociales en La Haya (Holanda) y cursó una maestría en Estudios Políticos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Panamá.

Presidió el Centro de Estudios y Acción Social Panameño (CEASPA), del cual fue director hasta 1993. Fue profesor de Sociología en la Universidad de Panamá y Secretario General electo del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) hasta su deceso.

Fue miembro o director de varios comités, programas y fundaciones de derechos humanos, de educación y de investigaciones económicas y sociales. Formó parte, asimismo, del Colegio de Sociólogos de Panamá y del Consejo Nacional de Escritores y Escritoras de Panamá.

Laboró por más de 50 años en el campo de la educación popular y la promoción social en Panamá y otros países de la región. En este proceso escribió numerosos libros, folletos y artículos en los variados campos del saber en los que incurrió, entre los cuales resalta *El arco y la flecha: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*, editado en siete países, incluido Venezuela. Otras de sus obras escritas fueron *Guía para un teatro popular*; *Voces de lucha* (libro de testimonios obreros); *Machi: Un Kuna en la ciudad* (un texto de socioliteratura); *Comunicación popular: Teoría y práctica* (en equipo); *Una agenda incluyente de desarrollo y democracia*; *Comando sur: poder hostil*; *Panamá: luces y sombras hacia el siglo XXI*.

Otros títulos de su prolífica obra literaria, por varios de los cuales obtuvo importantes premios nacionales e internacionales, fueron: *El nido del Macuá*; *Mundunci3n*; *Remedio para la congoja*; *El ni1o y la bomba*; *El puente*; *Viaje alrededor del patio*; *Genuflexi3n a mi huella*; *¿Quieres que te lo cuente otra vez?*; *Cuentos de la calle*; *Viaje a la salvaci3n y otros pa3ses*; *Viene el sol con su sombrero de combate puesto*; *Lo peor del boxeo*; *María Picana*; *Lucecita González*; *Primero de mayo*; *No hay derecho, se1or*; *El se1or sol*; *La cantina de Pancha Manchá*.



¡Hasta siempre, Raúl!

Página oficial de la vida y obra de Raúl Leis Romero: <http://www.raulleisr.com/>

ÍNDICE

Presentación	9
Prefacio a la edición venezolana	11
Prólogo de la primera edición	14
1 La Educación Popular, corriente pedagógica latinoamericana.....	17
1.1 La Educación Popular: Una necesaria conceptualización.....	17
1.2 Núcleo común de la Educación Popular	18
- Lectura estructural de la sociedad y de la educación	20
- Intencionalidad política transformadora.....	22
- Los sectores populares, sujetos de su propia emancipación	23
- La Educación Popular busca afectar la subjetividad popular	24
- Búsqueda de metodologías coherentes.....	25
- A modo de síntesis abierta	26
1.3 La Educación Popular: una búsqueda histórica	26
- Precursores de la Educación Popular	27
- Los inicios: la educación liberadora de Paulo Freire	29
- El discurso fundacional de la Educación Popular.....	37
- Las redefiniciones de la Educación Popular.....	42
1.4 Los retos de la Educación Popular al filo del fin de siglo.....	51
- Entre la diversidad y la fragmentación	53
- Concepto amplio de educación	54
- El diálogo de saberes, una cuestión cultural.....	55
- Educación popular: espacio de socialización y construcción de sujetos	56

2 La Educación Popular a comienzos del siglo XXI	59
2.1. Sentidos e identidad de la Educación Popular	61
- Acerca de la especificidad de la Educación Popular	62
- Los rasgos que definen la Educación Popular	66
2.2 Los principales ejes de discusión en el período	69
- Saldando cuentas con la refundamentación	70
- Los cambios en el contexto y sus desafíos a la Educación Popular	73
- La Educación Popular y los nuevos paradigmas	80
- La EP y los movimientos sociales	93
- Aportes para la reflexión sobre Educación Popular y acción colectiva	97
- Educación Popular, ciudadanía, democracia y políticas públicas	103
- Educación Popular, discriminación, multiculturalismo e interculturalidad	108
2.3 Un reclamo recurrente: el debate sobre lo pedagógico	112
- ¿Qué es lo pedagógico en la Educación Popular?	114
- Pistas sobre la actual reflexión pedagógica en Educación Popular	116
2.4. Las prácticas de Educación Popular del CEAAL	120
- Trayectoria y campos de acción de los centros de Educación Popular	121
- Las prácticas educativas de los centros afiliados	126
2.5. Balance y perspectivas de la Educación Popular	133
Bibliografía citada	137
Publicaciones periódicas	143
Bibliografía sobre Educación Popular producida o publicada en Venezuela	144
Bibliografía complementaria	148

PRESENTACIÓN

Conocimos al Prof. Dr. Alfonso Torres Carrillo en el marco de las dos ediciones (2008 y 2009) del Simposio Internacional “La Sistematización de Experiencias Comunitarias en América Latina”, organizados en 2008 y 2009 por la Universidad Bolivariana de Venezuela y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), en los que participó como ponente y facilitador.

Más allá de sus actividades académicas en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Alfonso es, ante todo y fundamentalmente, un educador popular, quehacer comprometido al que se ha dedicado por años desde los ámbitos del CEAAL y de Dimensión Educativa, una organización no gubernamental con sede en Bogotá que reúne a educadoras y educadores populares de Colombia.

En tales contextos, el Prof. Torres produjo en 2007 *Educación popular: Trayectoria y actualidad*, una obra orientada a sintetizar y difundir para las nuevas generaciones de educadores y activistas sociales y comunitarios, las cuatro décadas de andadura de la Educación Popular en América Latina, así como los desafíos que enfrenta actualmente esta práctica pedagógico-política nustramericana.

Enseguida reconocimos el importante papel que esta obra podía desempeñar contribuyendo a la formación de todos aquellos que en este proceso revolucionario están empeñados en aprender y enseñar, a partir de la práctica personal y social, uniendo reflexión y acción o, dicho en términos de los Cinco Motores Constituyentes, articulando Moral y Luces (Educación con valores socialistas) con Explosión del Poder Comunal (Democracia protagónica, revolucionaria y socialista).

Generosamente, el Prof. Torres accedió a que la UBV publicara su obra, por lo cual nuestra comunidad universitaria le está muy agradecida. En el tiempo que ha mediado entre la cesión de los derechos y la publicación del libro, ocurrió el lamentable deceso de Raúl Leis, un notable y prolífico educador popular panameño de la generación que sucedió a Paulo Freire y a los demás pioneros de la Educación Popular latinoameri-

cana. Leis fue amigo personal de Alfonso Torres, de nuestra universidad y de su revista académica *Diálogo de Saberes*, motivo por el cual la presente edición de *Educación popular: Trayectoria y actualidad* está dedicada a su memoria.

Esta edición estuvo al cuidado del Prof. Maurice Brunner, quien le agregó una Bibliografía Complementaria a la citada por Alfonso Torres, además de una Bibliografía sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas producida o publicada en Venezuela.

Esperamos que este manual actualizado que hoy ponemos a disposición de la comunidad ubevista contribuya a la comprensión histórica de la trayectoria y de los retos que enfrentan las prácticas pedagógicas que se asumen en el marco teórico-metodológico y político de la Educación Popular.

Maritza Capote
Directora General de Producción y Recreación de Saberes

PREFACIO A LA EDICIÓN VENEZOLANA

Gracias a la generosa iniciativa de la Universidad Bolivariana de Venezuela, este libro puede llegar hoy a manos de docentes y estudiantes de la institución, así como a los trabajadores y educadores populares venezolanos. En correspondencia con su deferencia, me siento en la obligación de escribir unas líneas acerca de la pertinencia y relevancia de la Educación Popular en el contexto de la Revolución Bolivariana.

Como práctica histórica y corriente pedagógica latinoamericana, la Educación Popular ha estado ligada a procesos sociales y culturales progresistas desde su emergencia hace ya medio siglo. En efecto, la obra seminal de Paulo Freire, en la que también participaron otros intelectuales brasileños comprometidos con las causas populares, surgió articulada a los movimientos culturales y educativos gestados en el nordeste brasileño en el contexto del gobierno del presidente João Goulart, a la postre derrocado por el golpe militar de 1964.

La recepción entusiasta de los planteamientos de la educación liberadora a fines de la década de 1960 y comienzos de la de 1970, se debió en buena medida al ambiente revolucionario que se vivía en Latinoamérica y el resto del mundo, acicateado por la Revolución Cubana, las luchas de liberación nacional en África, la Revolución Cultural China, las revueltas estudiantiles de 1968 y la renovación de la Iglesia Católica promovida por el Concilio Vaticano II. Miles de educadores, militantes de izquierda, activistas sociales y religiosos acogieron y radicalizaron la *Pedagogía del Oprimido*, redefiniéndola y renombrándola como Educación Popular, con el deliberado propósito de afirmar claramente su opción por las clases populares dominadas.

La Educación Popular recibió un nuevo impulso en la década de 1980 con el triunfo de la Revolución Sandinista y su Cruzada Nacional de Alfabetización, la cual no sólo incorporó a la juventud nicaragüense como fuerza transformadora, sino que motivó a miles de jóvenes latinoamericanos, a sumarse a procesos educativos encaminados a la transformación social, como proyecto colectivo y opción de vida. Así, a lo largo y ancho del continente surgieron muchas experiencias, grupos y

redes de educadores populares que continuaron y renovaron la pedagogía emancipadora de Freire.

En la segunda mitad de la última década del siglo XX, luego del breve receso impuesto por la caída del socialismo soviético y de la Revolución Sandinista, por la avasalladora campaña imperial del fin de la historia y de las ideologías, y por los nefastos efectos sociales provocados por la aplicación en la región del recetario neoliberal, se dieron de nuevo las condiciones no sólo para la reactivación de las luchas y movilizaciones sociales, sino también para el surgimiento de nuevas organizaciones y de prácticas culturales alternativas. En esta coyuntura de ascenso del movimiento popular, se le demanda a la Educación Popular ofrecer sus aportes teóricos y prácticos en la formación de los acompañantes, de los líderes y de los activistas de las organizaciones de base.

Este “renacer” de la necesidad de una educación comprometida con las de luchas sociales también coincide con el arribo de movimientos y partidos de izquierda a los gobiernos locales, regionales y nacionales en varios países latinoamericanos. No es casual comprobar que estos gobiernos progresistas estén constatando la necesidad de incorporar, en los procesos educativos formales e informales que impulsan, las orientaciones pedagógicas y metodológicas de la Educación Popular.

Finalmente, el continente ha visto surgir, con el nuevo siglo, una experiencia de gobierno decididamente revolucionaria, claramente orientada a la construcción de un socialismo propio, como es el caso de la República Bolivariana de Venezuela, con una Carta Constitucional y un liderazgo a la altura de las exigencias históricas, la revolución bolivariana debe irse consolidando desde abajo, desde las bases populares organizadas como sujeto instituyente. Para garantizarlo, la educación se convierte en una exigencia ineludible, tal como lo planteó el propio Libertador al afirmar que:

*El primer deber del gobierno es la educación del pueblo... La educación y la instrucción pública son los principios más seguros de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de los pueblos.*¹

1 Decreto. Bogotá, 17 de septiembre 1819.

La creación de la UBV, entre muchas otras iniciativas en parecido sentido, son la principal garantía de sustentabilidad del proceso revolucionario iniciado, el cual se ha convertido en un referente ineludible y en un faro para otras experiencias de gobierno progresista en Latinoamérica en un momento en que la balanza política regional se inclina hacia la izquierda y la dignidad de los pueblos.

Esperamos que la publicación del presente libro sobre la trayectoria y la vigencia de la Educación Popular, contribuya modestamente con la construcción de propuestas educativas consecuentes con las dinámicas de transformación política y cultural por las que atraviesa Venezuela. Por ello, una vez en manos de los lectores, este texto es un pretexto y una invitación para que escriban su propia historia y produzcan colectivamente la reflexión pedagógica sobre sus prácticas.

Alfonso Torres Carrillo
Bogotá, mayo de 2010

PRÓLOGO DE LA PRIMERA EDICIÓN

Desde la década de 1970, la Educación Popular se ha convertido en una corriente pedagógica y en un movimiento socio-cultural con presencia e influencia en todos los países de América Latina. A lo largo y ancho de la región, bajo la influencia fundacional de Paulo Freire, fueron surgiendo grupos de base, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, redes y movimientos sociales e, incluso, programas estatales, en torno a la educación de adultos, la alfabetización, el trabajo comunitario, la promoción social, la animación cultural y la formación de dirigentes, que se identifican y declaran inscritos en el cada vez más ancho campo de la Educación Popular.

Pese al creciente reconocimiento internacional de que goza, como corriente original en el ámbito de las pedagogías críticas, los planteamientos y desarrollos de la Educación Popular son aún escasamente tratados y citados, incluso en el mundo académico latinoamericano, muchas veces más atento a la "última bibliografía" proveniente del Hemisferio Norte, que al reconocimiento de los aportes realizados desde el Sur al pensamiento pedagógico contemporáneo. Sin embargo, más allá de esta herencia colonial, nuevas generaciones de maestros y de jóvenes universitarios en formación, que desde sus compromisos éticos y políticos participan en proyectos educativos y culturales entre sectores populares (urbanos y rurales), encuentran en la Educación Popular, una opción pedagógica plenamente vigente y pertinente.

Por otro lado, la Educación Popular ha sido, en buena medida, un referente central de mi propia trayectoria, así como de mi identidad personal y profesional desde hace casi tres décadas; primero como educador de base en el campo de la Alfabetización y la Educación de Adultos; después en el de la recuperación de la memoria histórica popular; más tarde en el acompañamiento investigativo a organizaciones populares; posteriormente como docente e investigador en el mundo universitario; y, finalmente, como consultor de Centros de Educación Popular y de redes como la del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (en adelante, CEAAL). Acompañar,

investigar y escribir, desde y sobre la Educación Popular, es otra forma de afirmar mi compromiso con el proyecto educativo popular.

La necesidad de presentar a un público amplio en qué consiste esta modalidad educativa, cuál ha sido su trayectoria histórica, cuáles sus tendencias internas, y cuáles las orientaciones de sus debates contemporáneos, fue lo que dio origen a este libro. En él se sintetizan algunos de los hallazgos y reflexiones de mi trayectoria investigativa y docente, en particular textos que no fueron publicados en su momento, o que circularon en ediciones restringidas, bajo el formato de documentos de trabajo, o de módulos formativos de cursos y talleres.

Esta obra consta de dos partes; en la primera, se presenta un panorama global de la Educación Popular, en particular de los elementos esenciales que la caracterizan, de su desarrollo histórico desde algunos de sus orígenes remotos hasta fines del siglo XX, así como de la contribución realizada al campo pedagógico contemporáneo. En la segunda parte, se analizan los ejes temáticos en torno a los cuales se articulan los debates y las prácticas de la Educación Popular al comenzar el nuevo siglo, a partir de dos investigaciones realizadas para el CEAAL. En la última parte, se esbozan los desafíos actuales que el contexto latinoamericano plantea a la Educación Popular levantados, por una parte, de un balance personal de la consulta realizada por el CEAAL a un importante número de educadores populares latinoamericanos y, por la otra, de las conclusiones y acuerdos alcanzados por los participantes en la VI Asamblea General del CEAAL, realizada en 2004.

Para terminar, en este caso no es una formalidad afirmar que este libro es el resultado de un diálogo aún abierto con muchos amigos con los que nos identificamos como educadores populares, y que persistimos en la convicción de que otra educación es posible para que nuevos mundos puedan hacerse realidad. En primer lugar, con Lola Cendales, educadora ejemplar en todas sus acciones y palabras, con quien he desarrollado, acompañado y asesorado diversos proyectos investigativos y pedagógicos entre organizaciones populares e instituciones de fomento a la educación y de trabajo popular.

También el libro expresa conversaciones con otros compañeros de búsquedas comunes desde la Educación Popular, tales como Germán Mariño, Alfredo Ghiso, Jorge Posada, Fernando Torres, Jairo Muñoz, Disney Barragán, Pilar Cuevas, Adriana Castillo, José Naranjo, Martín Contreras, Mario Sequeda, Jorge Osorio, Joao Francisco de Sousa, Oscar Jara, Raúl Leis, los colegas de la Universidad del Valle y del colectivo CEAAL México, en particular Maricarmen Mendoza y Carlos Zarco. Finalmente, con los estudiantes de la línea en Educación Comunitaria de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, quienes desde sus discusiones, preguntas y aportes me han permitido confirmar la importancia de posicionar la educación popular en los contextos académicos universitarios.

1. LA EDUCACIÓN POPULAR, CORRIENTE PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA

1.1 La Educación Popular: Una necesaria conceptualización

La historicidad de lo social es más profunda que aquello que nuestros instrumentos teóricos nos permiten pensar y nuestras políticas encauzar²

Ernesto Laclau (1993)

A quienes en América Latina laboran en el campo de la promoción comunitaria, el trabajo campesino o barrial, o la Educación de Adultos, seguramente les resulta familiar la expresión Educación Popular; la cual circula desde hace algunos años en nuestra región a través de folletos, libros, cartillas y revistas que hablan de ella o la promueven. Es incluso posible que muchos de ellos conozcan personas o experiencias que se refieren a su trabajo entre los sectores pobres y excluidos de la población como prácticas de Educación Popular; quizás, también, se consideren a sí mismos educadores populares.

Difícilmente se pueda afirmar lo mismo del mundo universitario, ni siquiera de las escuelas o facultades de educación. Salvo contadas excepciones, la mayoría de estudiantes universitarios desconocen la Educación Popular, no han leído a Paulo Freire, ni mucho menos se han acercado a prácticas específicas de Educación Popular. Recientemente, me sorprendió constatar que de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, todos ellos vinculados a la línea de investigación que allí coordino, ninguno conocía la bibliografía básica sobre Educación Popular, aun cuando algunos de ellos provenían de experiencias sociales o educativas alternativas.

Lo paradójico es que, en otros continentes, lo poco que se conoce de la producción pedagógica latinoamericana es precisamente sobre Educación Popular, particularmente de uno de

2 Laclau, Ernesto (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

sus más conspicuos, consultados y citados autores, investigadores y orientadores, como lo ha sido Paulo Freire. En palabras de Abraham Magendzo (2004: 5): *“La Educación Popular, Paulo Freire, es la contribución más significativa que América Latina ha hecho al mundo de la educación; podemos afirmar, y no quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real, revelador y original que ha aportado a la educación”*.

Resulta curioso constatar que en algunos países como Colombia, está llegando como “novedad teórica” la corriente pedagógica crítica norteamericana, la cual está siendo acogida con entusiasmo desbordante por parte de muchos educadores; éstos desconocen, como lo ha señalado recientemente Peter McLaren (2007: 2), que ésta tuvo un origen común con la Educación Popular freireana, aun cuando esta última se haya alimentado posteriormente de los aportes de autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu.

1.2 Núcleo común de la Educación Popular

Estas naturalizaciones y desconocimientos nos llevan a la necesidad de conceptualizar la Educación Popular, de reconocer los elementos que le son comunes y que la diferencian de otras tendencias educativas actuales. De entrada, conviene aclarar que no existe una manera única de entender la Educación Popular; para Joao Bosco Pinto (1984:17), *“no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas”*.

En efecto, no siempre que estas dos palabras han aparecido juntas a lo largo de la historia, se han referido al sentido que hoy le damos a la Educación Popular. Más aún, para algunos autores, ésta aparece descrita más por un conjunto de actividades educativas en torno a la defensa y autonomía del mundo popular que por un conjunto de ideas o doctrinas determinadas en un nivel teórico preciso.

Quizás sea de utilidad, para acercarnos al concepto de Educación Popular, la lectura de algunas definiciones dadas por algunos de sus principales exponentes o estudiosos en América Latina:

- *Entendemos por Educación Popular un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).*
- *La Educación Popular es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares. (Torres, 1986).*
- *La Educación Popular es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García-Huidobro, 1988).*
- *La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, cuáles son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares (Osorio, 1990).*

Las diversas definiciones remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los agentes educativos. Sin embargo, podemos distinguir un “núcleo común” de elementos constitutivos – explícitos o implícitos – que nos posibilita conceptualizarla. Éstos son:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.



Lectura estructural de la sociedad y de la educación

Todas las propuestas de Educación Popular han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista propio de las sociedades latinoamericanas; dicho sistema social explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares. Son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas.

Este diagnóstico estructural de la Educación Popular, desde sus inicios, se explica por el aporte de las ciencias sociales críticas en América Latina (especialmente el marxismo), el auge de las luchas populares y de la izquierda en los años sesenta y setenta. Estos factores posibilitaron una explicación macro-social de problemas e injusticias que hasta entonces sólo eran percibidas desde el mero sentido común, y mostradas por la ideología dominante como situaciones aisladas.

Consecuentemente, la educación es ubicada no ya como un hecho autónomo, sino como un componente básico en el mantenimiento de las estructuras sociales. La influencia del estructuralismo marxista³ en la década de 1970, llevó a ubicar la educación en el nivel superestructural del sistema social, como aparato ideológico del Estado. Su papel, por tanto, es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante; se asumía, sin reservas ni matices, aquella afirmación de Marx⁴ de que *“las ideas de la clase dominante son en cada época las ideas dominantes”* y que la educación era el medio por excelencia de reproducción de las condiciones materiales y subjetivas del sistema capitalista.

Frente a esta realidad implacable de la función reproductiva y el carácter clasista de la educación, a los educadores críticos

3 En América Latina tuvo gran influencia la obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* del filósofo marxista francés Louis Althusser, cuyo pensamiento fue ampliamente difundido en América Latina por su discípula Marta Harnecker a través las numerosas ediciones de su libro *Los conceptos elementales del materialismo histórico* (1971).

4 Expresión contenida en el primer capítulo de *La ideología alemana*, en el que Marx y Engels (1956 [1846]) contraponen, a las concepciones idealistas de Feuerbach, sus propias concepciones materialistas de la historia.

no les quedaba más remedio que abandonar la escuela (Iván Illich, Tomás Amadeo Vasconi), o desarrollar una educación de corte clasista y liberador al servicio de las clases populares. Así mismo, el cuestionamiento de los programas educativos de orientación extensionista y desarrollista impulsados por los gobiernos de la época anticipaba la posibilidad de una educación alternativa a la oficial.

Otro referente del discurso justificativo inicial de la Educación Popular consistía en denunciar las características funcionales, opresivas y antipopulares del sistema educativo y de los programas de alfabetización oficiales. Paulo Freire (1970) va a calificar a la educación predominante de opresora o “bancaria”, en la cual la relación entre educador y educando se caracteriza por que:

- El educador es siempre quien educa, el educando, el que es educado;
- El educador es quien disciplina, el educando el disciplinado;
- El educador es quien habla, el educando quien escucha;
- El educador prescribe, el educando sigue la prescripción;
- El educador es siempre quien sabe, el educando quien no sabe;
- El educador es sujeto del proceso, el educando, su objeto.

Para el equipo de la ONG colombiana Dimensión Educativa (Peresson, Cendales y Mariño, 1983), los males de la educación ‘antipopular’ iban más allá de la relación educador-educando, e incluían los siguientes juicios:

- Es elitista y discriminatoria;
- Es autoritaria, verticalista y represiva;
- Es individualista y competitiva;
- Es memorística y repetitiva;
- Es positivista y acrítica;
- Separa el trabajo intelectual del trabajo material.

Así, el discurso estructuralista y las teorías reproductivistas en educación hayan sido fuertemente cuestionadas (Giroux, 1992), la tradición posterior de la Educación Popular heredó

de la comprensión estructural de la educación la necesidad de contextualizar históricamente y de analizar estructuralmente las prácticas educativas. Es, desde esta crítica al papel de la educación en el sistema social, como se justifica la necesidad de una educación alternativa a la dominante.

Intencionalidad política transformadora

La crítica a la sociedad capitalista y al sistema educativo, de un tono radical en el discurso inicial de la Educación Popular y de un carácter más moderado en las actuales posiciones, lleva aparejada la formulación de un ideal de sociedad y de educación alternativos. Un rasgo central e irrenunciable de toda propuesta educativa popular es su clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática.

En la configuración de esta visión de futuro-utopía confluyen la tradición escatológica cristiana (construcción del Reino de Dios en la tierra) y la tradición de las izquierdas (construcción de la sociedad socialista). No obstante, se precisa realizar estudios detallados en cada país y en cada campo de acción de la Educación Popular para determinar cuáles han sido los discursos influyentes en el ideario e imaginario político que ha orientado a la Educación Popular.

Los principales beneficiarios de la construcción de esa nueva sociedad son, obviamente, los actuales sectores subalternos, sometidos a explotación económica, exclusión social y a dominación política. El adjetivo "popular" en la Educación Popular no tenía tanto que ver con el sujeto colectivo de sus acciones –las clases populares– sino con la opción ética y el horizonte político del cambio: contribuir a su constitución como sujetos históricos. En este sentido, no todas las experiencias y programas educativos cuyo destinatario es el pueblo tienen la intencionalidad emancipatoria que distingue a la Educación Popular.

De este modo, tal vez los elementos identificatorios más claros de la Educación Popular, en cualquiera de sus momentos y tendencias son, por un lado, su abierta intencionalidad política al servicio de los intereses populares y, por otro lado, su

opción por la construcción de una utopía social que los redima. La Educación Popular es popular, porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas; y porque sus objetivos, contenidos y metodologías buscan ponerse en función del proyecto de emancipación popular.

La idea de cambio social ha variado desde la visión voluntarista y culturalista de las primeras obras de Freire, pasando por la visión revolucionaria en su momento radical, hasta las posiciones reformistas de la década de 1990. En cualquiera de los casos, la Educación Popular tiene como finalidad básica, crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder. Tal intencionalidad liberadora es común a otras prácticas discursivas surgidas en la misma época como la Teología y la Filosofía de la Liberación, la Investigación-Acción Participativa y la Comunicación Popular-Alternativa, enfoques que se entrecruzaban y alimentaban mutuamente.

Los sectores populares, sujetos de su propia emancipación

Otro elemento definitorio de la Educación Popular es su convicción de que son los propios sujetos populares, llámense clase obrera, sectores populares, movimiento popular o movimientos sociales, los llamados a llevar a cabo las transformaciones sociales que aseguren su liberación. Pero, al mismo tiempo, la Educación Popular asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico.

En efecto, otro de los sentidos del adjetivo "popular" es el de aportar a la conversión de los sectores dominados en sujetos sociales; de aquí el énfasis en acompañar sus luchas, sus organizaciones y movimientos, procesos que van expresando su grado de consolidación como fuerza social y política. De este modo, la Educación Popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares; intención que se expresa tanto en la preocupación porque su referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes populares, como en la bús-

queda de partir siempre de los intereses y necesidades de las clases populares.

El uso diferencial de términos para referirse a los sectores sociales subalternos –“pobres”, pueblo, sectores populares, movimiento popular, movimientos sociales, actores sociales, sujetos sociales– hace referencia a diversos momentos y perspectivas de interpretación de la Educación Popular, que analizaremos luego. Lo que sí ha sido común en la Educación Popular es la incipiente conceptualización histórica, sociológica y antropológica acerca de sus sujetos educativos. Han predominado más imágenes culturales heredadas del romanticismo, del populismo, del iluminismo y del marxismo, que elaboraciones teóricas e investigaciones orientadas a comprenderlos.

La Educación Popular busca afectar la subjetividad popular

Las características descritas hasta ahora se refieren sobre todo a la dimensión más específicamente ‘política’ de la Educación Popular; mientras que la dimensión más específicamente ‘educativa’ hace referencia especialmente a su posibilidad de afectar los diversos componentes de la subjetividad popular. Pero para abordar este rasgo es necesario puntualizar que la idea de lo educativo que se utiliza en las prácticas educativas populares desborda lo escolar e involucra diversos escenarios, prácticas y proyectos socioculturales que inciden en el proceso de formación de sujetos.

De este modo, la Educación Popular aparece como un intento por desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares; es decir, por generar y apropiar saberes pertinentes para la construcción de los sujetos populares y del proyecto político liberador. La Educación Popular reconoce los saberes culturales, social e históricamente construidos por las clases populares, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes generados por otros sujetos y prácticas sociales, como lo son los saberes científicos y tecnológicos. Los espacios de acción de la Educación Popular han sido mayormente las mismas organizaciones y movimientos populares, aunque también se ha desenvuelto

en los ámbitos educativos más formalizados de las escuelas sindicales, los grupos de alfabetización, los programas de capacitación, y hasta en determinados circuitos escolares.

Hecha esta aclaración conceptual, es evidente que el nivel de la realidad social en el que actúa preferentemente la Educación Popular es la subjetividad popular, llámese conciencia social, saberes, conocimiento o cultura popular. La formación de sujetos populares capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipatorias está relacionada con la formación de un sistema de imaginarios, representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades, desde las cuales esos sujetos atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad.

Es justamente dentro de los límites del mundo subjetivo donde actúa la Educación Popular con el fin de incidir, influir en otras dimensiones de la vida social como la economía y las relaciones de poder. En esto la Educación Popular se diferencia de las posiciones que consideran que sólo desde la educación se pueden lograr las transformaciones fundamentales de la sociedad. Tales enfoques han sido duramente criticados y calificados de “utopismo pedagógico”.

Búsqueda de metodologías coherentes

La crítica radical a las concepciones y prácticas pedagógicas predominantes en la educación tradicional ha llevado a que, desde sus inicios, la Educación Popular haya procurado generar estrategias y técnicas metodológicas congruentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir. Algo similar se dio en otras prácticas sociales y culturales surgidas en la misma coyuntura, como la Teología de la Liberación, la Comunicación Popular-Alternativa y la Investigación-Acción Participativa; a diferencia de la racionalidad estratégica de la política, donde el fin justifica los medios, en estas propuestas emancipadoras, las metodologías de trabajo deben ser coherentes con sus propósitos.

Por ello, los rasgos más visibles de la Educación Popular han sido la definición de criterios educativos tales como la

construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad y los saberes de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica. Aunque las referencias a lo específicamente pedagógico sean más bien recientes, la preocupación por crear, retomar y desarrollar metodologías coherentes con los principios emancipadores de la Educación Popular, ha llevado que sus impulsores innoven y reflexionen permanentemente sobre su quehacer.

A modo de síntesis abierta

A manera de síntesis, nos atrevemos a proponer una definición de Educación Popular que recoge los elementos constitutivos comunes antes expuestos. Por Educación Popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías.

De este modo, hacer Educación Popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores.

1.3 La Educación Popular: una búsqueda histórica

La identificación de algunos rasgos comunes a las diversas prácticas y discursos de la Educación Popular nos podría llevar a pensar que ésta no ha sufrido modificaciones o que, si las ha tenido, han sido el resultado de una evolución lineal y ascendente, de paulatino perfeccionamiento. Bien por el contrario, la Educación Popular es una formación discursiva reciente en América Latina, atravesada por diversas influencias históricas e

intelectuales que, a lo largo de sus cuatro décadas de existencia, ha tenido maneras diferentes –incluso contradictorias– de entender los rasgos o elementos comunes señalados en la unidad anterior. Como lo afirma Marco Raúl Mejía *“en la Educación Popular se encuentran infinidad de prácticas con los más variados proyectos metodológicos que parten de diversos lugares y utilizan diversas estrategias pedagógicas...”* (1989, 277).

Aunque casi todos los estudiosos de la Educación Popular coinciden en afirmar que es necesario realizar una historia de la Educación Popular, existen pocos trabajos al respecto; los que se han hecho son más bien memorias o visiones personales sobre la panorámica global de la Educación Popular en América Latina, pero sin rigor historiográfico. Por otro lado, existen numerosas sistematizaciones de experiencias concretas en Educación Popular, pero con escasa conceptualización sobre su contribución al campo educativo popular. Incluso, la síntesis presentada en esta primera parte del libro, se ha basado en la bibliografía disponible al respecto.

En nuestra propuesta, distinguimos cuatro fases constitutivas de la Educación Popular; una de propuestas precursoras y tres correspondientes a los paradigmas de mayor influencia: Freire, el discurso fundacional y las nuevas búsquedas. Cierra el primer capítulo un esbozo de los retos que deberá enfrentar la Educación Popular en los próximos años.

Los tres paradigmas no deben ser vistos como momentos de una sucesión lineal que represente un progreso ascendente; corresponden más a los entramados ideológicos de las épocas en que se producen más que a superaciones lógicas o esperables de la fase previa. Por otro lado, en buena medida coexisten discursos y experiencias de los diversos paradigmas.

Precursores de la Educación Popular

Aunque en sentido estricto sólo podemos hablar de Educación Popular desde la década de 1960, existen numerosos casos de pensadores, dirigentes políticos y experiencias aisladas cuya intención fue colocar la educación al servicio de las clases populares. A estos intentos precursoros nos dedicaremos en primer lugar.

Adriana Puigross (1987) señala que desde la colonia se usó la expresión "educación popular" como instrucción elemental dirigida a las capas pobres y sectores dominados. Para la Ilustración europea, y sus expresiones en América Latina, la educación popular consistía en instruir a los pobres para convertirlos en ciudadanos. Esta incorporación de los pobres a la "civilización" no sólo se hizo por medio de la escuela sino también a través del servicio militar, las misiones, etcétera. En todos estos casos, el pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como "ignorante", carente de iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales.

La excepción a lo anterior la establecen personajes como el pedagogo rousseauiano venezolano Simón Rodríguez y su discípulo Simón Bolívar, quienes ven en la educación de las masas populares una condición para formar ciudadanos y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Más adelante, otros dirigentes sociales y políticos revolucionarios y latinoamericanistas, como José Martí, realizaron contribuciones en el mismo sentido emancipador.

En el siglo XX, con la naciente industrialización y urbanización de nuestros países, la educación comenzó a ser percibida como un mecanismo de integración, democratización y movilización social de las nuevas clases trabajadoras; éstas, por su parte, también vieron la escolarización una oportunidad de ascenso social para sus hijos y como un mecanismo de incorporación a la cultura urbana. Por ello, la ampliación de la cobertura escolar ha sido bandera tanto de los gobiernos como de las clases trabajadoras organizadas; esto se ha traducido en una actitud paradójica de la clase trabajadora frente al Estado: lo cuestiona radicalmente a la vez que busca inclusión individual a través de la ampliación de la cobertura educacional.

Desde una perspectiva políticamente revolucionaria, también surgieron experiencias educativas que intentaron proponer alternativas a la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas y comunistas procuraron crear discursos pedagógicos ligados a la transformación social. De este modo, se fue conformando una tradición pedagógica latinoamericana de izquierda, ligada a la educación obrera y a la formación de cuadros políticos.

El texto guía de tales experiencias fue sin duda la obra *¿Qué hacer?* de Lenin, la cual se convirtió en el modo universal de educación política de los Partidos Comunistas y similares. Basado en una concepción vanguardista de la revolución social, el dirigente bolchevique ruso depositaba en el partido la dirección política y educativa de las clases explotadas. Una posición más creativa y crítica fue la propuesta por el peruano José Carlos Mariátegui, quien planteó la necesidad de una pedagogía nacional, popular y latinoamericana que reivindicara lo indígena y lo cultural.

Simultáneamente, los movimientos populistas de las décadas de 1940 y 1950 procuraron darle a la educación un carácter nacionalista y democrático, exaltando las culturas populares autóctonas y la capacidad creativa del pueblo. José Domingo Perón en Argentina, Víctor Raúl Haya de la Torre y el APRA en el Perú, Lázaro Cárdenas en México y Jorge Eliécer Gaitán en Colombia, vieron en la educación y la cultura un espacio adecuado para el desarrollo de sus movimientos. No hay que olvidar que es durante un gobierno populista, el de João Goulart, cuando Paulo Freire inicia sus experiencias de educación liberadora en Brasil.

Los inicios: la educación liberadora de Paulo Freire

Después de la II Guerra Mundial, las agencias multilaterales de desarrollo y los gobiernos de muchos países vieron en las estructuras sociales tradicionales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política de las naciones; el desafío de la modernización llevó aparejado un afán por ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos analfabetos. En tal perspectiva, organismos como la OREALC / UNESCO, la OEA, entre otros, fomentaron la realización de programas de Educación de Adultos.

Bajo el nombre de educación fundamental, de alfabetización funcional o de educación comunitaria, este modelo extensionista⁵ de la educación de adultos, se convirtió en bandera de muchos gobiernos latinoamericanos en las décadas de 1950 y

5 Esta concepción de la educación/comunicación va a ser criticada por Paulo Freire (1973) en su difundida obra *¿Extensión o comunicación? - La concientización en el medio rural*.

1960. En Colombia, por ejemplo, la educación como extensión se expresó en el impulso de la Acción Comunal y de la Asociación de Usuarios Campesinos. Ambos procesos estuvieron acompañados de campañas de alfabetización, que pretendían generar efectos concretos en el desarrollo comunitario y la modernización material y mental de los pobladores y campesinos.

En Brasil, la alfabetización extensionista la desarrolló el Movimiento de Educación de Base (MEB) a partir de 1961. Nacido de un convenio entre el gobierno federal de Brasil y la Conferencia Episcopal Brasileña, el MEB asumió una orientación humanista cristiana y reformista, que se tradujo en la promoción de una educación en la cual las personas y comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales y sociales de la dignidad del hombre, así como de la necesidad de transformar estructuralmente la sociedad a través de la acción política. Aunque, posteriormente, el MEB se fue convirtiendo en una propuesta de Educación Popular cada vez más explícita, esta etapa inicial se ubica como antecedente y experiencia precursora del sentido actual de Educación Popular⁶.

Las experiencias y reflexiones del profesor de Historia y Filosofía de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se constituyen en la primera propuesta pedagógica reconocida de Educación Popular. Este educador brasileño, desde la experiencia de los Círculos de Cultura, critica al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propone un método de alfabetización que denomina *concientizador*, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, contribuye a que éstos tomen conciencia de su propia realidad, estableciendo un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito.

Esta propuesta de *Educación como práctica de la libertad* centra su interés en “*la integración del individuo con su realidad*”; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizando de su conciencia oprimida

6 Carlos Rodríguez Brandão (1989) también señala como experiencia inicial de EP, el movimiento del Cultura Popular que se dio simultáneamente al MEB y al trabajo de Paulo Freire.

e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras de dicha realidad serían una consecuencia necesaria de la concientización.

La concepción educativa liberadora planteó un cambio profundo de las relaciones entre el educador y el educando; Freire va a formular sus famosas sentencias: "*Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo*". De este modo, la metodología freireana es eminentemente problematizadora, dialógica y crítica⁷.

Tras el golpe militar al presidente Goulart en 1964, Freire emigra a Chile, donde puede sistematizar su experiencia de Brasil y asesorar programas de alfabetización concientizadora; es allí, en el exilio, donde escribe *Pedagogía del oprimido*, libro publicado en 1970 que circularía por toda América Latina e influiría sobre miles de educadores en una década en la que amplias capas de la población asumían que su desarrollo implicaba cambios estructurales. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su pensamiento permitió que su propuesta fuese acogida al interior de la Iglesia; primero el MEB de Brasil asume su metodología y posteriormente lo hace la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano reunida en 1968 en Medellín. De este modo, los planteamientos y la metodología de Freire influyen en lo que más tarde llegaría a ser la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, verían en la educación concientizadora freireana la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas.

Pero el Método Freire, asumido de manera parcial por algunas agencias estatales y privadas, también fue utilizado como mecanismo integrador, a través de la "promoción comunitaria"; las organizaciones comunitarias impulsadas desde esta perspectiva (en el caso colombiano las Juntas de Acción Comunal) eran vistas como agentes reguladores del conflicto ante el temor despertado por la Revolución Cubana.

⁷ Por el carácter de este escrito, no nos detenemos en las particularidades del "Método psicosocial" de Paulo Freire. Una exposición de sus presupuestos y pasos puede hallarse en Paulo Freire (1967) *La educación como práctica de la libertad*. Paz y Tierra, Montevideo. (Siglo XXI hizo las ediciones posteriores).

Aunque la metodología de la concientización constituía una profunda crítica tanto a las prácticas extensionistas como a las rígidas pedagogías de izquierda de la época, ella también empezó a revelar limitaciones y ambigüedades políticas. Estos problemas, que el mismo Freire reconoció posteriormente,⁸ se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su articulación a la estructura y al conflicto de clases.

Como consecuencia, la concientización quedaba convertida en un acto abstracto, voluntarista e independiente de la práctica social de educadores y educandos. Como señala Oscar Jara (1981: 6), la concientización había sido asumida como un momento previo a la acción transformadora; el educador y el acto educativo quedaban fuera de la lucha social.

Pero la obra pedagógica de Freire fue más allá de su método de alfabetización, conformando las directrices fundantes, tanto de la Educación Popular como de las pedagogías críticas. La amplia obra escrita de Freire y sus innumerables presentaciones públicas, configuran un rico universo de reflexiones acerca de la educación, la pedagogía y la ética liberadoras.

Para Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos *“aprendan a leer la realidad para escribir su historia”*. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de *“inéditos viables”*. En torno a dicha acción-reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. Con base en esta síntesis de sus planteamientos, desarrollaré las ideas básicas sobre cada una de estas cuatro dimensiones implícitas:

- Educar es conocer críticamente la realidad.
- Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
- Educar es formar sujetos de dicho cambio.
- Educar es diálogo.



8 La autocrítica de Freire a sus posiciones iniciales se reitera en diversas entrevistas y declaraciones: “Entrevista con Paulo Freire”, en *Educación*, Santiago de Chile, 1973; “La dimensión política de la educación”, en *Cuadernos pedagógicos* N° 8, CEDECO, Quito, 1985.

1- Educar es conocer críticamente la realidad

Freire considera la educación como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra (Freire, 1983:51). En efecto, su método de alfabetización exige de los educadores una investigación previa, tanto de la realidad de los educandos como de la lectura que éstos hacen de la misma, expresada en su lenguaje. Ya en el acto alfabetizador, se parte de la apropiación problematizadora de la realidad y de la discusión de las lecturas "ingenuas" de los educadores y educandos; Es a través del diálogo sobre problemas significativos que padecen, como los analfabetos aprehenden críticamente su mundo, a la vez que aprenden a leer y escribir.

En oposición a la concepción bancaria de la educación, para Freire el conocimiento de la realidad no es individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico, que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad. La práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos saberes. Su famosa frase: "*Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo*" debe leerse como "*quien enseña aprende y quien aprende enseña*" y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo que deben jugar los educadores.

Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora; en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías. Este proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo, más bien siempre es inacabado, dado que el mundo no está dado, determinado, sino dándose, cambiando. También los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos y sus preguntas. Por ello, los productos del conocer

no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionarse, discutirse y cuestionarse. Se requiere más una pedagogía de la pregunta que una pedagogía de la respuesta.

2- Educar es una práctica política

Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que bien reproducen y legitiman, o bien cuestionan y transforman, las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad. La educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Es por ello que Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas.

Mientras que en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, develar la razón de ser de aquellos problemas. En tanto que la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado (Freire, 1995).

La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético político por la construcción de un mundo más justo. El educador ve la historia como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral ante las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden social injusto, y de imaginarse utopías realizables (el llamado "inédito viable").

Así, la realidad no es sólo el punto de partida de la educación sino también su punto de llegada. Si la realidad no está dada, sino dándose, la finalidad de la educación liberadora es

contribuir a su transformación en función de visiones de futuro; exige superar los obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impiden la realización de los educandos como seres humanos. Las prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales transformadoras, hacen posible que la gente escriba su propia historia, es decir, que sea capaz de superar las circunstancias y factores adversos que la condicionan.

3- Educar es diálogo que nos hace sujetos

Para Freire la educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres somos seres inacabados que -si así lo reconocemos- necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

Para Freire, la educación es la posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que llego a reconocermelo como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de ser modificado desde otros valores, sentidos y utopías.

Ahora bien, para Freire no puede haber búsqueda sin esperanza. Perder la esperanza es perder la posibilidad de constituirnos como sujetos, de transformar el mundo y por tanto de conocerlo. Por ello, plantea una "pedagogía de la esperanza" que supere el fatalismo, el conformismo y la desilusión que el poder dominante busca imponer a toda costa. Frente al "*no hay nada que hacer*", hay que anteponer el derecho a soñar que, como reza el lema de los Foros Sociales Mundiales: "*otro mundo es posible*". Como lo señaló Freire:

"En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de enten-

der, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. Por ello, la educación debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio" (2001: 43).

Freire, desde su palabra y su práctica fue testimonio de constructor creativo de ello y por eso logró incidir en miles de educadores desde la década de 1960 hasta la actualidad.

A lo largo de su trayectoria, Freire reivindica el carácter dialógico de la educación, no como una mera técnica o una didáctica, sino como una estrategia metodológica basada en su concepción de lo humano. Como ya se ha dicho, para Freire, los hombres y mujeres se constituyen como sujetos a través de la acción y reflexión colectivas de transformación de la realidad. Todo este proceso crítico liberador está atravesado por la palabra. *"No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo"* (Freire, 1970: 99).

Para Freire, este pronunciamiento del mundo no es privilegio de algunos. Nadie puede decir sólo la palabra verdadera, ni decírsela a otros quitándoles su derecho a decirla. Pronunciar la palabra desde una praxis liberadora implica un encuentro entre los hombres mediados por el mundo, relación a la que Freire denomina diálogo. Por eso, el diálogo es una apuesta existencial, pues no sólo solidariza la reflexión y la acción, sino que permite que los sujetos ganen sentido en cuanto tales.

El diálogo, por tanto, es siempre creador; por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Exige humildad y confianza, dado que *"no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan ser más"* (Freire, 1970: 104). Tampoco hay diálogo sin esperanza: ésta mueve la búsqueda de los hombres y mujeres por cambiar el mundo y hacerse sujetos. Por tanto, si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo.

El discurso fundacional de la Educación Popular

El cuestionamiento a los límites de la propuesta inicial de Freire se puso de manifiesto con la radicalización de las luchas populares, así como la que se produjo entre amplios segmentos de la intelectualidad, desde mediados de la década de 1960 y comienzos de la década de 1970, tanto en el Cono Sur como en el resto de Latinoamérica. En este ambiente de ascenso del movimiento popular y de compromiso político –que algunos llegaron a calificar de ‘preinsurreccional’– se valoró la “dimensión política” de la Educación Popular y su necesario nexo con los procesos de organización y movilización popular.

Esta politización de las prácticas educativas populares se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas, que empezaban a tener presencia entre grupos de base y luchas sociales de sectores populares no obreros, en un contexto de ampliación de las luchas sociales. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista cuestionó la pedagogía liberadora tachándola de utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, en su mayoría procedentes de los sectores cristianos renovadores, acogieron algunas de esas críticas, adoptando la vez algunos de los enfoques y estilos de la tradición pedagógica de izquierda que les parecieron más congruentes.

Esta confluencia en la Educación Popular entre las tradiciones cristiana y marxista también se produjo en otros campos, como el de la acción social eclesial (Teología de la Liberación), el comunicativo (Comunicación Popular-Alternativa) y el investigativo (Investigación Acción-Participativa). El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por mutua influencia entre estos discursos comprometidos, se fue consolidando en el llamado “discurso fundacional” o “paradigma clásico” de la Educación Popular, el cual influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante la década de 1970 y buena parte de la década de 1980 (Sime, 1991).

1) La lectura clasista de la sociedad y la educación

El principal rasgo del discurso fundacional es la fusión entre política y educación en el horizonte de la emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se produjo en una doble vía; por un lado, se politiza a la educación, al asignársele fines generalmente asociados con la acción política; por el otro, se pedagogiza a la política, al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplía a todas las esferas de la vida popular la dimensión educativa política: todo es educativo, todo es político; los contenidos y metodologías de la Educación Popular se orientan predominantemente a la concientización política.

Esta 'sobrepolitización' de la Educación Popular en su etapa inicial se alimentó del optimismo histórico que acompañó el período de auge de luchas sociales de la décadas de 1970 y 1980, así como de la influencia de diversas ideologías de izquierda, tanto partidistas como no partidistas. El triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua, y estallido guerras insurreccionales populares en América Central, alentó las seguridades que daba la lectura clasista de la sociedad y alimentó las esperanzas en la posibilidad de acceso al poder del pueblo por vía revolucionaria armada.

El marxismo, especialmente en su versión ortodoxa y althusseriana, asumido dogmáticamente tanto en el mundo universitario como en el de la política, también nutrió la cosmovisión clasista de la Educación Popular⁹. Lo popular se asimiló al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la "conciencia de clase". La identidad política de los sectores populares estaba basada en el concepto de "autonomía de clase".

El término Movimiento Popular resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; se convirtió en una institución imaginaria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizadas. Más que un

9 Tal vez el manual de mayor circulación y uso en la formación de educadores populares fue el titulado *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, escrito por Martha Harnecker, cuyo tiraje en toda América Latina friso los 500.000 ejemplares. Esto sin contar las numerosas cartillas y folletos que inspiró.

referente de la realidad para ser investigado o relacionarse con él, el Movimiento Popular se convirtió en una imagen mítica invocada repetidas veces como sujeto de la Educación Popular.

El discurso clasista permitió a los educadores populares una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en ese contexto. Sin embargo, le imprimió una visión macro y esencialista de la sociedad, así como del espacio y tiempo de la acción social transformadora. La preocupación estratégica por una revolución social que conmoviera radicalmente las grandes estructuras sociales, impidió ver el aquí y ahora concreto de las prácticas educativas populares y su relación con las experiencias organizativas populares, generalmente de una cobertura local y de un alcance modesto en cuanto a su acción.

Bajo esta visión clasista, la relación entre los educadores y sus bases sociales se asumió paradójicamente; si bien se asumía que las clases populares eran el sujeto del anhelado cambio, el estado de alienación que se les atribuía les impedía reconocer sus "verdaderos intereses de clase". Por ello, se asumió que eran las vanguardias iluminadas y los educadores comprometidos, los llamados a llevar la teoría revolucionaria al pueblo. Esa mirada iluminista de la Educación Popular pretendía llevar a los sectores iluminados la concepción científica del mundo como garantía de su concientización. Aquí pesaba la tradición pedagógica marxista-leninista, aunque en algunos países se buscó hacerla más flexible al incorporar los aportes de José Carlos Mariátegui y Antonio Gramsci.

La mirada clasista condujo a un reduccionismo en el análisis de la realidad social de las sociedades latinoamericanas, al asumir el conflicto entre el capital y el trabajo como la única contradicción social, considerando secundarios o superfluos otras subordinaciones y conflictos en torno a lo étnico, el género o lo cultural. A partir de esta centralidad de lo económico, la Educación Popular enfatizaría su acción en contenidos evidentemente politizables, como aquellos que evidenciaran la explotación o anunciaran la revolución. La vida cotidiana, las perspectivas culturales de los educandos, sus saberes previos, sólo servían en la medida en que ejemplarizaran los postulados preconcebidos, o para ser asumidos como dimensiones

sociales superfluas, condensadores de la alienación o las desviaciones ideológicas. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la Educación Popular se identificó con la comprensión racional y la verbalización de las condiciones e intereses de clase de los educandos.

2) Mirada esencialista de la cultura popular

El discurso "iluminista" de la primigenia Educación Popular inicial hizo, sin embargo, un extraño matrimonio con el postulado populista del 'rescate' de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento configurador del discurso educativo popular de la década de 1970 e inicios de la de 1980 fue la preocupación por rescatar la "cultura popular", entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

A la cultura popular se la identificó con el pasado, con las manifestaciones folklóricas, las cuales debían ser rescatadas de la marginación de que habían sido sometidas por la industria cultural y los medios masivos de comunicación. Se desconocían los procesos de mestizaje e hibridación cultural que atraviesan a las culturas populares, así como las múltiples relaciones y negociaciones que éstas establecen con la cultura hegemónica.

El rescate de la cultura popular fue entendido, además, como la reedición ideologizada de las tradiciones y formas expresivas populares del pasado campesino e indígena; por ejemplo, en Colombia, se compusieron bambucos y cumbias con contenido social. Hacer cultura popular también se entendió como el llevar a los sectores populares contenidos concientizadores por medio del arte: el teatro y la poesía social, la canción protesta, el cine testimonial, la pintura de denuncia, fueron frecuentemente incorporados a las experiencias educativas populares.

Aunque en teoría la tradición iluminista y románticista no pueden articularse, tanto en el discurso como en las prácticas educativas populares ambas corrientes se combinaron. El sentido global de interpretación histórica y cultural de la Educación Popular inicial remite al populismo romántico, pero al

mismo tiempo ella entendió la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la "concepción científica del mundo". El papel activo y la autoridad de los educadores se autojustifica como demanda del movimiento popular, del pueblo, del proceso de liberación. Al respecto Hugo Lovisoló (1988) sostiene que los contenidos iluministas se codificaron en un lenguaje romántico. Esta paradoja en el plano político y en el cultural se expresaría también en el ámbito metodológico: trabajar contenidos politizables en formatos culturales tradicionales.

3) Reducción pedagógica al método dialéctico y participativo

A nivel pedagógico, el discurso fundacional de la Educación Popular tuvo como características centrales su identificación con el método dialéctico de conocimiento y su preocupación por la participación.

Debido a la influencia del materialismo histórico, se asumió que el método de la Educación Popular era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios metodológicos generales que se suponía garantizaban la eficacia de las acciones educativas. El principal de ellos es su relación con la praxis histórica concreta de sectores populares, evidenciada en sentencias y pautas metodológicas como *"el punto de partida y de llegada de la Educación Popular es la realidad"*, o *"el pueblo aprende a partir de su experiencia"*. En consecuencia, se afirma que el criterio de verdad de las prácticas educativas populares era la praxis política, en su aporte al movimiento popular.

Claro está que esta mirada sobre la relación teoría-práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se nutría de las experiencias formativas de la preteología de la liberación (a través método del *"ver, juzgar y actuar"*¹⁰, así como de la tradición pedagógica activa). Esta última influencia (no siempre asumida de manera consciente) se expresó en criterios metodológicos como *"el partir de los intereses y motivaciones de los educandos"*, *"partir de lo próximo y concreto para ir a*

10 Cuyo origen se encuentra en el método de revisión de vida, surgido en el contexto de las propuestas pastorales de la Juventud Obrera Católica (JOC).

lo distante y abstracto"; "aprender haciendo" y "aprender a investigar".

La participación de los educandos ha sido de vital importancia en la Educación Popular; en esta fase fundacional se acogió la crítica freireana al verticalismo y autoritarismo y su propuesta de una metodología dialógica basada en relaciones horizontales entre educador y educandos; éstos se asumen como colectivo más que como individuos; enfatizándose la búsqueda de autogestión de relaciones solidarias.

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico y participativo de la Educación Popular; mientras que algunos de sus ideólogos se esforzaban en trasladar mecánicamente la epistemología marxista a una didáctica estandarizada, otros educadores populares, más ligados a la práctica, dedicaron considerable esfuerzo a la creación de técnicas, dinámicas, juegos y materiales didácticos "activos y participativos".

Dado su carácter práctico y sencillo, estos materiales tuvieron una entusiasta acogida no sólo entre educadores populares sino también entre profesores y animadores comunitarios. No es casual que dos de los libros de mayor circulación entre educadores fueron y continúen siendo *Métodos y técnicas para la educación*, de Enrique y Trudy Schulze (1976), y *Técnicas participativas para la Educación Popular*, de Laura Vargas y Graciela Bustillos (1981), integrantes de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. De esta última obra existen numerosas ediciones y reimpressiones, publicadas por sellos editoriales de países de la región e incluso de fuera de ella.

Luis Sime (1991) señala que el mayor costo de asumir sin reservas la metodología dialéctica y participativa fue el de-sencuentro con otros discursos pedagógicos contemporáneos y con las corrientes epistemológicas y psicológicas que han avanzado en la comprensión de los procesos de construcción del saber.

Las redefiniciones de la Educación Popular

Desde finales de la década de 1980 empieza a expresarse tanto entre los intelectuales como entre los educadores de base

de la Educación Popular una cierta insatisfacción con su quehaceres y con los presupuestos que los orientaban. Aunque esta reflexión autocrítica ya se había iniciado en países como Chile años atrás, cobró fuerza con la caída del socialismo soviético, la derrota de la Revolución Sandinista, y con los procesos de transición democrática que se verificaron en varios países del continente. Ésta revisión profunda de prácticas y presupuestos teóricos adquirió un mayor alcance a partir de 1994, cuando la Asamblea de La Habana decidió incorporar oficialmente el tema en la agenda del CEAAL (Osorio, 2004: 8).

Para Jorge Osorio (2004: 9), en el fondo, la principal crítica era que la Educación Popular se había reducido a una propuesta de organización popular sin discurso pedagógico y sin sensibilidad ante los cambios contextuales y conceptuales que se estaban produciendo en América Latina y el resto del mundo. Para otros, la Educación Popular no tenía los resultados anunciados, eran escasas la sistematización de sus prácticas y la discusión con otras perspectivas de pensamiento crítico. Los replanteamientos conceptuales que se hicieron radicar en la manera de entender la sociedad, la política y los sujetos de cambio, así como en el modo de asumir la cultura popular y lo pedagógico.

No sobra insistir en que, así como el discurso fundacional de la Educación Popular no fue unívoco, la reformulación tampoco constituyó un bloque homogéneo de propuestas alternativas al primero; en cada país y región asumió rasgos propios; por ejemplo, en Chile la preocupación por la democracia y la ciudadanía adquirió mayor centralidad; en Perú y Bolivia la problemática indígena y sus demandas educativas fueron relevantes; en Colombia una preocupación fuerte fue lo pedagógico. Por otro lado, en la última década del siglo XX coexistieron prácticas influidas por el discurso fundacional y prácticas emergentes que tomaron distancia con dicho énfasis.

1) Nuevos escenarios, nuevos discursos

Entre los factores que posibilitaron el cambio de perspectiva conceptual dentro de la Educación Popular se cuentan los que se produjeron en el contexto mundial y latinoamericano, la in-

fluencia de nuevas tendencias ideológicas e intelectuales y la propia reflexión autocrítica de los educadores populares. Los esbozamos a continuación.

A nivel contextual, algunos autores como Marco Raúl Mejía (1993) insistieron que el mundo estaba asistiendo, no a un cambio superficial o una crisis coyuntural, sino a una crisis de época, en la que buena parte de los fundamentos e instituciones del mundo moderno se habían derrumbado; por tanto, el pensamiento crítico y, dentro de éste, la Educación Popular, debían asumir esos cambios como un desafío ineludible. En América Latina la situación era apremiante, dados los nefastos efectos económicos y sociales del neoliberalismo.

Por otro lado, desde variadas prácticas de Educación Popular se constataba la emergencia de nuevos actores y movimientos populares en el escenario social y político latinoamericano con demandas, espacios y formas de lucha inéditos. Estos “Nuevos Movimientos Sociales” –como se les ha denominado– ponían en evidencia que la producción no era la única fuente de conflictos; que además de los obreros y campesinos existían otras identidades populares; que además de la fábrica, también eran espacios de conflicto en el barrio, la salud, la familia, el consumo y hasta el uso del tiempo; y que, además de los sindicatos y de las organizaciones indígenas y vecinales, se estaban generando nuevas formas de organización entre mujeres, jóvenes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, entre otras.

Esta ampliación y fragmentación del universo de lo que antes se concebía abstractamente como movimiento popular, y la presencia de educadores populares en ellos, va evidenciar los límites de la cosmovisión clasista de la sociedad; diferentes actores colectivos: indígenas, mujeres, jóvenes, defensores de derechos humanos y ambientalistas, desde sus luchas y organizaciones, ponían de manifiesto que la condición de explotación y la subordinación económica no eran las únicas esferas de la vida social generadoras de tensiones sociales y de acción colectiva.

Por otro lado, la caída de la mayor parte de los regímenes militares que habían controlado el Estado en los países latinoamericanos, dio un nuevo valor a la lucha por la democratización de la sociedad; La caída del socialismo soviético,

la derrota de la Revolución Sandinista y el agotamiento de algunos proyectos de izquierda política, puso en sospecha las teorías políticas que veían al poder sólo en el Estado y a éste como un aparato que debía ser tomado por asalto por vía revolucionaria para poder construir la nueva sociedad.

Los nuevos contextos sociales y políticos también les correspondieron nuevas miradas e interpretaciones críticas de la sociedad desde las ciencias sociales. Ya fuera por la influencia de versiones renovadoras del marxismo, o por el aporte de otras perspectivas teóricas, se puso en evidencia la estrechez de las versiones reduccionistas del marxismo que habían marcado las lecturas y orientaciones políticas de las décadas de 1970 y 1980.

Frente a las versiones estructuralistas y deterministas del marxismo, una de las principales fuentes de renovación provino de la influencia de la lectura desde América Latina de Antonio Gramsci. En diferentes latitudes, intelectuales de la Educación Popular empezaron a incorporar categorías gramscianas tales como sociedad civil, bloque histórico, hegemonía, proyecto cultural y ético. Pero más aún, el horizonte de sentido de la Educación Popular empezó a situarse en el cometido de construir una nueva hegemonía política desde la cultura y de asumir su quehacer como una práctica cultural, donde los movimientos sociales posibilitan nuevas articulaciones de las clases subalternas a través del cual los educadores populares asumen el rol de intelectuales orgánicos.

Las prácticas educativas populares, además de verse influidas por los nuevos contextos y los nuevos discursos sobre lo social y lo político, también empezaron a institucionalizarse, a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales encuentros, seminarios y publicaciones a escala tanto nacional como regional¹¹.

A lo largo de la década de 1980, muchos modestos Centros de Promoción Popular e Investigación, se convirtieron en in-

11 Importantes papeles jugaron, en este sentido, el organismo ecuménico CELADEC (Comité Evangélico Latinoamericano de Educación Cristiana), radicado durante largo tiempo en Lima (con su revista *Cultura Popular*, que circuló entre 1981 y 1985), y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), con sede por muchos años en Santiago de Chile.

fluyentes Organizaciones no Gubernamentales, con grandes presupuestos y gran cantidad de investigadores también. Algunos destacados exponentes de la Educación Popular fueron llamados por los nuevos gobiernos civiles a dirigir programas educativos, de desarrollo local y de participación ciudadana. Era de esperar que esos cambios en el lugar social y en la praxis política de los intelectuales de la Educación Popular, los llevara a plantearse, como una posibilidad de transformación social, incidir en la definición y ejecución de políticas públicas. De allí que este tema, así como el de la democracia, la ciudadanía y lo público comenzaran a figurar, desplazando a otros temas clásicos, como revolución, organización popular y luchas reivindicativas, de la agenda de la Educación Popular.

2) Movimientos sociales y nueva manera de hacer política

El discurso sobre la sociedad y la política tuvo varios giros considerables. Por un lado, en la coyuntura de las transiciones democráticas vividas por muchos países, se valoró con optimismo a los movimientos sociales, al considerarlos como los nuevos sujetos históricos protagonistas de la transformación social. Por otro lado, la transformación social anhelada dejó de ser imaginada como el 'gran salto revolucionario, para ser entendida como construcción paulatina de una democracia sustantiva o, más modestamente, como profundización los procesos de democratización post-dictatoriales. Finalmente, el Estado y los Partidos políticos dejaron de verse como únicos mediadores de la acción política, incorporándose a este papel a las diferentes organizaciones de la sociedad civil, en particular las redes sociales y las ONG.

No hay libro o artículo escrito en la segunda mitad de la década pasada en la que no se haga referencia a la necesidad de poner la Educación Popular al servicio de los nuevos movimientos sociales; así por ejemplo José Bengoa (1987) afirma que *"la Educación Popular, entendida como educación para los movimientos sociales, tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad en una sociedad dada"*. Por su parte, Jorge Osorio (1990), cuatro años después, plantea que:

“El proceso de construcción de sujetos y movimientos sociales para una nueva sociedad es capaz de gestar una forma distinta de hacer educación. Una educación que nace ante la exigencia de sujetos sociales concretos, y aliada a los intereses inmediatos de la lucha por una vida mejor”.

En contraste con el paradigma anterior la Educación Popular no buscaría un proyecto político unitario y alternativo (el Movimiento Popular), sino contribuir a la formación societal básica entre y mediante los grupos, organizaciones y movimientos sociales como garantía de la existencia de una verdadera democracia.

Correlativamente a la valoración del nuevo tejido social, asociativo y simbólico que representan los movimientos sociales, la Educación Popular busca desarrollar las nuevas maneras de ver y hacer política que tales movimientos comportan. La gestación de una cultura política de base y que haga parte de la vida cotidiana de las personas es asumida como un propósito de la acción educativa popular. Se trata, ahora, de fortalecer la sociedad civil y sus organizaciones más que de acceder al poder político a través de los partidos y “la toma” del aparato estatal.

Sin abandonar su vocación por el cambio social, la Educación Popular busca contribuir al avance político de los sujetos populares en tres niveles:

- Fortaleciendo la autonomía de sus organizaciones
- Democratizando el poder hacia la base social
- Construyendo la hegemonía de los sectores populares con respecto al conjunto de la sociedad.

Fortalecer la autonomía y el poder de las organizaciones sociales y populares no significa necesariamente confrontarse con el Estado; también es posible hacer convenios o llegar a acuerdos con los gobiernos nacional, regional o local. La participación no es vista sólo como un criterio metodológico al interior de las prácticas de Educación Popular sino como una meta política del modelo de democracia sustantiva con el que se identifica.

3) Nueva mirada sobre las culturas populares

Una característica decisiva de las actuales búsquedas de reconceptualización de la Educación Popular es el reconocimiento de la dimensión cultural. La relación entre individuos, movimientos sociales y Estado pasa por el análisis de la cultura. La conciencia política no es previa ni externa de los procesos sociales sino que es posible en la medida que se incorpora a través de la cultura.

Con el aporte de las teorías antropológicas y de la comunicación deja de reducirse lo cultural a lo ilustrado o a lo ideológico de reconocerse en la cultura un espacio de producción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas sociales. En ella no todo es racionalidad consciente, también son valores, sentimiento, inconsciente, lúdica. Intervenir en la subjetividad popular no es sólo cuestión de "*tomar conciencia de su realidad*", sino de reconocer la historia de su construcción, el peso de las tradiciones pretéritas, de las condiciones de vida presente y de sus relaciones con la cultura hegemónica.¹²

Este descubrimiento de la historicidad y complejidad de la cultura, lleva a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la subjetividad social como simple reflejo supraestructural de lo que pasa en la base económica; también a abandonar las posturas románticas que veían en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona de todos los valores emancipadores del pueblo.

De este modo, la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante en la mentalidad de sus educandos, ni tampoco rescatar su identidad en el pasado, las tradiciones o el folclore, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad. Esto exige situar la atención en la historia de los procesos de su configuración histórica y en la vida cotidiana, lugar donde se manifiestan,

12 Los autores de mayor influencia son Néstor García Canclini y Jesús Martín-Barbero; del primero con los libros *Las culturas populares en el capitalismo*. Casa de las Américas, La Habana, 1984 y *Culturas híbridas*, Grijalbo, México 1991; y, del segundo, *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, México, 1987.

renuevan y transforman las ideas, los valores, los afectos y las actitudes ante la sociedad.

4) Nueva manera de entender y hacer educación popular

Las renovaciones de fin del siglo XX en la Educación Popular no provinieron solamente de los cambios en el contexto y de las nuevas opciones interpretativas, sino también de sus propias prácticas y reflexiones. De un énfasis inicial en experiencias educativas en el campo de la alfabetización y la educación de adultos, en los diferentes países, a partir de sus propias circunstancias (algunas comunes en la región), fueron surgiendo prácticas educativas populares entre mujeres, en derechos humanos, en formación ciudadana, en educación ambiental y otros variados temas emergentes.

Estas nuevas realidades educativas planteaban nuevos retos pedagógicos y reclamaban nuevos referentes para comprenderlos. Mientras algunos educadores siguieron fieles a la línea fundacional, otros buscaron nuevas fuentes para renovar el sentido, los contenidos y las metodologías de sus trabajos. Uno de ellos fue el propio Paulo Freire, quien continuó aportando nuevas ideas a lo largo de las dos últimas décadas del siglo. Tras realizar una autocrítica de los vacíos y "errores" de sus primeros trabajos, el maestro brasileño retomó la radicalidad de su propuesta pedagógica antidogmática y lejana a todo reduccionismo en la obra *La pedagogía de la esperanza* (1993).

A nivel metodológico, las búsquedas de la Educación Popular se encaminaron entonces a incorporar las visiones emergentes en materia de política y cultura en su quehacer cotidiano, a integrar los aportes procedentes de la pedagogía y de otras disciplinas sociales, y a revalorizar el lugar de lo ético en la praxis educativa.

No se trataba ya de despertar la conciencia de clase de los estudiantes o de instruirlos en la "concepción científica del mundo"; tampoco se trataba de 'rescatar' las culturas populares y saberes autóctonos. Reconocida la compleja dimensión subjetiva tanto de educandos como de educadores, la educación se asume como interacción cultural, como diálogo y conflictuación mutua de saberes (Mariño, 1991).

La formación de los sujetos populares y de la democracia sustantiva demandaba la construcción, aprobación y socialización de saberes que recogieran y problematizaran los conocimientos y valores provenientes del mundo académico con los del mundo popular.

Aunque al interior de la EP la reflexión y la investigación pedagógica son aún incipientes, sus avances cuestionan las prácticas de transmisión ideológica (equivocamente rotuladas como 'concientización') que aún subsisten en algunas experiencias educativas. Así mismo, en los últimos años se ha venido reconocido la amplitud del mundo interno de los sujetos, donde la razón es un componente tan importante como los sentimientos, la voluntad, los miedos, las simpatías y odios; incluso, empieza a valorarse la dimensión del cuerpo en la construcción de las identidades populares, olvidada o reprimida en el discurso fundacional.

La metodología participativa busca trascender el plano de las técnicas para referirse a la gestión permanente de los procesos educativos y sociales. La participación de acuerdo con los nuevos paradigmas políticos también se asume como búsqueda de consenso y de negociación de propuestas. Las nuevas formas de relación interpersonal y social, gestadas en las experiencias educativas, son valoradas como preanuncios del tipo de relaciones democráticas que caracterizarían a nueva sociedad.

Finalmente, varios autores (Núñez, 1997) ven en ella más que un conjunto sistemático de ideas, una actitud ética. Asumir esto implica, en consecuencia, adoptar la educación en valores, tal como lo hacen cotidianamente quienes trabajan en el marco de la Teología de la Liberación o de los Derechos Humanos. En este sentido, hay que reivindicar la utopía de una educación para la vida, el amor, la justicia y la solidaridad entre los seres humanos.

En conclusión, esta fase de la Educación Popular se viene caracterizando por una apertura de sus referentes políticos y educativos, así como por una flexibilización de sus criterios metodológicos. Es una búsqueda que aún continúa y en la que será necesario el diálogo interdisciplinario y transdisciplinario, la investigación pedagógica y la reflexión ética.

1.4. Los retos de la Educación Popular al filo del fin de siglo

El tránsito de un siglo a otro es ocasión para la renovación de propósitos individuales y colectivos; esto ha pasado también en el ámbito de la Educación Popular, donde varios autores han escrito artículos acerca de los desafíos que ella debía enfrentar tanto en la década de 1990 como en el nuevo siglo. Algunas instituciones convocaron encuentros de educadores populares para elaborar *La agenda para los noventa* (Mejía, 1990 y Osorio, 1990) y para asumir los retos para el siglo XXI, mientras que otros hicieron balances de lo que se había alcanzado hasta entonces.

Hubo acuerdos en torno a la necesidad de continuar y profundizar en el proceso de reconceptualización o 'refundamentación' de la Educación Popular -iniciada hacia finales de la década de 1980- de cara a las nuevas circunstancias del contexto mundial, a las particularidades de cada nación y tipo de trabajo educativo, así como a la crisis global de paradigmas políticos, teóricos y éticos.

La conceptualización debía alimentarse del diálogo interdisciplinar e intercultural de la EP con los desarrollos recientes de la historia social, la antropología simbólica, la comunicación social, la sociología de la culturas, así como también de las teorías constructivistas del conocimiento, de la recepción cultural, del enfoque arqueológico y del análisis institucional, entre otras...

También habría de continuarse la investigación pedagógica y la sistematización de experiencias de educación popular; estos dos ejercicios permitirán comprender, en su complejidad, los procesos de construcción, apropiación y resignificación de saberes por parte de los sujetos populares, así como las didácticas con mayores posibilidades en el trabajo educativo concreto.

Se reconoció asimismo la vigencia de la recuperación de la memoria histórica, de las culturas e identidades populares. El reconocimiento del entramado cultural, de la dimensión subjetiva de la acción colectiva y sus implicaciones para el trabajo educativo y político, no condujeron a estudios rigurosos sobre

los procesos de constitución de sujetos y subjetividades sociales, sobre las lógicas de construcción social del saber popular ni sobre la dinámica de sus usos cotidianos; tampoco los planteamientos acerca del diálogo de saberes avanzaron mucho más allá de las formulaciones ya señaladas.

La imposición de políticas neoliberales y la consecuente pauperización de amplias capas de la población ha hecho ver la urgencia de incluir la dimensión productiva en las experiencias educativas populares pues, aunque existe una trayectoria más o menos larga en la búsqueda de economías alternativas para los sectores empobrecidos (economía solidaria, microempresas, empresas asociativas), hasta el presente han sido más los fracasos que los éxitos obtenidos.

También se ha sugerido reconsiderar la tradicional mirada desvalorizadora que sobre el ámbito escolar, se ha tenido desde la Educación Popular, proponiéndose llegar a ver en ella un espacio posible de desarrollo de proyectos educativos populares, tal como ya ha sido demostrado por experiencias como la Escuela Popular Claretiana Filo de Hambre en Neiva y algunas escuelas adscritas al Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría en varios países de la región. La incorporación de la EP al mundo escolar puede convertirse en fuente de innovación educativa y de mejoramiento de su calidad.

A nivel técnico, se plantea la necesidad de que la Educación Popular incorpore las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la sistematización computarizada de sus procesos y la comunicación electrónica en red con otras experiencias e instituciones, lo cual puede permitir responder con mayor eficacia a los retos de producción y socialización conceptual.

Otro reto actual a la Educación Popular –también común a otras áreas del trabajo popular– es el problema de la formación de sus educadores, de tal modo que puedan apropiarse de un núcleo conceptual y metodológico básico que le permita asumir creativamente los retos antes planteados.

Claro está que una dificultad que vienen enfrentando muchas experiencias de Educación Popular, que se agudizará en los próximos años, es la falta de fuentes de financiación. Las agencias internacionales de desarrollo, instituciones que habitualmente apoyaban las experiencias educativas populares im-

pulsadas por ONG latinoamericanas han comenzado a orientar sus recursos hacia su prójimo más próximo: las antiguas repúblicas socialistas de Europa Oriental, que ahora ingresan a la Unión Europea como parientes pobres de las potencias occidentales. Ese momento de la EP se caracterizó por una apertura de sus referentes políticos y educativos; y por una búsqueda en la que aparece necesario el diálogo con otras disciplinas sociales y la investigación pedagógica.

Entre la diversidad y la fragmentación

Las nuevas circunstancias originadas por la implantación de las políticas neoliberales, plantean el reto de aclarar el horizonte político de las acciones educativas populares. Así, los discursos universalistas y esencialistas deben ir dando lugar a posiciones más flexibles y adecuadas a las especificidades regionales y temáticas de los campos de acción de la educación popular.

La fragmentación del mundo popular y la multiplicación de experiencias organizativas en diversas áreas, debe ser comprendida bajo la perspectiva de la construcción y reconstrucción de sujetos populares (Romero, 1990; Zemelman, 1992 y 1997). El discurso sobre movimientos sociales que pretendió superar el clasista, ha caído también en una visión esencialista que no da cuenta de lo que en realidad pasa en la mayoría de experiencias organizativas populares.

Esa mirada también debe asumirse en el plano político, valorando los procesos de institucionalización y reconstrucción del poder y de sus dispositivos en todos los espacios de la vida social. El impulso a las organizaciones de la sociedad civil también debe apuntar a la formación ciudadana y política de los sujetos populares que les permita, hasta donde sea posible, ejercer sus derechos individuales y colectivos y formarse para el ejercicio del poder público.

La ampliación de los referentes sociales y políticos en la educación popular ha llevado a una fragmentación de sus discursos. Quienes hacen educación en derechos humanos, educación en salud, de género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia, o desde la teología, vienen

haciendo elaboraciones conceptuales e inventando metodologías particulares apropiadas a sus campos temáticos. Sería ingenuo tratar de unificar estas prácticas fragmentadas en un discurso englobador de educación popular.

También se insistió en la urgencia de acometer el estudio y la sistematización de prácticas educativas y sociales significativas, así como la realización de estudios e historias regionales, temáticas y sectoriales en los que se evidenciaran los aportes de la EP a la construcción de una pedagogía propia. El haber contribuido a ampliar el concepto de lo educativo, el valorar el llamado *diálogo de saberes* y la interacción cultural y el haber destacado el lugar de la educación popular en la construcción de sujetos sociales son aportes que requieren ser reconstruidos y analizados a mayor profundidad.

En fin, el campo de la EP continúa al terminar el siglo siendo un universo abierto, en construcción, atravesado por innumerables retos cuya resolución exige profundización colectiva por parte de los educadores populares y de quienes los acompañan desde las ONG y centros de investigación. Son realmente recientes los esfuerzos por reflexionar sistemáticamente sobre el saber pedagógico que respalda y da sentido a las prácticas educativas populares.

Concepto amplio de educación

En las experiencias y discursos de Educación Popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo "aprende" cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia; hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes.

Toda práctica social permite el aprendizaje de nuevos saberes y la formación de las personas. Sin embargo, no todos los aprendizajes sociales son en sentido estricto educativos; aquéllos no intencionales están asociados, más bien, al plano de lo cultural; lo propiamente educativo asumido como las acciones intencionales de aprendizaje y de formación. Aunque

se reconoce que de toda experiencia los individuos pueden “aprender”, en sentido estricto, **la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales.**

Podemos distinguir, incluso, acciones educativas formales (escuelas, talleres, cursos, conferencias) y acciones educativas informales. Sus espacios de acción han sido, en la mayoría de los casos, las mismas organizaciones y movimientos populares, aunque también otras modalidades formales como las escuelas sindicales, los grupos de alfabetización, los programas de capacitación, etcétera.

El diálogo de saberes, una cuestión cultural

Desde fines de la década de 1990, se ha asumido la expresión “Diálogo de Saberes” como la más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en Educación Popular. A partir de una crítica a las concepciones iluministas (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y populistas (el pueblo lo sabe todo y posee la ‘verdad’), se plantea que es la interacción conflictiva entre los diversos saberes y culturas como una posibilidad pedagógica para orientar las acciones educativas populares.

Se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no sólo radica en que abarcan campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión diferentes. Tanto educadores como educandos son portadores de saber científico y de saber popular; es decir, no constituyen dos universos aislados sino que hay intersecciones y circulación de saberes.

La existencia de diversos saberes y su posible complementariedad no es sólo una cuestión cognitiva, sino que nos remite al plano cultural; corresponden a lógicas de comprensión cultural y a prácticas históricas diferentes. Mientras que los saberes académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos y el análisis formal, en los saberes populares predominan la matriz

simbólica en su lenguaje concreto, cargas de imágenes y el relato vivencial.

Más aún, así como hoy se reconoce que existen diferentes modos de concebir y hacer ciencia, también coexisten variadas lógicas culturales populares, resultado de la pluralidad de formas, apropiación de su tradición histórica, de creación frente a sus cambiantes circunstancias sociales y de interacción con la cultura hegemónica. Así por ejemplo, en los contextos populares impactados por el neoliberalismo y la pobreza estructural, podemos distinguir una lógica pragmática del rebusque y el aguante, signada por una creativa lucha por la sobrevivencia; pero, por otro lado, también podemos reconocer matrices culturales de representación individual y colectiva de las problemáticas, que pueden oscilar entre lo dramático o lo lúdico-burlesco, formas de resistencia simbólica frente a sus adversas condiciones sociales de existencia.

La ubicación de los saberes en el universo más amplio de las culturas, ha conducido a afirmar que la Educación Popular, entendida como diálogo de saberes, no es sólo un problema de construcción de conocimiento sino de ampliación del universo de sentido de los sujetos involucrados en los procesos educativos. El diálogo cultural trasciende de las esferas formalmente educativas (el taller, la clase, el encuentro) hacia todas las prácticas sociales donde hay interacción entre sujetos populares y educadores, es decir, planeación y ejecución de proyectos sociales, organización comunitaria y luchas sociales, entre otros.

Por tanto, coincidimos con Ávila (1992: 123) en considerar la Educación Popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos, en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

Educación popular: espacio de socialización y construcción de sujetos

Dado el amplio espectro que constituyen las prácticas sociales populares y la noción de educación que maneja la Edu-

cación Popular, algunos autores han destacado el importante papel que ella juega en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales; de este modo, la Educación Popular tiene lugar tanto en los espacios de socialización tradicionales (familia, escuela) como los movimientos y procesos de organización social, los medios de comunicación, las experiencias productivas y de supervivencia, entre otros espacios sociales.

En lo referente a su relación con los sujetos sociales, la Educación Popular ha tenido desde sus inicios una preocupación por fortalecer el mundo popular; sin embargo, la noción de lo popular que ha predominado entre educadores populares ha provenido más de las imágenes culturales provenientes del romanticismo y de la ilustración, que de una comprensión histórica y social que permita explicar los procesos de constitución de las diversas identidades sociales populares y de sus modos de intervenir en el conjunto de la estructura social.

La perspectiva teórica de mayor influencia en el discurso educativo popular ha sido, sin duda, el materialismo histórico, o más bien, ciertas versiones 'ortodoxas' del marxismo. Desde este paradigma, el lugar privilegiado para explicar la constitución de sujetos sociales fue la esfera productiva; era en el plano económico donde se definían los grandes colectivos sociales, las clases. De este modo, los sectores populares eran identificados sólo en su condición de explotados. La concientización posibilitaría la representación racional de dicha condición social.

Esta lectura de los sujetos populares era efectiva cuando se trataba de obreros; pero se queda corta para dar cuenta de otros sectores populares como los pobladores, los indígenas, las mujeres y jóvenes de los barrios. El problema era más grave aún si se considera el carácter estructuralmente insular de la clase obrera en nuestros países y con la desindustrialización de las últimas décadas, su paulatina pérdida de peso como sector social; en contraste, es evidente el crecimiento del sector informal y de la irrupción de nuevas identidades sociales con inéditas demandas y formas de lucha. El reconocimiento de esta realidad histórica, puso en sospecha la universalidad del paradigma clasista de acción colectiva.

La insuficiencia de ese modelo para captar la emergente esquiva realidad viene siendo constatada en las investigaciones recientes que adoptan una visión más abierta sobre la constitución de sujetos sociales e identidades culturales. Sin desconocer la incidencia de las condiciones económicas en la conformación de las subjetividades sociales, se reconoce que éstas surgen y se conforman desde todas las esferas de la vida social y no sólo en la producción.

Es en el cruce, siempre conflictivo, entre condiciones fácticas, prácticas sociales y cultura, donde se constituyen los sujetos históricos. La conciencia no se agota en lo racional ni en lo ideológico; se subordina al amplio universo de la cultura, la cual es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él. En síntesis, los sujetos sociales se constituyen tanto en el plano de las situaciones materiales como en el de la cultura, porque ambas son dimensiones de una misma realidad. Esto lleva a plantear la necesidad de estudiar la dimensión simbólica de todas las prácticas sociales, y a reconocer que la cultura es fundamental para conocer e incidir sobre los sectores populares.

2. LA EDUCACIÓN POPULAR A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

Este capítulo sintetiza dos informes de sendas investigaciones elaboradas a solicitud del Consejo Latinoamericano de Educación Popular (CEAAL), como insumos de su VI Asamblea ordinaria que se llevó a cabo en Recife en octubre de 2004. Por un lado, con el propósito de reanimar la discusión sobre la vigencia y los desafíos de la Educación Popular al comenzar el nuevo siglo, se me solicitó dialogar críticamente con la documentación proveniente de los diferentes eventos (talleres, foros, encuentros) y publicaciones del CEAAL entre 2000 y 2003. Por otra parte, ante la preocupación acerca de qué tanto reflejaban tales discursos las actuales prácticas de sus Centros, se realizó una consulta en la que se les preguntaba por sus orientaciones, sujetos, campos y temas de trabajo, así como por los modos de entender su quehacer educativo.

En cuanto al estudio documental, existían grandes contrastes en cuanto a la calidad de la información proveniente de los eventos realizados; así por ejemplo, mientras que la *Memoria del Seminario de la Región Brasil* (Región Brasil del CEAAL, 2002) es un documento que recoge los textos de las conferencias, paneles, discusiones y trabajos grupales, la *Memoria del Taller de la Región Andina* (2002) es un punteo de frases sin referencia a quien las dice. Entre estos extremos, se ubican los demás textos: ponencias, intervenciones de los asistentes y punteo de los debates. También vale la pena precisar que esta "sistematización documental" no está referida a las prácticas educativas de los centros afiliados, sino una caracterización de los debates actuales sobre este campo de la EP, a partir del análisis del contenido de los textos producidos por las mismas en el período señalado.

Declaradas estas limitaciones, es necesario realizar algunas consideraciones metodológicas acerca del estudio documental. En primer lugar, es importante señalar que parto de considerar que todo discurso es una práctica comunicativa concreta que descansa en las relaciones entre producción de sentido y dinámicas sociales. Por tanto, todo texto es la cristalización de un proceso de comunicación entre sujetos, operado en un deter-

minado contexto; *“el sujeto productor del texto expresa en el mismo, no sólo su propia subjetividad, sino también la imagen del sujeto al que ese texto va dirigido”*,¹³ dado que el propósito de todo acto de comunicación es afectar la subjetividad.

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

Dado que el propósito de la tarea encomendada era identificar en los textos recopilados los principales planteamientos en torno a la educación popular, sus desarrollos conceptuales y sus desafíos, la estrategia metodológica asumida buscó hacer el mapeo de los significados en juego dentro de los textos, en torno a unos ejes temáticos relevantes para el debate actual de la educación popular¹⁴; por ejemplo, la especificidad misma de la educación popular, las referencias al contexto histórico en que se inscriben sus prácticas, al cambio de paradigmas emancipadores, los movimientos sociales y las políticas públicas.

Una vez definidas dichas categorías, se asumió una estrategia de análisis de los textos, desde la cual se agruparon globalmente las unidades textuales (frases, párrafos) referidas a cada temática, posteriormente, se evaluaron los resultados, reconociendo confluencias, diferencias y vacíos en torno a cada tema, finalmente, se produjo un balance interpretativo de la información, que se complementó con otras ideas del analista y planteamientos provenientes de otros campos discursivos afines; por ello, en esta síntesis expositiva, se procura expli-

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

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

citar cuándo las afirmaciones provienen de los textos, cuándo son aportes del investigador o de otras fuentes.

En lo concerniente a la Consulta, se elaboró un cuestionario de ocho preguntas, que fue respondido por 118 instituciones, conformando un corpus representativo del conjunto de Centros del CEAAL con el cual se decidió trabajar. Una vez recibida la información, se construyó una base de datos, que fue sometida, en primer lugar, a una lectura global de las respuestas a cada pregunta. En segundo lugar, y una vez valorada la información, se realizó una lectura intensiva de la información sobre cada temática que posibilitó una categorización inicial de los sentidos puestos en juego en las respuestas. Reorganizada la información en torno a estas categorías "inductivas", fue "cuantificada" y traducida a cuadros y gráficas; cuando la información no permitía reducirse a estos procedimientos, fue analizada con criterio cualitativo, elaborándose redes semánticas y esquemas que la dispusieron para un primer balance interpretativo.

El capítulo está estructurado en cinco partes; en primer lugar se aborda el problema de la especificidad de la EP, sus rasgos definitorios y las lecturas sobre sus replanteamientos; en segundo lugar, se presentan los ejes en torno a los cuales organizan los debates durante el período: el contexto y sus desafíos a la EP, el cambio de paradigmas y la EP, los movimientos sociales y la EP, democracia, ciudadanía y poder local, y, la EP y el multiculturalismo; en tercer lugar, se analiza una ausencia, el debate pedagógico en la EP; en la cuarta se presenta la cartografía de las prácticas de los centros; finalmente, se presenta un balance global de la situación de la EP a comienzos del siglo XXI y algunos desafíos para el actual período.

2.1. Sentidos e identidad de la Educación Popular

Una primera pregunta orientadora del análisis era saber cuáles significados de EP circulaban en los documentos producidos en los diferentes espacios del CEAAL, durante estos últimos años, para reconocer allí cómo su especificidad es asumida, así como su ámbito de acción y sus rasgos definitorios. Tras la expresión 'Educación Popular', que en el lenguaje coti-

diano de los colectivos se asume como un supuesto evidente, están presentes diferentes sentidos que conllevan prácticas diversas.

Luego de una lectura global de los textos analizados, se confirma una apreciación que ya ha sido reconocida previamente (Bosco Pinto, 1984; Mejía, 1990; Torres, 1993): **no existe un significado único de educación popular**. Bajo esta categoría se agrupan un conjunto de prácticas educativas en torno a la defensa y autonomía del mundo popular, más que en torno a un cuerpo doctrinario o teórico preciso (Mejía, 1990); este carácter plural y heterogéneo de la EP fue planteado por alguno de los participantes en el taller de la Región Andina del CEAAL (2002) con la afirmación: *“La EP no es UNA, sino diversidad de prácticas, procesos, concepciones”*.

Una lectura cuidadosa de los documentos producidos por el CEAAL entre 2000 y 2003, nos permite confirmar que la fuente de dicha pluralidad de maneras de entender la EP está asociada *“a la variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la EP”* (Torres, 2000: 19); así por ejemplo, la experiencia histórica de la EP en Centro América ha sido diferente a la del Cono Sur o Brasil; además, en cada país hay diferentes realidades geográficas, sociales y culturales; finalmente, los campos específicos de acción (alfabetización, derechos humanos, trabajo con mujeres, por ejemplo) también marcan diferentes acentos en el modo de asumir la EP.

Acerca de la especificidad de la EP

Llama la atención constatar que en los textos analizados, las diferencias frente a la EP no sólo radican en su contenido (intenciones, principios, rasgos definitorios) , sino que existen profundas divergencias en cuanto a los modos de entender su especificidad; es decir, cuál es su carácter y ámbito de acción, que lo distinga de otras prácticas o campos cercanos. En un extremo están quienes la reducen a “un instrumento”, “una herramienta”, “una metodología” al servicio de otras prácticas sociales (por ejemplo, la acción política o los movimientos sociales); en el otro, están quienes la consideran una “opción política”, “movimiento cultural”, un “campo intelectual”, una

“comunidad de pensamiento” o “una práctica educativa”.

Estas diferencias no sólo son semánticas; la falta de acuerdo en cuanto a la especificidad misma de la EP es problemática, en la medida que cada manera de entenderla, además de tener distintas consecuencias prácticas, dificulta y, a la vez, enriquece el diálogo y el establecimiento de consensos al interior del CEAAL. Por ejemplo, para quienes enfatizan la EP como una dimensión de la acción política, asumen que sus prácticas y discusiones centrales deben subordinarse a las problemáticas y debates provenientes de la esfera política; quienes enfatizan de la EP su carácter educativo, reclaman que la reflexión pedagógica debe ganar mayor centralidad; quienes la ubican como movimiento cultural alternativo o un campo intelectual, enfatizan su sensibilidad a los cambios paradigmáticos acaecidos en la tradición de pensamiento social crítico.

A continuación, fijaré mi posición frente a la cuestión de la especificidad de la EP y a la necesidad de discutir los sujetos que la agencian. En primer lugar, considero que la EP no puede ser caracterizada como una simple herramienta o metodología subsidiarias de otras prácticas sociales, minimizando su identidad a lo instrumental; pero tampoco puede verse, como la solución a todos los males del campo popular, tal como lo advierte Jorge Medina (2001: 23), confundiendo su ámbito con el de la acción política o el de los movimientos sociales. Mi punto de vista al respecto, es reconocer la EP, como una práctica histórica que es, a la vez, un movimiento educativo y una corriente pedagógica.

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

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

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

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

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

Una excepción a esta autoinvisibilización de las ONG como un sujeto decisivo de la EP, es el texto de la Secretaría General del CEAAL (2000) en *La Piragua*, N° 18, cuando plantea el debate sobre la identidad de las 'organizaciones civiles no gubernamentales'. Se les reconoce como actores sociales e institucionales con una identidad propia, y no sólo como 'acompañantes de los movimientos sociales'; cuasi-partidos, cuasi-universidades y cuasi-movimientos o cuasi-empresas. Estas instituciones, cada vez con mayor presencia pública en

diferentes campos de la vida social en nuestros países, deben definir su especificidad, así como los alcances y limitaciones de su acción.

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

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

Por último, quiero plantear que definir cuál es la especificidad, el ámbito y los desafíos de la EP, implica una caracterización rigurosa de quiénes, en la actualidad, definen sus prácticas como educativo populares, cuáles sentidos le atribuyen y qué tanto influye como referente identitario de las organizaciones e individuos que la agencian. Hay que 'darle la palabra' a aquellos que nombramos como 'sujetos de la EP', para ver en qué medida se sienten reconocidos en las orientaciones, propuestas y elaboraciones conceptuales de las ONG de EP.

Así mismo, habría que reconocer qué tanto peso tiene la EP en otras prácticas sociales, como es el caso de los movimientos de género, de defensa de los derechos humanos, el desarrollo local, los espacios escolares o los movimientos de pobladores. Esta puede ser una de las acciones prioritarias del CEAAL a corto plazo.


Los rasgos que definen a la Educación Popular

Otro ámbito de análisis de los discursos es la identidad discursiva de la educación popular, expresada por algunos como principios, elementos constitutivos o rasgos definitorios de la misma. Es interesante señalar que en la mayoría de las intervenciones dentro de los eventos convocados por el CEAAL, dichos elementos constitutivos de la EP se dan por supuestos. La preocupación por definir el terreno de la EP sólo es explícita en algunos artículos del número 18 (año 2000) de la revista *La Piragua*, dedicada a los nuevos horizontes y compromisos de la EP, y en los textos producidos por la Secretaría General del CEAAL.

Es el caso del primer artículo de dicho número de la revista, firmado por la Secretaría General del CEAAL (2000: 14), en el cual se señala que la Educación Popular, *“es una acción cultural, pedagógica y política que tiene como principios”*:

- La comprensión crítica de la realidad para su transformación
- A través del diálogo de saberes
- Animado por educadora o educador popular
- Con una opción ética por los sectores empobrecidos
- Y que enfatiza en la autoconstitución de sujetos.

En el primer capítulo de este libro, se definen como *“rasgos definitorios de toda práctica de educación popular”*:

- Su lectura crítica del carácter injusto de la sociedad y del papel que juega la educación
- Su intencionalidad política emancipadora 
- Considerar a los sectores populares como sujetos de su emancipación
- Buscar incidir en la subjetividad de los educando y educadores
- Poseer unas metodologías participativas y dialógicas.

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

- Su metodología educativa, de carácter dialéctico, participativo y dialógico
- Su contenido es la realidad y ahora, nuevos temas emergentes
- Su larga experiencia de conocimiento y vinculación con el mundo popular
- Su compromiso y sentido de mística.

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

- Propiciar participación
- Contribuir a la construcción de sujetos
- Promover la relación comunidad, organizaciones, movimientos, gobiernos locales y otros actores
- Desarrollar propuesta política liberadora
- Buscar articular práctica, teoría, práctica
- Construcción colectiva de conocimiento
- Diálogo de saberes.

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

- Una crítica a la educación formal como parte del sistema de dominación
- Una educación orientada a concienciar
- Su vinculación a los movimientos sociales
- Sus contenidos son el análisis de la realidad
- Sus métodos participativos.

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

los autores enfatizan una u otra dimensión, evidenciando una tensión histórica dentro de la EP.

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

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

Otros textos señalan que la EP se constituye ya en una tradición; posee una memoria y unas raíces que le dan identidad y desde las cuales enfrenta los nuevos desafíos (Leis, 2000a: 58; Martinic, 2003). Desde ese acumulado histórico, la mayor riqueza de la EP son *“sus modos de hacer las cosas”* (Salinas, 2000: 41), su *“capacidad de desarrollar procesos transversales que recorren de forma dialéctica cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales”* (Golder, 2002).

Finalmente, resulta clave destacar que en estos últimos años ha cobrado especial centralidad la dimensión ética de la EP. Para Carlos Núñez (2000) ésta debe liderar la revolución ética, para Carlos Zarcó (2002: 68) la EP asume una opción ética por los pobres. Dentro de esta misma preocupación, algunas intervenciones registradas en las memorias de los eventos realizados por CEAAL en el período, insisten en hacer de la

EP un baluarte ético que contrarreste los valores promovidos desde el proyecto neoliberal y la corrupción generalizada en las esferas estatales y los partidos políticos.

En términos de Pontual, frente a un mudo de exclusión social, violencia y destrucción de la naturaleza, la EP debe –retomando a Freire–, *“rescatar valores que constituyen una ética universal de ser humano, la cuestión de la solidaridad, la amorosidad, la emocionalidad, la tolerancia, el respeto al otro en sus diferencias, el gusto por la alegría, la disposición al cambio”* (2002: 9).

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

2.2. Los principales ejes de discusión en el periodo

Aunque, a partir del volumen y contenido de los documentos analizados, podemos afirmar que la discusión al interior del CEAAL, durante el período estudiado, en torno al carácter, identidad, retos y transformaciones de la EP, fue escasa, es claro que algunas temáticas cobraron relevancia. En primer lugar, el balance de las discusiones dadas en la última década del siglo XX, referidas a la llamada refundamentación de la EP.

Por otro lado, continuó la preocupación sobre los cambios en el contexto histórico de la región y los desafíos que le plantean a la EP. En tercer lugar, tal como fue explícito en la Asamblea de Panamá (2000) y en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular (Córdoba, 2000), se valoraron 5 ejes de debate: la crisis y reinención de paradigmas, las relaciones de la Educación Popular con los movimientos sociales, su posición frente a la democracia, la ciudadanía, el poder local y las políticas públicas, su lugar frente a las formas de discriminación y las políticas educativas.

Apoyándonos en la información contenida en los documentos analizados y visibilizando las diferentes posiciones y contenidos sobre estos ejes temáticos, nos ocuparemos a continuación a cada una de dichas temáticas. Así mismo, –cuando lo vea necesario– acudiré a otros aportes y plantearé mis propias consideraciones al respecto.

Saldando cuentas con la refundamentación

Una temática recurrente en los artículos de *La Piragua*, N° 18 (2000), y en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular (Córdoba, 2000), mas no en los seminarios y encuentros intermedios, es la referida a la refundamentación de la Educación Popular; dicha temática, que marcó la discusión en el CEAAL durante la década de 1990, supuso una revisión de los presupuestos conceptuales sobre los que se concibió dicha propuesta político educativa (Osorio, 2004).

Los textos producidos en estos años coinciden en dos aspectos: por un lado, en su afán por comprender cuáles factores incidieron en la emergencia del discurso refundamentador; en segundo lugar, en cuestionar la escasa participación de los educadores de base en su configuración. Sin embargo, como lo mostraremos a continuación, existen algunos matices y diferencias en cuanto a su contenido y carácter.

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

En cuanto al contenido de la refundamentación, el mismo autor se refiere a los que, a su juicio, fueron los principales

desplazamientos de los componentes del discurso fundacional de la EP:

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

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

Por su parte, Ana Pagano (2000: 35) planea que en la década de 1990 el neoliberalismo provocó en el movimiento de la

EP una crisis de sentido “que condujo a la refundamentación”, dado que la imposición del modelo trajo consigo el auge del pensamiento único, ocasionando la erosión del pensamiento crítico. Para la autora, la EP propició debates que produjeron, en los noventa, una nueva agenda para polemizar ejes y temas de las prácticas educativas populares.

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

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

Por último, y a modo de balance, retomaré la intervención de Carlos Zarco (2000: 32) en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular de Córdoba, en la que define las ideas centrales que, a su juicio, definieron el debate de refundamentación dentro del CEAAL en la década del 90:

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

En todos los casos, al igual que en otras alusiones hechas a lo largo de los eventos, queda la imagen de que el movimiento refundamentador no provino de "los educadores de base", sino de la reflexión hecha por algunos destacados intelectuales de la EP, a partir de sus cuestionamientos, incertidumbres y búsquedas políticas, teóricas y pedagógicas, tras la caída del socialismo soviético y la redemocratización en América Latina.

Los cambios en el contexto y sus desafíos a la Educación Popular

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

1) Las lecturas de los nuevos tiempos

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

Si bien es cierto que diferentes textos hacen referencia a las dinámicas mundiales, regionales y nacionales que desafían la EP, es en el artículo *Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos* escrito por la Secretaría General del CEAAL (2000) en *La Piragua*, N° 18, y en las *Memorias del Seminario Latinoamericano de Educación Popular* de Córdoba (2000), donde aparece desarrollado con mayor amplitud y profundidad esa caracterización del contexto.

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

La hegemonía del modelo neoliberal y la globalización aparecen como las dos tendencias macrosociales más significativas. La primera, resultado de la imposición de los organismos financieros internacionales, se manifiesta en las reformas económicas, políticas, sociales y educativas y en la generalización de valores funcionales al modelo como son la competencia, la eficiencia y el individualismo. Otros textos coinciden en atribuirle al neoliberalismo la responsabilidad de otros males sobre los países del continente, como el achicamiento de los estados (Salinas, 2000: 39), la agudización de la pobreza y la desigualdad social (Jijón, 2002), la exclusión social, la destrucción ambiental y la violencia (Pontual 2002). En el Seminario de la región centroamericana el punto central de discusión fue el análisis de los efectos posibles del ALCA y el TLC en la región.

En el citado documento de la Secretaría General del CEAAL, la globalización, *"como fenómeno inédito en el desarrollo de la humanidad, ofrece amenazas y oportunidades"* (2000:6). Es en estas últimas en que se detiene el artículo, atribuyéndole una infinidad de "beneficios" que, a mi juicio, responden a otras lógicas y no directamente a la globalización; es el caso del *"desarrollo tecnológico, el avance en las comunicaciones, los descubrimientos en diferentes campos de la ciencia, la posibilidad de una intercomunicación casi sin límites, la interculturalidad, la riqueza de la pluralidad y los lenguajes diversos, la afirmación de la dignidad humana, ... los derechos humanos como base universal de la convivencia, los avances en la medicina para defender la vida, la preocupación ambiental, el diálogo ecuménico..."* (CEAAL, 2000: 7).

Pero no todo es tan benéfico en la globalización. Según el texto, sus potencialidades no son percibidas ni disfrutadas por

igual; el narcotráfico y el mercado de armas ejemplarizan las desviaciones perversas de la globalización; además, la concentración de la riqueza y el aumento de la pobreza también se globalizan y la proclamada "sociedad del conocimiento" sólo es para unos pocos. Finalmente, la globalización también posibilita una resistencia y una construcción de alternativas a escala mundial.

Dos años después, en el contexto del II Foro Social Mundial (2002), otros autores complementan la caracterización del panorama mundial. Por un lado, Víctor Hugo Jijón (2002) analiza cómo el 11 de septiembre marca el nacimiento del nuevo gran enemigo estratégico de los Estados Unidos, luego del colapso del bloque soviético; también destaca los procesos deshumanizante generados por la globalización; para Mario Quintanilla (2002: 76) la principal contradicción Norte Sur continúa, así como la hegemonía del capitalismo y como factores de discriminación.

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

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

Otros se muestran menos optimistas frente a los procesos de democratización; varias intervenciones señalan los límites que han tenido los procesos de apertura política y los mecanis-

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

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

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

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

2) Desafíos del contexto a la EP

El propósito argumentativo de la caracterización del contexto, en casi todos los casos analizados, es identificar sus impactos sobre el campo de acción de la EP y derivar sus retos y tareas prioritarios. Por eso, a continuación, paso a analizar los desafíos que, según los textos, debe asumir la EP, algunos de los cuales serán desarrollados en profundidad en los numerales siguientes. Dada la escala macrosocial y el énfasis en lo económico y lo político en el que se hacen los diagnósticos del contexto, los retos y responsabilidades a la EP que se derivan de dicho análisis tienen, en la mayoría de los casos, un alto grado de generalidad y se sitúan especialmente en el ámbito político. Por ejemplo, reivindicar el concepto de sociedad civil como fuente de energías para la democratización (Secretaría General del CEAAL, 2000); cambiar los modos de relación con el Estado (Quintanilla, 2002: 76); *“tensionar la contradicción entre democracia política y modelo económico neoliberal”* (Goldar, 2002), reconocer nuevas formas de exclusión y asumir corresponsabilidad en las nuevas dinámicas democráticas memoria del taller de la Región Andina del CEAAL (2002), y prestar atención a lo local y los gobiernos locales.

Dada su vinculación con procesos organizativos populares y movimientos sociales, también se le plantea a la EP: generar globalización desde abajo, fortalecer lazos sociales, articular experiencias, y potenciar el protagonismo popular (Ubilla, 2000: 55); convertir sujetos sociales en sujetos políticos, construir participación y expresiones políticas e institucionalidad propias (Jijón, 2002); *“plasmear varias iniciativas y construir alternativas a dicha hegemonía”*, trabajar por justicia, igualdad social y equidad (Pontual, 2000). Otros, como Martinic (2003), llaman a la EP a actuar en el contexto de la educación y sus políticas.

Son escasos los intentos por precisar de qué manera los cambios en los contextos tienen consecuencia directa sobre los ámbitos de la EP y de especificar cómo se han sido asumidos desde ésta o cómo pueden ser fuente para transformaciones específicas en las prácticas educativas populares. Es el caso de una intervención de Carlos Zarco en el I Foro Social

Mundial de 2001, en la que describió el caso de la Ciudad de México; el ascenso al gobierno de la capital de un "gobierno de izquierda", representó para la EP el reto de educar dirigentes del movimiento urbano popular que pasaron a ser funcionarios del gobierno, así como asumir el encargo de alfabetizar 2 millones de mujeres adultas.

3) Aportes para la reflexión

Para finalizar, quisiera hacer algunas consideraciones con respecto al tipo de lectura predominante del contexto y de sus consecuencias para la EP. En primer lugar, poner en sospecha la lógica deductiva y lineal que predomina en las lecturas del contexto de la EP y que consiste, primero, en identificar las grandes tendencias en el nivel mundial y continental, pasando –no siempre– por lo nacional, para derivar "automáticamente" sus implicaciones para las prácticas educativas populares.

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

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

Por ejemplo, las afirmaciones sobre creciente democratización, avance de la sociedad civil, presencia de gobiernos pro-

gresistas y los avances de la izquierda, deben matizarse al considerar las particularidades de los países: no es lo mismo la llegada del PT a la presidencia en Brasil, que el gobierno de derecha de Uribe Vélez en Colombia o las encontradas apreciaciones frente a los gobiernos de Gutiérrez en Ecuador y Chávez en Venezuela. Lo mismo sucede con la "energía" democratizadora de la sociedad civil, cuya composición, carácter y tensiones internas difieren de país a país; la activa participación de organizaciones civiles en México en la vigilancia de los procesos electorales tiene poco en común con la "sociedad civil" que se opone al gobierno venezolano; también difiere de los movimientos indígenas y populares que han tumbado y colocado gobiernos en Ecuador y Bolivia.

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

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

El éxito o fracaso de las experiencias de la EP suele estar más asociado a estos dinamismos, tensiones y relaciones que a las grandes tendencias internacionales, tal como lo ilustran los escasos casos expuestos sobre los planes de gobierno en

perspectiva de género en Cochabamba (Bolivia), el proyecto con jóvenes en Mendoza (Argentina) y la Mesa de Concertación de Políticas Sociales en Córdoba (Argentina). De ahí que acogemos el llamado de Zarco (2001: 4) en uno de los Talleres del I Foro Social Mundial de estar *"conectados con la gente, con sus necesidades reales, con sus voces y sus expresiones"*.

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

La Educación Popular y los nuevos paradigmas

Uno de los ejes conceptuales acordados en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular, realizado en Córdoba, para organizar la discusión y debate sobre la EP es el referido a sus relaciones con *"los paradigmas emancipatorios"*, entendidos como el conjunto de planteamientos teóricos y políticos alternativos al *"pensamiento y modelo único"*, o en términos de Leis (2000b: 17) *"una especie de marco para la acción, en un punto de referencia para la acción"*.

Frente al reconocimiento de que *"el neoliberalismo tiene un paradigma coherente"* que ha tenido la capacidad de incorporar conceptos que provenían de discursos alternativos y que las coordenadas teóricas que orientaron las prácticas alternativas como la EP se han quedado cortas para comprender y encausar la realidad, aparece la necesidad de buscar o construir nuevos paradigmas emancipadores. La intención es elaborar un mapa de esas propuestas e ideas críticas y alternativas, que están planteándose tanto de los discursos externos a la EP como de *"los que están emergiendo de las prácticas de EP"*, para repensar el carácter emancipador de las mismas.

En los textos analizados, la noción de paradigma se da por supuesta, pero en las referencias explícitas a la relación EP y

paradigmas, se le atribuyen alcances y sentidos diferentes, que van desde identificar lo paradigmático con la posibilidad de reorientar las coordenadas civilizadoras, hasta quienes aluden a los nuevos paradigmas para referirse a la necesidad de redefinir o generar los conceptos que dan cuenta de las orientaciones y prácticas educativas populares.

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

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

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

Así, Ana Pagano, plantea que la crisis del pensamiento crítico ocasionada por el neoliberalismo y que originó el debate intelectual dentro de la EP, continúa; por ello, aún *“se necesita*

lanzar conceptos que generen nuevos sitios de significación que se conviertan en referencias políticas y educativas para las prácticas sociales alternativas realizadas por diferentes actores” (2000: 35).

De ese modo, la resignificación del discurso de la EP se ubicaría en una lucha por la orientación cultural de la sociedad contra el proyecto neoliberal, al cual hay que enfrentarlo, *“elaborando estrategias que incidan en las relaciones sociales, en el sentido común y la vida cotidiana de los sectores populares” (2000: 36).* En un sentido similar, Rosa María Goldar (2002) advierte que con el modelo neoliberal se *“da un vaciamiento de sentido y apropiación de muchas de las banderas de izquierda; por ello, algunos conceptos como participación, sociedad civil, ciudadanía ocultan conflictos y disputas”.*

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

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

Los paradigmas serían profundas inscripciones o sellos que determinan el sentido e inteligibilidad de las prácticas y los

discursos, las reglas de juego en las que operan y la ordenación de ideas de un colectivo. Éste sería el ámbito conceptual al que haría referencia la preocupación del CEAAL por pensar la EP con relación a “los paradigmas emancipatorios”. Pero la pregunta no sería ¿cuál es el ahora el paradigma de la EP?, tal como lo planteó alguien en el Taller de la Región Andina (Caracas, 2002), sino cuáles conceptos claves deben discutirse dentro del amplio y plural campo de prácticas y discursos educativo populares.

En ese sentido, estoy de acuerdo con Esther Pérez (2000: 45) cuando afirma que la EP no es disciplinaria, sino una práctica social donde confluyen muchos conocimientos; por su campo amplio de su acción, identificado por su opción por los sectores populares, debe acudir a conceptos provenientes de otros ámbitos discursivos, a la vez que define y da contenido a lo que le es su ámbito específico; para la educadora cubana, este es una lucha en y desde la cultura, cuya apuesta es a largo plazo.

Por otro lado, en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular de Córdoba (2000), se hizo manifiesto, a través de diversas voces, que la (re)construcción de los paradigmas implica varios procesos complementarios que, a continuación, retomo y amplío. En primer lugar, reconocer la trayectoria de pensamiento crítico generado desde la EP, en particular la riqueza, frescura y vigencia de la obra de Freire, frecuentemente invocado, pero pocas veces estudiado; en segundo lugar, dialogar con otras prácticas alternativas como la IAP, el derecho alternativo y la teología de la liberación, desde donde también se están haciendo replanteamientos teóricos y utópicos en el mismo sentido que la EP.

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

Acotado el sentido y el alcance del término, ¿cuáles son los conceptos que estarían siendo o requerirían redefinirse? De nuevo, es en los documentos de la Secretaría General del CEAAL (2000) donde se formulan de un modo explícito; basándome en dichos textos, pero apoyado en otros cuando sea necesario, resumiré a continuación esas categorías problemáticas que se estarían redefiniendo dentro de los discursos de la EP.

En el artículo de *La Piragua*, N° 18, la Secretaría General del CEAAL (2000: 14), aclara que esta definición paradigmática se sitúa en el contexto *"de una disputa ideológica y política en torno a estos conceptos utilizados también por el discurso hegemónico"*, lo cual exige *"superar la ambigüedad y precisar el sentido que tienen de un marco de pensamiento crítico y alternativo"*. Tal vez por ello, la mayoría de las categorías abordadas se ubican en la esfera de lo político: el sujeto de cambio y la constitución de sujetos sociales, el poder, su ejercicio y su construcción, la ciudadanía, la reconfiguración de lo público y del Estado.

1) El problema de los sujetos de la EP

La primera temática se refiere a los sujetos individuales y colectivos de la EP; ya se señaló cómo en la caracterización de su especificidad se invisibilizan actores claves como las ONG y los educadores populares, destacando los actores colectivos hacia los cuales se orientan las acciones educativas: los más "empobrecidos", los sectores populares", los movimientos y organizaciones populares, en una perspectiva de construirlos como sujetos sociales. Hasta ahí, todos de acuerdo; pero ¿cómo entender dicha constitución o autoconstitución de sujetos?

El artículo del CEAAL enfatiza el lugar de lo emocional como un rasgo de las personas y los grupos tan importante como el racional, la importancia del diálogo y la comunicación y el poder como dinámica relacional. Por su parte, Torres (2000: 24) descarta el imaginario de la existencia de un único Sujeto Social que protagonice la emancipación y señala que son múltiples los lugares sociales donde se expresan los conflictos del

sistema y que dan lugar a diferentes luchas y actores con potencial de cambio. De otro lado, Rivas (2000: 46) plantea que la EP debe *"contribuir en la construcción de sujetos, no sólo acompañándolos en sus luchas, sino asumiendo el elemento cultural y la redimensión de la subjetividad, como es el caso de las mujeres o minorías étnicas"*.

Para la Secretaría General del CEAAL, profundamente vinculado al tema de los sujetos está el debate sobre ciudadanía: *"La educación, en su sentido más cultural está orientada a fortalecer la constitución de sujetos, en su sentido más político, está orientada a la constitución de ciudadanía, en tanto condición social y jurídica para el ejercicio de derechos y responsabilidades"* (2000: 17).

Aunque esta temática se retomará en el numeral respectivo, basta con señalar que en el texto aludido la ciudadanía se asume como categoría fundamental de los procesos de democratización, pues aportaría un horizonte mayor de lucha a los movimientos y organizaciones populares.

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

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

Además de este texto de la Secretaría General del CEAAL, sólo en el seminario de la Región Brasil del CEAAL (2002) y en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular (Córdoba, 2000) se encuentran referencias explícitas, pero puntuales, en torno a la preocupación por la construcción de nuevos paradigmas críticos. En el primer evento, Rosa María Goldar, señala que *"la EP está llamada a crear nuevos sentidos sociales y políticos... mostrar que lo que hoy existe no es lo único posible, que otro mundo es posible"*.

Por su parte, Pedro Pontual plantea que la Educación Popular tiene el desafío de contribuir a la construcción de alternativas *"que afirmen el principio de inclusión social"* sin caer en reduccionismos; para ello propone asumir la dialéctica exclusión / inclusión de manera multifacética, multidimensional y que considere la integralidad del ser humano. Finalmente, Joao Francisco de Souza, apoyándose en Freire, plantea la necesidad de construir un multiculturalismo alternativo que posibilite asumir las diferencias culturales como posibilidad de crecimiento colectivo.

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

Más aún son inexistentes los esfuerzos por desarrollar la discusión en torno a perspectivas teóricas específicas o al análisis de categorías que generen desafíos a la EP. Dos valiosas excepciones merecen destacarse; en primer lugar, el ejercicio intelectual que realizó Valeria Rezende en uno de los paneles del seminario de la Región Brasil del CEAAL (2002), en torno a las limitaciones del concepto predominante de cultura para dar cuenta de fenómenos culturales actuales, centrales en las prácticas educativas populares.

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

En segundo lugar, la intervención de Alejandra Domínguez a nombre de la REPEM en el III Foro Social Mundial, donde enfatizó que el género no es un tema sino una concepción y una forma de leer la realidad; así por ejemplo, la construcción de la democracia, además de ampliar los espacios públicos de participación y de ciudadanía, pasa por la cotidianidad en todos los espacios de la vida. El planteamiento de que el género es un sistema cultural que asigna roles, identidades y pautas relacionales, le ha planteado a la EP un desafío que puede trasladarse a otros campos de acción: no se trata de concientizarse o de asumir la voluntad de cambio, sino de redefinir el orden de sentido que organiza los modos de representarnos y relacionarnos como hombres y como mujeres.

2) ¿Desde dónde se configura lo alternativo?

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

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

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

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

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

de su vocación utópica, la constitución de sujetos y la construcción pedagógica.

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

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

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

3) Aportes para una reflexión sobre el sujeto y la subjetividad

En cuanto a la preocupación de la EP por construir sujetos sociales y trabajar la subjetividad, presentaré algunos aportes provenientes de autores que han dado contenido concep-

tual a estas categorías; ello nos posibilitará ir más allá de las representaciones del sentido común que consideran al sujeto como algo dado y lo identifican con cualquier individuo o población.

La categoría de subjetividad está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido, de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida (Torres, 2006).

Hugo Zemelman (1996 y 1997) considera que en la subjetividad se articulan memoria y utopía, inconsciencia y reflexión, deseo y voluntad, dimensiones que le dan sentido y potencialidad a la historicidad social; para él, la subjetividad nos remite a una amplia gama de aspectos de la vida social, ritmos temporales y escalas espaciales diferentes, desde los cuales se producen y reproducen redes de relación social más o menos delimitadas, que desarrollan elementos culturales distintivos a partir de los cuales los individuos refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que tiende a ser contrastante con respecto a otras. Como plano no totalmente determinado, la subjetividad además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión donde se expresa lo incierto, lo inédito, lo nuevo, lo posible y lo utópico.

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

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

Para Touraine (1997: 66), *"el sujeto es el deseo del individuo de ser actor"*; sólo existe si logra movilizar la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales; por ello, para el sociólogo francés no es posible construir sujeto por fuera de la acción colectiva. Para Zemelman un sujeto social es un individuo o colectivo que compartiendo una experiencia e identidad colectivas despliega prácticas en torno a un proyecto, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece.

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

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

¿Cómo inciden estas consideraciones en las prácticas educativo-populares? En primer lugar, la idea clásica de ver los

sectores populares como un Sujeto Histórico queda en cuestión; si reconocemos que las luchas, las resistencias, y los movimientos alternativos se constituyen en diferentes esferas de la vida social y que intervienen tanto factores objetivos como procesos subjetivos (emociones, convicciones, creencias, valores), se desvanece la idea de un único sujeto de cambio y la creencia de que sólo mediante la conciencia se generan solidaridades, compromisos y opciones de cambio.

También lleva a reconocer lo educativo como espacio intersubjetivo, como *"iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos"* (Martinic, 1995: 13); por tanto, el ámbito de intervención de la EP es el cultural: las representaciones, imaginarios y significados que poseen las personas para dar sentido y orientar sus prácticas. El logro de los propósitos políticos y culturales de la EP pasa necesariamente por el cambio de las representaciones sociales de educandos y educadores, dado que estas (Moscovici, 1986) son interpretaciones que gobiernan el mundo cotidiano, produciendo y reproduciendo creencias, normas y saberes legítimamente aceptados por individuos y colectivos.

En cuanto a los contenidos de la Educación Popular, las relaciones de género, las sensibilidades y los sentidos de vida, así como otras dimensiones instituyentes de subjetividad, pueden ser asumidos como temas transversales de sus programas. Para ello, la distinción que hacen algunos autores (Magendzo, 1996) entre currículo manifiesto, currículo oculto y currículo nulo, pueden ser de gran ayuda; entendido el currículo como lo que realmente aprende el educando a su paso por una experiencia educativa, más allá de lo previsto por la institución (curriculum manifiesto), involucra las relaciones y pautas culturales que vive en la institución (currículo oculto) y también lo que deja fuera, lo no nombrado (currículo nulo).

A nivel metodológico y pedagógico, la EP debe preguntarse acerca de cómo se dan los procesos de aprendizaje y construcción de sentido desde sus prácticas. Ello nos lleva a comprender los procesos emocionales, cognitivos, volitivos, lúdicos como dimensiones subjetivas que se generan en las acciones

educativos populares para lograr los propósitos educativos que las orientan.

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

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

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

La Educación Popular y los movimientos sociales

Uno de los rasgos históricos de la EP ha sido acompañar y ser un componente estructurante de los movimientos y organizaciones populares. En ese sentido, uno de los temas ejes propuestos en el Seminario Latinoamericano de Educación Po-

pular (Córdoba, 2000) es el de la relación de la EP con los movimientos sociales; allí se afirma que han cambiado las claves de lectura de los mismos, dado que se evidencian cambios en su composición social (sujetos no clasistas), la formulación y expresión de sus contenidos y en sus horizontes programáticos. Así mismo, se menciona la emergencia de movimientos mundiales de resistencia a la globalización y a su relación con categorías como ciudadanía y sociedad civil.

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

En el primer caso, durante la plenaria del seminario de la Región Brasil del CEAAL (2002), un participante puntualiza que de las ONG de Educación Popular, hay algunas que apoyan movimientos populares y otras que son del movimiento Popular; además habría –por lo menos en el contexto brasileño– acciones gubernamentales que generan movilización social. Esta distinción es importante, porque marca énfasis diferentes en cuanto a cuál es la especificidad del quehacer educativo y el quehacer de los movimientos y cuáles los retos y responsabilidades de cada uno.

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

Ramírez analizó 4 movimientos recientes en México, a saber: el Movimiento Urbano Popular, la Alianza Cívica, el Poder ciudadano y la Red Mexicana de Acción contra el Libre Comercio (RMALC). El primero surgió como un movimiento autóno-

mo en torno a reivindicaciones urbanas que alcanzó a tener una presencia nacional y que, cuando se subordinó a algunos partidos políticos de izquierda, perdió su fuerza social.

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

Marcelo Mateo (Argentina) se refirió a los alcances y limitaciones políticas de las acciones de protesta y organización social (cacerolazos, piqueteros y asambleas populares) que se intensificaron a fines de 2001; llama la atención sobre los límites de la presencia de la clase media, la desigual participación provincial en estas acciones colectivas y la ausencia de liderazgo político. Finalmente anuncia que la creación de un Frente Nacional para la Pobreza Argentina puede generar la posibilidad de un nuevo proyecto de país.

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

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

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

En la ya citada Revista Piragua N° 18, Berta Salinas (2000) señala que la EP debe trabajar en la formación de dirigentes y líderes sociales; por su parte, Pilar Ubilla, sugiere que la EP debe fortalecer lazos, articular experiencias y potenciar protagonismos sociales. Por otra parte, en el II Foro Social, María Luisa Goldar plantea un reto más específico para la EP: *“acompañar y fortalecer los movimientos sociales, posibilitando una lectura más compleja del contexto en el que actúan”* (2002: 16).

Sólo en uno de los eventos registrados, el Seminario de la Región Cono Sur “Vigencia del pensamiento de Paulo Freire” (Montevideo, 2001), Jorge Medina, de la Fundación CEP, abordó explícitamente las relaciones entre Educación Popular y Movimientos Sociales. En su ponencia, define los MS *“como redes de redes sociales y, a su vez, estas redes sociales como redes de personas”*; *dichas redes, a la manera de las raíces de la gramilla se conectan entre sí por debajo del suelo, “en una forma no visible a simple vista”* (2001: 21).

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

Señala que *“muchas veces, los educadores populares hacemos una lectura lineal de la construcción de conciencia”*, reducida a la racionalidad cartesiana. Por ello, sugiere que la formación de conciencia pasa por procesos no racionales como

el deseo y los anhelos personales como el desarrollo de actitudes como la mística y la esperanza. Estas motivaciones profundas son las que llevan a los sujetos a construir redes que generan organizaciones, éstas se vinculan entre sí formando nuevas redes y éstas, a su vez, se articulan formando nuevos movimientos sociales.

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

Aportes para la reflexión sobre Educación Popular y acción colectiva

Hecho este balance sobre el nivel de desarrollo de la discusión sobre la EP y los movimientos sociales, podemos constatar dos preocupaciones. En primer lugar, la ausencia en los escritos y debates a nuevos movimientos sociales que están jugando un papel decisivo en la reciente coyuntura latinoamericana; para citar sólo algunos casos, tenemos, por un lado, los movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia que han tenido la capacidad de hacer caer gobiernos y respaldar el ascenso de nuevas fuerzas políticas; por el otro, están el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y el Movimiento Zapatista en México, que han mostrado un vigor y una gran versatilidad en cuanto a su capacidad de convocatoria y movilización y a sus relaciones con lo político.

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

En segundo lugar, llama la atención la ausencia de discusiones conceptuales más profundas acerca de qué estamos

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

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

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

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

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

1. La existencia de un conflicto o condición estructural en torno al cual emerge la acción colectiva;
2. La vivencia, percepción y elaboración del conflicto por parte de sus protagonistas desde su vida cotidiana.
3. Los referentes valorativos, cognitivos e ideológicos desde los cuales se interpreta la situación y se decide o no vincularse a la acción colectiva.
4. La construcción vínculos de solidaridad entre los actores que dan una base comunitaria a los movimientos.
5. Los actores y roles dentro del movimiento (dirigentes, activistas, colaboradores ocasionales, simpatizantes, bases de apoyo, etcétera).
6. La construcción –siempre abierta y conflictiva– de una identidad colectiva entre los partícipes de los movimientos.
7. Las dinámicas asociativas y organizacionales que estructuran la acción colectiva, así como las redes y mecanismos que permiten la coordinación del movimiento.
8. Las formas y modalidades de acción y movilización colectiva que hacen visible el movimiento.
9. La temporalidad de la acción colectiva (continuidad / discontinuidad, corta, mediana, larga duración) que confiere historicidad al movimiento.
10. Su capacidad de transgredir los límites del sistema social.
11. Sus relaciones con la política y sus incidencias sobre la política.

Sin la pretensión de agotar exhaustivamente cada uno de los anteriores planos de análisis, esbozaré algunas consideraciones que pueden ser útiles para los interesados en comprender la acción colectiva en su complejidad. En primer lugar, todo movimiento social se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión o discriminación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo.

La percepción de dicha situación adversa o problemática, así como la generación de alternativas, se da desde la vida cotidiana de la gente y a partir de su sistema de valores, creen-

cias, saberes y visiones de futuro previos o adquiridos por sus protagonistas; es desde estos marcos interpretativos y valorativos que los sujetos de los movimientos sociales dan sentido y orientación a su acción.

La identidad colectiva es una construcción que va generando el movimiento, en la medida que sus actores reconstruyen o elaboran valores, representaciones y narrativas que configuran un sentido de pertenencia, un "nosotros" que los diferencia de un "los otros"; por ello, la identidad de los movimientos se va rehaciendo y negociando permanentemente en conflicto con las representaciones y prácticas que sobre éstos ejercen el poder y los adversarios. La identidad es correlativa a los lazos de solidaridad que se construyen al interior del movimiento; ya sea en el ámbito cotidiano o alrededor de las asociaciones y redes que genere o en la misma movilización, los movimientos se van construyendo como comunidades de sentido, de voluntad y de futuro (Torres, 1997).

Si aceptamos, con Melucci (1998), que los movimientos sociales son redes en movimiento, debemos considerar que éstos se construyen en una dialéctica entre organización y movilización.

A la vez que fortalecen tejido social, construyen espacios asociativos, organizan redes y crea instancias de coordinación, los movimientos deben estar permanentemente "en pie de lucha": salir a la calle, realizar marchas y plantones. Si privilegian lo organizativo, los movimientos corren el riesgo de burocratizarse; pero si privilegian la movilización disminuyen su capacidad de consolidarse en el tiempo. Las organizaciones necesitan movilizarse para mantenerse como movimiento, pero sobreviven a estas acciones, conformando una dimensión menos visible pero más sólida de los movimientos sociales.

La conformación histórica de los movimientos sociales se articula en diferentes planos temporales (Villasante, 1994): generalmente se incuban silenciosamente en la vida cotidiana de los colectivos en su lucha cotidiana en torno a sus necesidades; ello va conformando lentamente (larga duración) vínculos estables, *habitus* y memoria colectiva de resistencia; estas redes sociales son el caldo de cultivo para la emergencia de asociaciones y procesos de movilización.

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

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

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

Finalmente, los movimientos sociales también son políticos en la medida en que construyen nuevas culturas políticas; no se agotan en la consecución de sus demandas o en la implementación o transformación de políticas estatales, sino que buscan afectar las representaciones y significados que tiene la sociedad frente a un determinado tema; por ejemplo, los ambientalistas, las feministas y los pacifistas buscan, mediante sus acciones, campañas y manifestaciones, sensibilizar a la opinión pública, a la gente común y corriente frente a las problemáticas del medio ambiente, la discriminación de género o la violencia.

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

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

Por ahora, y a partir de la conceptualización esbozada, podemos afirmar que el papel de la EP no puede limitarse sólo a denunciar las injusticias e inequidades que ocasiona el sistema capitalista o el modelo económico neoliberal; debe brindar herramientas para enriquecer la lectura que hace la gente de su realidad a partir del reconocimiento de sus previos marcos interpretativos y ampliar sus visiones de futuro a partir del diálogo con las aspiraciones y anhelos cotidianos de la gente.

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

Del mismo modo, la EP contribuye a que los movimientos sociales formen nuevas subjetividades e identidades políticas que desbordan los límites formales del sistema político; ampliando las nociones de lo público y de la democracia, más allá de la esfera estatal. Desde sus propuestas formativas, la EP puede contribuir a la formación de lo que algunos llaman "ciudadanías activas" (Lechner, 2000), "nuevas ciudadanías" (Dagnino, 2001), o como preferimos nosotros, ciudadanías alternativas, que no buscan tanto integrarse al sistema político

sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores éticos y políticos.

Educación Popular, ciudadanía, democracia y políticas públicas

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

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

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

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

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

Para efectos de este balance, nos detendremos en retomar los aportes de un texto que desarrolla de manera sistemática el tema de la relación entre ciudadanía y EP. Se trata de la intervención de Jorge Osorio en el Taller "Educación Popular y Construcción de Ciudadanía" desarrollado en el I Foro Mundial Social (Porto Alegre, 2001). Para el ex secretario del CEAAL, hay seis contribuciones de la EP en la construcción de ciudadanía:

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

- una pedagogía de lo político, de la democracia. Ha generado herramientas para generar liderazgos, ganar criterio, poder expresarse e intervenir en espacios públicos.
6. La EP ha contribuido a formar ciudadanía al hacer una apuesta de radicalización continua de la democracia; desde un horizonte de alteridad, la EP se ha buscado ir más allá de lo establecido, de los límites de lo normal y lo oficial.

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

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

Con respecto a lo público, ya señalamos cómo la Secretaría General del CEAAL en varias intervenciones (artículo en *La Piragua* (N° 18), Encuentro Educar para Construir el Sueño, Taller de la Región Andina y Seminario de la Región Centroamérica) describe los cambios que se están dando en torno a su concepción, en torno a tres sentidos: como el espacio de construcción de significados comunes sobre la vida colectiva, como construcción de institucionalidad y como espacio de definición de políticas.

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

Raúl Leis en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular (Córdoba, 2000), en una intervención sobre lo público, hizo una diferenciación entre agenda pública, agenda social y agenda política; la primera, puede ser cuestión del Estado o incorporar intereses ciudadanos; la agenda de la sociedad civil incluye las diferentes reivindicaciones de los movimientos

populares; la agenda política es la de los partidos que buscan llegar al poder.

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

Con respecto al tema de la Educación Popular y Poder Local, el CEAAL realizó un taller dentro del I Foro Social Mundial (2001), en el cual intervinieron Rocío Lombera de México, Pedro Pontual, de Brasil y Marcelo Mateo de Argentina. A partir de sus aportes, podemos ubicar algunos desarrollos temáticos desarrollados al respecto.

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

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

Para Pontual, lo local es un espacio privilegiado para construir democracia participativa e inclusión social. La participación requiere de prácticas ciudadanas participativas, de voluntad política para impulsarlas y la creación de mecanismos concretos de cogestión de políticas como es el caso del presupuesto participativo.

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

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

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

Al respecto, Sergio Martinic (2003) en la evaluación externa que realizó del CEAAL, destaca otro contexto significativo para la EP: la realidad educativa en la región. Según él, las reformas educativas llevadas a cabo desde la década de 1980, *“se han realizado bajo diferentes orientaciones político ideológicas”*; en un primer momento, reorganizaron el sistema educativo (descentralización) y mejoraron su eficiencia; en los 90, dichas reformas se orientaron hacia la calidad de los resultados.

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

Finalmente, en el III Foro Social mundial (2003), Francisco Cabrera de Guatemala afirmó que pensar la calidad educativa desde la EP implica valorar tres pertinencias: la pedagógica, la cultural y la social. También plantea que la calidad educativa está asociada a 4 factores decisivos: la capacidad de los docentes, su vocación, la actualización y apertura del currículo y el tema de la remuneración de los educadores. En ese mismo debate, Pedro Pontual planteó que la calidad de la educación desde la Educación Popular debe acentuar la participación de los distintos actores de los hechos educativos; por ejemplo que las comunidades puedan participar en la elaboración de los currículos.

Queda en evidencia que desde el campo de la EP hace falta profundizar en el debate sobre su papel en la esfera de las políticas educativas. Aquí sería importante que quienes proviniendo de la EP han participado en el diseño y ejecución de dichas políticas desde altas o medianas jerarquías de los ministerios y secretarías de educación, den cuenta de lo que allí se hizo y se aprendió. A mi juicio, el acumulado histórico de la EP al lado de las organizaciones y movimientos sociales puede aportar herramientas a estas y estos para participar activa y críticamente en los escasos espacios que han abierto los gobiernos al respecto, pero no son las altas esferas del poder el lugar de hacer EP.

Educación Popular, discriminación, multiculturalismo e interculturalidad

Finalmente, otro eje de discusión acordado en Seminario de Educación Popular (Córdoba, 2000), pero poco desarrollado es el referido *“al cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación”*. Se argumenta, a partir del reconocimiento de la reivindicación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de los movimientos de mujeres y que reivindican la diversidad sexual, que dichas luchas han colocado el tema de la vida cotidiana como escenario político y cuestionado los roles, relaciones e identidades que se construyen a partir de dichas diferencias.

Se propone que la EP, en su perspectiva emancipadora, debe reconocer e incorporar estas dimensiones de lucha social

y política. Sin embargo, esta temática brilla por su ausencia en los artículos y discusiones del periodo, salvo la recomendación de Martinic (2003) de "promover el fortalecimiento de actores e identidades culturales" y alusiones puntuales en las conclusiones del taller realizado en el III Foro Social Mundial cuestionar "la discriminación de género y todo tipo de discriminación, la étnica, la religiosa, la sexual, etc.", y, "rescatar las luchas juveniles en los últimos años".

Joao Francisco De Souza, en el seminario de la Región Brasil del CEAAL (2002), es el único que plantea y desarrolla el problema de la "educación multicultural o intercultural, o respeto a la diversidad"; frente al reconocimiento de la existencia de diferencias económicas, políticas, sociales, religiosas, culturales, ideológicas, etc., se pregunta sobre cuáles pueden ser las bases para una convivencia de dichas diversidades. Para Joao, dicho contexto cultural plantea la posibilidad de nuestra convivencia o nuestra destrucción.

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

Dado que esta preocupación por la diversidad cultural, por el multiculturalismo y la interculturalidad trasciende el ámbito de la EP y nos coloca en uno de los debates políticos contemporáneos más importantes, me permito compartir algunas consideraciones al respecto, tomadas del texto de la profesora Constanza Mendoza de la Universidad Pedagógica Nacional (Mendoza, 2007).

El multiculturalismo, procedente del inglés *multiculturalismo*, toma como base de reflexión el respeto por los derechos individuales y colectivos de los diferentes grupos humanos, especialmente étnicos. Sin embargo, en muchos casos el prefijo *multi* no logra recoger las dimensiones del conflicto que provoca la diferencia cultural. La ambigüedad del término mul-

ticulturalismo consiste en que puede entenderse indistintamente como la descripción de un hecho social o de un modelo político.

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde el punto de vista de la EP, lo que estaría en juego en el empleo de uno u otro término (multiculturalismo o

interculturalidad) no es sólo una forma de conceptualizar la diferencia, la identidad o la diversidad cultural; además implica reconocer que la existencia en un mismo territorio de diferentes agrupaciones sociales, con variadas expresiones y prácticas culturales, no es un proceso estático ni armónico, sino que por el contrario es cambiante, dinámico y que esta sujeto a permanentes tensiones y luchas.

2.3 Un reclamo recurrente: el debate sobre lo pedagógico

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

En la medida en que el énfasis del debate reciente ha estado referido a los cambios en el contexto, en su vocación utópica (nuevos paradigmas emancipadores), en su opción política (democracia, ciudadanía, políticas públicas), en su relación con los movimientos sociales y en el problema de las discriminaciones (étnicas, de género, sexuales, culturales), la reflexión sobre lo específicamente educativo de las prácticas de EP ha quedado eclipsada. Esto se confirma al no ser considerado como uno de los Ejes conceptuales definidos en el Seminario de Educación Popular de Córdoba para la actual reflexión sobre las coordenadas conceptuales de la EP.

Tal vez la explicación de este "olvido" esté asociada a la concepción predominante de la política y de lo pedagógico. En unos casos se parte de separar las dos dimensiones, considerando lo político como un ámbito más englobante y estratégico¹⁵, en detrimento de lo pedagógico, visto instrumentalmente como "herramienta", "práctica" o estrategia metodológica; en consecuencia, se da prioridad a la "opción política" dadas las urgencias de la coyuntura surgidas por la lectura del contexto hecha desde la

¹⁵ La mayor parte de las referencias a la política la asimilan al sistema político institucional: Estado, partidos, esfera pública, políticas públicas, etcétera.

misma óptica paradigmática, y las "tareas" que se le asignan a la EP es la de instrumentalizar dichas demandas¹⁶.

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

Si la especificidad del campo de la EP está en abarcar prácticas, procesos y discursos educativos desde una opción política emancipadora y orientados a poblaciones populares, organizaciones y movimientos sociales, la reflexión pedagógico política ha sido y debe ser consustancial a la EP. Esta preocupación, que algunas veces asume la forma de reclamo estuvo presente, pero marginal, en casi todos los eventos del CEAAL durante el período estudiado. Dado que nunca fue planteado como temática principal de los debates, fueron frecuentes las intervenciones de asistentes reclamando por la 'especificidad educativa de la EP', clamando por 'recuperar espacio educativo y pedagógico de la EP' o por 'rescatar del tema de los aprendizajes' o el de 'la producción de conocimientos'.

La intervención de Carmen, una asistente al panel titulado 'Actualidad del Paradigma de la EP' en el seminario de la Región Brasil del CEAAL, es elocuente al respecto:

Tengo la impresión de que cuando se habla de EP, si se colocase MS daría lo mismo. Es como si se tratase del ideario de un movimiento popular democrático... La EP tiene una especificidad pedagógica, siento la falta de ese elemento en las discusiones... Hay mucha gente haciendo movimiento a través de la movilización popular, más también hay mucha gente haciéndolo desde la EP, que tiene un diferencial que es ético y pedagógico. (2002: 26).

16 Una valiosa excepción son las reflexiones de Jorge Osorio sobre EP y ciudadanía, presentadas previamente, en la que se articulan creativamente la dimensión pedagógica y la política.

María do Carmo, otra participante, por su parte enfatizó: *“Es preciso colocar el contenido pedagógico de la EP para poder distinguir una práctica pedagógica de una práctica social y política”*.

¿Qué es lo pedagógico en la EP?

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

Hemos señalado cómo en los discursos analizados, la concepción predominante de lo pedagógico se circunscribe al ámbito de las prácticas específicas (en el mejor de los casos) o a las metodologías, técnicas y herramientas utilizadas en dichas prácticas; en oposición, lo político es asumido como el plano de las orientaciones e intenciones emancipadoras y a las estructuras y actores de poder institucionales (Estado, políticas públicas, partidos, ciudadanía).

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

En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referida al “saber educar”; en la medida en que

ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quienes y cómo se educa. La construcción contemporánea de pedagogía como disciplina, ha estado asociada a la sistematización de prácticas educativas y saberes pedagógicos producidos especialmente en contextos escolares. Esto no significa que pueda hablarse de una pedagogía de otras prácticas educativas como la EP, en la medida en que también poseen una intencionalidad, unos ámbitos, unos contenidos, unas metodologías y unos sujetos que han sido sabidos y reflexionados por sus practicantes, en nuestro caso, los educadores populares.

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la EP. Por un lado, implica que una pedagogía de la EP debe preguntarse no sólo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quienes (sujetos educativos), el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la EP exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias.

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

De este modo, reivindicar la discusión pedagógica en la EP dentro del CEAAL es un asunto simultáneamente cognoscitivo y político. Cognoscitivo, porque permitirá reconocer, sistema-

tizar y potenciar el saber pedagógico presente en las prácticas educativas populares y a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos del debate, no como una concesión de los intelectuales de la EP o las ONG, sino una necesidad ineludible en la construcción de las coordenadas conceptuales de la EP.

Pistas sobre la actual reflexión pedagógica en la Educación Popular

Hechas estas consideraciones, podemos afirmar que en la construcción de una reflexión pedagógica de la EP no partimos de cero. Además del acumulado histórico producido a lo largo de las últimas décadas, cuya fuente principal –no la única– ha sido el pensamiento y la obra de Paulo Freire, podemos rescatar en el corpus de textos producidos desde el CEAAL en los últimos 4 años, un conjunto de valiosos aportes sobre el lugar, sentido y contenidos de lo pedagógico en la EP, los cuales retomaré a continuación.

En primer lugar, son múltiples las referencias a la dimensión educativo-pedagógica de la EP. Así por ejemplo, en los artículos de *La Piragua* N° 18 que se refieren a su especificidad, a las dimensiones que la constituyen y los principios que la identifican, además de hacer mención a su intencionalidad política y vínculos con otros actores y prácticas sociales, se señalan rasgos pedagógicos. Veamos.

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

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

En un mismo sentido, para la educadora María Rosa Golder, participante en el seminario de la Región Brasil del CEAAL (2002): *"la mayor riqueza de la EP es su capacidad de desarrollar procesos transversales que recorren en forma dialéctica cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales"*.

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

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

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

La especificidad educativa de la EP, además de trabajar con individuos y colectivos asumidos como sujetos en construcción, también está definida por el ámbito específico sobre el que actúa: su subjetividad. En función de avanzar en el logro

de las intencionalidades éticas y políticas emancipadoras, las prácticas educativas populares buscan incidir o afectar de algún aspecto de la subjetividad de sus educandos, sea a través de la formación de su 'conciencia social', de la apropiación y construcción de conocimientos, de la 'formación de valores', de la ampliación de sus horizontes y visiones de futuro. En palabras de Raúl Leis, *"la EP debe ser parte activa en procesos que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, culturas e identidades que aspiren al desarrollo humano"* (2000a: 58).

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

Creo que habría que recuperar todo esto que se ha estado debatiendo en el foro educativo, que es cómo centrar todo esto en los aprendizajes y alrededor de cómo circulan los diferentes componentes; porque hemos descuidado mucho la parte pedagógica desde este enfoque de la EP y hay que recuperarla y ver todas estas aplicaciones en el aula, en la comunidad, en los diferentes contextos que esto implica y profundizar más todo este enfoque (2003: 21).

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

Joao Francisco De Souza, en el Seminario de Brasil, lo planteó en los siguientes términos:

¿Cuáles son las exigencias para el debate pedagógico? Tomar la realidad como objeto de conocimiento, el contenido de los procesos pedagógicos pasa a ser la comprensión, la

interpretación y explicación de la realidad y la elaboración de proyectos para superar aquellos aspectos que se presentaren como necesarios de transformación y de cambio... El contenido del proceso pedagógico debe ser la realidad natural y cultural y sus contradicciones en sus múltiples facetas y diferentes exigencias. Las disciplinas ganan importancia como un banco de informaciones que nos van a ayudar a comprender esa realidad. (De Souza, 2002: 12)

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

Salvo escasas alusiones a que la "EP debe desarrollar producción y apropiación de conocimientos" o al 'diálogo de saberes', no se visibilizan las reflexiones que pueden estarse dando acerca de lo que ya se ha señalado como 'el legado más valioso de la EP': sus formas de trabajo y sus 'didácticas' específicas; es decir, hay un silencio a las maneras como se concretan los principios éticos y las intencionalidades políticas emancipadoras en las prácticas educativas concretas. Su reconocimiento, sistematización, socialización y discusión sería una de las tareas inmediatas que pueden animarse desde el CEAAL.

Una categoría central en las prácticas educativas populares es la de 'formación'; a diferencia de las prácticas escolares, en EP no hablamos casi de 'enseñanza', sino de formación de sujetos, formación en valores, formación de conciencia, etc. El contenido y usos prácticos de dicha categoría, también merece profundizarse. En una reciente investigación sobre *Pedagogía de las organizaciones populares* (Barragán, Mendoza y Torres, 2006), hemos encontrado que en torno a la formación, se articulan otras prácticas como 'acompañamiento', 'seguimiento', 'animación', así como el supuesto de que la formación propiciada desde las organizaciones es el resultado tanto de las prácticas educativas explícitas, como de las múltiples interacciones, conversaciones y acciones cotidianas.

De este modo, confirmamos lo dicho en el primer capítulo, en cuanto que la EP ha contribuido a ampliar el campo intelec-

tual de la educación a nivel latinoamericano y quizás mundial. Por un lado al entender lo educativo más allá de las instituciones escolares, al reconocerle su ineludible carácter político; en segundo lugar, enriqueciendo la discusión pedagógica con su propuesta teórica y práctica en torno al diálogo cultural e incorporando la potencial categoría de la formación.

2.4 Las prácticas de Educación Popular del CEAAL

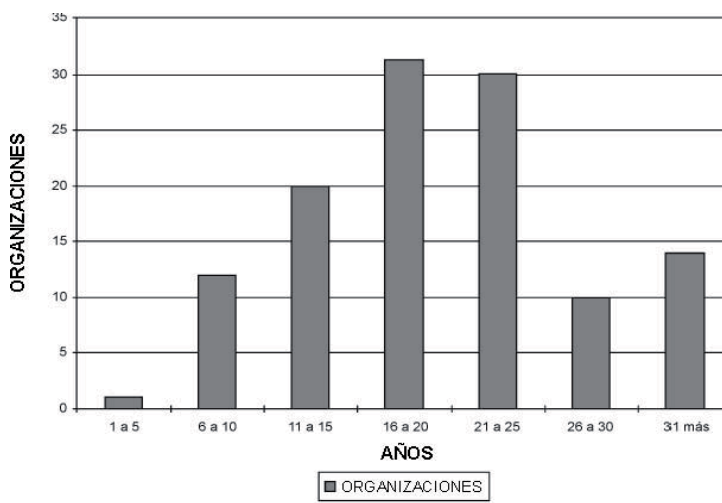
Este último apartado resume el informe presentado a la VI Asamblea Ordinaria del CEAAL en agosto del 2004, basado en la Consulta a los centros a partir de un cuestionario al que respondieron la absoluta mayoría de los mismos, lo cual garantiza la representatividad de lo que a continuación se expone¹⁷. La presentación tiene dos partes; inicialmente se presenta una visión panorámica de los centros, su antigüedad y campos de acción; en segundo lugar, un análisis de las prácticas educativas, actores e intencionalidades.

17 Atendieron la consulta 118 centros de los siguientes países donde hay afiliados: Argentina (8): Acción Educativa, CANOA, CECOPAL, CEDEPO, CODESEDH, FEC, IDEAS, y SEAP; Bolivia (8): AIPE, AUMM, CEBIAE, IFFI, IIPS, IRFACRUZ, PROCESO y Yanapakuna; Brasil (12): ACAO EDUCATVA, ASSOCENE, CAMP, CECIR - CEPIS, CEDAC, EQUIP, NUPEP, Nova Pesquisa, POLIS, Rede Mulher y UNISINOS (CEDOPE); Colombia (10): ATI, CEPALC, CEPECS, CINEP, COMPROMISO, Foro Nacional por Colombia, FUNCOP, IPC-CPP, KOLPING y SCC; Costa Rica (2) CEDECO y CEP ALFORJA; Cuba (4): APC, Centro M.L. King, CIERI y Sociedad Cultural José Martí; Chile (5): CECA, Canelo de Nos, ECO, PIIE y Vicaría de Pastoral Social; Ecuador (2): ACJ Y CEPP (2 versiones); El Salvador (7): ALFALIT, ALFORJA / FUNPROCOOP, CENCAPP, CIDEP, Fundación CIAZO, IMU y Las Méridas; Guatemala (4): CIEP, COPMAG, PRODESSA y SERJUS; Haití (1): CRAD; Honduras (5): CENCOPH, CIPE Consultores, CCD, COMUNICA e IHDER; México (13): CAMPO, CED, CEE, CEP Parras, CESE, COPEVI, Dinamismo Juvenil, ENLACE, FLASEP, IMDEC, Jaraujperakua, PLAMAC y Tecolote; Nicaragua (6): CANTERA, CECIM, Cenzontle, INIEP, IPADE y SERPAJ Nicaragua; Panamá (5): CEALP, CEASPA, CEPAS, Fe y Alegría e ICI; Paraguay (4): Altervida, Callescuela, CECTEC y CPC; Perú (12): Alternativa, CADEP JMA, CALANDRIA, CELATS, CENCA, Centro Flora Tristán, CIPA, EDAPROSPRO, FOVIDA, IBC, IDS y TARETA; Puerto Rico (1): ISEM; República Dominicana (3): CE MUJER, Centro Poveda y Ciudad Alternativa; Uruguay (3): Fundación CEP, IDH y MFAL; Venezuela (3): Acción Campesina, Nuevo Amanecer y CESAP.

Trayectoria y campos de acción de los centros en Educación Popular

Un primer aspecto que vale la pena considerar es la propia antigüedad de los centros consultados, dado que constituye un indicador de la continuidad y dinamismo histórico de la Educación Popular en América Latina. Una primera evidencia: el espectro temporal reflejado en la información proporcionada por los centros comprende las últimas cuatro décadas (1964-2004), lapso en el cual, a partir del aporte seminal de Paulo Freire, emergió y se ha desenvuelto la corriente educativa popular en el continente, tal como lo evidencia la Gráfica N° 1.

Gráfico 1. CENTROS DEL CEAAL: TIEMPO EN EDUCACIÓN POPULAR



Como puede apreciarse, la gran mayoría de los centros (86) tienen en 2004 más de 15 años de existencia y más de la mitad (62) está entre los 16 y los 25 años. Es decir, surgieron en la década de 1980, período en el que la corriente de la educación popular cobró mayor dinamismo. Sólo una tiene menos de 5 años y 12 entre los 6 y 10 años, lo que puede interpretarse

como una pérdida del ímpetu a lo largo de la década de 1990, interpretada por diversos educadores y analistas, como una coyuntura de crisis y de redefinición de la educación popular. El incremento de nuevas afiliaciones al CEAAL en el segundo lustro del siglo, también puede explicarse por la reactivación de prácticas y discursos críticos y alternativos en el continente.

En cuanto a los campos de acción de los centros, ubicamos las categorías recurrentes en el discurso y totalizamos su frecuencia en la Tabla 1.

CAMPOS DE ACCIÓN	TOTAL
FORMACIÓN (de dirigentes, de educadores, de promotores, etc.)	42
DESARROLLO (social, comunitario, alternativo...)	31
POLÍTICAS PÚBLICAS	30
ORGANIZACIONES Y MOVIMIENTOS SOCIALES	27
EDUCACIÓN POPULAR	23
CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA	21
INVESTIGACIÓN	21
COMUNICACIÓN	20
SALUD Y SEGURIDAD ALIMENTARIA	19
GÉNERO	18
ECONOMÍA SOLIDARIA Y EMPLEO	17
EDUCACIÓN DE ADULTOS	15
EDUCACIÓN ESCOLAR	15
PARTICIPACIÓN SOCIAL	14
CAPACITACIÓN TÉCNICA Y PRODUCTIVA	13
DERECHOS HUMANOS	13

IDENTIDAD Y CULTURA	13
EDUCACIÓN AMBIENTAL	10
DESARROLLO LOCAL	10
HÁBITAT	9
PRODUCCIÓN DE MATERIALES	9
GESTIÓN	8
PAZ	6
JUVENTUD	6
DERECHO ALTERNATIVO Y JUSTICIA COMUNITARIA	5
PODER LOCAL	5
OTROS	5
SOLIDARIDAD	5
OTROS	18

En primer lugar, se destaca la formación de dirigentes sociales, de animadores, promotores y otros agentes educativos como campo de acción más señalado por los centros (42 veces); si agregamos la categoría referida a “acompañar procesos desde la Educación Popular” (23 centros), encontramos que más de la mitad de los centros (55%) reconoce que un rasgo de identidad de su quehacer es incidir en la formación de alguno sujetos decisivos en los ámbitos sociales con los cuales privilegian su acción: comunidades locales, organizaciones y movimientos sociales.

El segundo campo de acción más frecuentemente referido es el de la promoción y apoyo al desarrollo (31 veces), al que si agregamos las 10 referencias a “desarrollo local”, hace que el 34% de los centros estén trabajando en torno a propuestas de desarrollo alternativo, a escala comunitaria, local o regional; esta importancia de lo local corresponde a una de las áreas emergentes en el campo de la educación popular,

estrechamente asociada a las redefiniciones políticas de varios sectores de la izquierda política y social latinoamericana, así como a los procesos de descentralización política y administrativa implementados en casi toda América Latina.

El tercer campo de acción más reiterado por los centros es la incidencia en las políticas públicas (30). Si le sumamos el referido a la construcción de democracia y ciudadanía (21), representaría una de las tendencias más fuertes dentro del interés de las ONG de educación popular en la región en las últimas dos décadas y que expresa un cambio en la manera de entender la opción política de algunos sectores de la izquierda; en el contexto de la transición democrática vivida en algunos países, algunas organizaciones no gubernamentales de educación popular optaron sumarse a fuerzas progresistas de sus países en torno a "propiciar", "profundizar" o democratizar la democracia, ya sea a través de la construcción de ciudadanía crítica, del apoyo o asesoría a gobiernos municipales progresistas de la incidencia en la definición de políticas sociales y educativas, o incluso en su diseño y ejecución a escala estatal (provincial) y nacional.

El acompañamiento educativo y fortalecimiento de organizaciones y movimientos sociales, rasgo histórico de la Educación Popular también parece confirmarse, al ocupar el cuarto lugar (27 casos); dicha tendencia se ratifica al cotejarla con el tema de los sujetos (69 referencias) y de las intencionalidades del trabajo educativo de los centros (32 casos). En efecto, pese a que algunas de las definiciones o estrategias de acción política han variado, la opción por los sectores populares de la sociedad continúa asumiéndose desde el apoyo a sus iniciativas asociativas y de movilización.

Resulta significativo de los 118 centros, 21 tengan a la investigación como una de sus áreas de trabajo, lo cual expresa la trayectoria y el creciente interés de algunas ONG por la producción de conocimiento sobre sus enfoques, las áreas, los sujetos y las metodologías en torno a diferentes temáticas. Ya sea a través de investigaciones disciplinarias, de sistematizaciones de experiencias, de investigaciones y diagnósticos participativos, algunos centros han alcanzado un reconocimiento en este campo, desde el cual ofrecen asesorías, for-

mación e información tanto a organizaciones de base como a instituciones gubernamentales y centros académicos.

Otras temáticas como la comunicación, la salud y la seguridad alimentaria y el género aparecen con una frecuencia de 20, 19 y 18 casos, respectivamente. La primera ha sido un área de trabajo concomitante a la educación popular, al compartir presupuestos como la crítica al papel de los medios masivos y la apuesta por formas de comunicación alternativa a la hegemónica; con su especificidad técnica y su propio mérito, la comunicación ha sido y continúa siendo valorada como una estrategia educativa, así como la educación es asumida como experiencia comunicativa.

La salud, en particular la salud sexual y la seguridad alimentaria, son temas que han cobrado relevancia ante el incremento de las enfermedades de transmisión sexual y aumentan los indicadores de pobreza en el continente con sus secuelas de hambre y desnutrición; los comedores y otras alternativas colectivas han sido experiencias muy cercanas a la educación popular y en algunos países han sido adoptados por los gobiernos nacionales y municipales progresistas.

Más que un tema o área de trabajo, el enfoque de género ha venido cobrando fuerza durante las últimas décadas dentro de los discursos y prácticas de la Educación Popular; en consecuencia, muchos centros, cuyos sujetos de acción son mujeres y jóvenes han venido involucrando el género institucionalmente como áreas de trabajo específica o un eje transversal que atraviesa los demás programas y proyectos.

Otro campo de trabajo que cobra fuerza es el de la generación de alternativas económicas (17 centros). Al igual que la capacitación tecnológica, productiva y de gestión (13 casos), ello expresa la tendencia de generar alternativas a las consecuencias económicas y sociales del modelo neoliberal, que además de deteriorar la capacidad adquisitiva y la calidad de vida de los ya empobrecidos, arrojó al desempleo o a la precariedad económica a otros sectores de población en la mayoría de países de la región.

El trabajo en la educación formal también es mencionado 17 veces. En las últimas décadas, varios centros de educación popular pasaron a intervenir en escenarios del sistema

educativo formal, trasladando y recreando el acumulado pedagógico generado en otros espacios educativos y apoyando la capacitación de docentes y asesoría gobiernos locales (y algunos ministerios nacionales) en el mejoramiento de la calidad educativa; otros, también pretenden incidir en la definición u orientación de las políticas educativas.

Por último, cabe señalar que áreas clásicas de la Educación Popular como la educación de jóvenes y adultos (15), el fomento de la participación social (14), la promoción y educación en derechos humanos (13), el desarrollo y el poder local (15) y el hábitat (10), mantienen una presencia significativa, junto a otros temas emergentes como la identidad y memoria (13), la ecología y la educación ambiental (10), la paz y la convivencia (6), el derecho alternativo (6) y los jóvenes (6) como temática y población sujeto de las acciones de los centros.

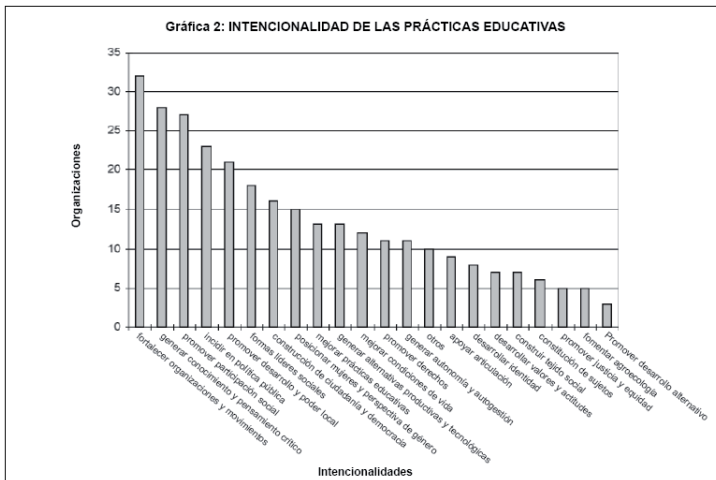
En fin, destacamos cierto equilibrio entre los campos de acción clásicos de la Educación Popular (formación de dirigentes y animadores en organizaciones y movimientos sociales, alfabetización y educación de adultos, comunicación alternativa, derechos humanos...) y las problemáticas emergentes, también visualizadas por los debates actuales como formación de ciudadanía, incidencia en políticas públicas, género, desarrollo alternativo y ecología. Lo emergente no ha significado un desplazamiento del acumulado histórico, sino su ampliación, dado que las áreas y líneas de acción de los centros generalmente articulan "viejas" y "nuevas" temáticas y enfoques, como por ejemplo "formación de líderes en perspectiva de género" y el "fomento a organizaciones de jóvenes".

Las prácticas educativas de los centros afiliados

La segunda pregunta en el cuestionario de la Consulta apuntaba a que los centros describieran las que consideraban "prácticas educativas", en cuanto a intencionalidades, sujetos y formas específicas de acción educativa. Un primer hecho significativo es que la mayoría de las organizaciones consideró como educativas todas sus líneas de acción, mientras que sólo unas pocas las circunscribió a prácticas convencionalmente "educativas", como la formación, las escuelas de liderazgo o la actualización de docentes.

A continuación abordaremos, en su orden, las intencionalidades manifiestas (como fines, propósitos, objetivos) de las prácticas educativas de los centros, los sujetos a los cuales están dirigidas o con quienes se desarrollan y las estrategias metodológicas o pedagógicas más utilizadas.

La Gráfica 2 sobre intencionalidades de los centros, confirma las tendencias identificadas en cuanto a campos de acción. En primer lugar, la vocación de la EP en la constitución de los sectores populares como sujetos a través del fortalecimiento de sus organizaciones y movimientos en torno a los cuales articulen sus intereses y voluntades (32 casos). Los propósitos de Formar líderes y dirigentes sociales ((18 veces) y de “Promover la participación social” (27 veces) apuntan en la misma dirección de potenciar la capacidad de individuos y colectivos sociales para generar y orientar autónomamente alternativas de participación, organización y acción.



La segunda intencionalidad más frecuentemente señalada es la agrupada bajo la categoría “Generar conocimiento y pensamiento crítico”, que incluye propósitos tales como problematizar los modos de ver e interpretar la realidad, desarrollar conciencia crítica, propiciar generación de conocimiento y transformar la visión y la práctica de los sujetos involucrados.

Dichos propósitos evidencian la identidad propiamente pedagógica de la EP y en la cual posee su mayor acumulado conceptual y metodológico.

La intencionalidad definida como “Incidir en política pública” ocupa el cuarto lugar en frecuencia con 23 referencias, ratifica lo dicho en el numeral anterior con respecto a que una de las principales reorientaciones de la concepción y acción política de los centros fue pasar de un enfoque más contestatario y de impugnación de las políticas estatales, a un enfoque más propositivo, al reconocerlas como un escenario en disputa por parte de los diferentes actores sociales. Los propósitos de construir ciudadanía, fortalecer lo público y profundizar la democratización (16 referencias), corresponden al mismo sentido de apertura en la concepción y acción política de los centros y, por tanto, pueden interpretarse en la misma clave.

Promover desarrollo y poder local aparece como una intencionalidad común a 21 centros. Como se señaló, esta tendencia ha sido favorecida por las políticas de descentralización y de ampliación de espacios de participación promovidas a través de reformas constitucionales acaecidas en varios países del continente; así éstas hayan sido interpretadas también como expresión del reacomodo estatal que requiere el modelo neoliberal, la posibilidad de elección directa de autoridades locales, municipales y departamentales (provinciales o estatales) también ha sido asumida como oportunidad política de organizaciones, movimientos y otros actores populares para ejercer el gobierno conforme a sus convicciones y criterios.

La intencionalidad de “posicionar la identidad, conciencia y perspectiva de género” que aparece 15 veces, tiene su explicación en el creciente –pero aún insuficiente– reconocimiento de las mujeres como sujetas sociales e incorporación de la perspectiva de género en las diferentes áreas del campo popular y alternativo. Dicha opción, hoy no es exclusiva de feministas ni de mujeres, en la actualidad es una dimensión ineludible en cualquier propuesta social, económica, política y cultural que se pretenda emancipadora.

Otra de las finalidades expresadas por algunas organizaciones (13 referencias) es la de “Mejorar la calidad de prácticas

educativas escolares”, dado su reciente interés por la escuela, la formación de sus profesores y la incidencia en las políticas educativas, por las razones ya señaladas en el numeral anterior. Lo cierto es que, como lo señalan varios especialistas, la educación –en particular los sistemas educativos nacionales– son un escenario privilegiado en la construcción del futuro de América Latina; no por casualidad, el Banco Mundial y las grandes agencias mundiales de desarrollo, han buscado incidir decisivamente en el contenido de las políticas de este sector.

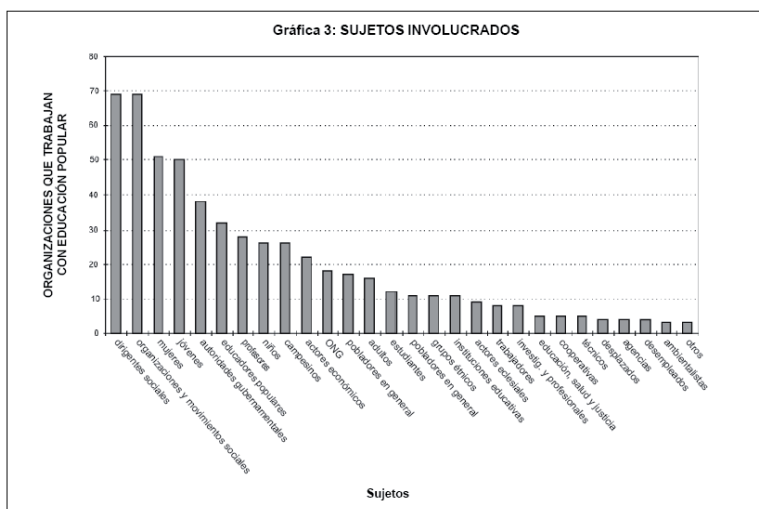
Por último, intencionalidades asociadas a la generación de alternativas económicas y tecnológicas, a mejorar la calidad de vida de la población, a mejorar capacidad de autogestión, a fomentar desarrollo alternativo y a promover la agroecología, van ocupando un lugar importante, junto a las ya históricas de promover derechos, promover identidad y cultura, constituir sujetos y promover la justicia y la equidad, en un contexto de creciente empobrecimiento y exclusión social que exige propuestas y acciones concretas e inmediatas de generación de alternativas económicas y sociales viables y sostenibles.

Saber cuáles son los sujetos a los que están dirigidos las líneas, programas y proyectos de los centros, nos permite reconocer en qué medida las continuidades y cambios en las concepciones, campos y propósitos de las organizaciones se expresan en las poblaciones que se privilegian en el desarrollo de sus prácticas educativas. Esta información nos la proporciona la gráfica 3.

En consecuencia con la historicidad e intencionalidades de los centros afiliados, vuelven a ser los dirigentes sociales, así como las organizaciones y movimientos sociales, los actores principales de su acción educativa, con 69 frecuencias cada uno. Si se considera que la Educación Popular se gestó y ha estado ligada a la acción colectiva popular y que se ha definido como una pedagogía de los movimientos sociales, se entiende esta marcada insistencia en considerarlos como los destinatarios principales de su trabajo.

Un segundo grupo importante de actores asumidos como destinatarios o partícipes de los programas y proyectos de los centros del CEEAL, son las mujeres (51 referencias) y los jóvenes (50 referencias), tendencia que coincide con el reco-

nocimiento generalizado en otros ámbitos del conocimiento y acción social, de su creciente visibilidad en las dos últimas décadas. A pesar de existir empíricamente, no se les había visibilizado, dado el imaginario de actor social predominante en la izquierda latinoamericana, dentro del cual la lectura clasista de la sociedad posibilitaba reconocer sólo a los sujetos colectivos definidos por su posición socioeconómica.



Algo similar puede decirse de los indígenas y afrodescendientes; pese a su innegable existencia ancestral y su peso demográfico en algunos países como Bolivia, Perú, Guatemala y México, eran invisibles como actores sociales no sólo para los gobiernos sino también por las izquierdas clásicas; ello se expresa en que en 11 de los centros aparezcan como partícipes o destinatarios de sus prácticas educativas.

Un nuevo actor de las prácticas educativas populares es el de instituciones, autoridades y funcionarios estatales, referidos en 38 ocasiones. El cambio de concepción política, así como las transformaciones en los contextos políticos antes señalados, ha traído consigo la incorporación como sujetos de acción

educativa, a categorías sociales inimaginables en el discurso fundacional de la Educación Popular; era el caso de las instituciones e individuos pertenecientes al aparato estatal, vistos como representantes del poder que se combatía y se quería transformar, pero que hoy son considerados por algunos centros como agentes con incidencia en la generación y ejecución de políticas públicas que afectan los sectores sociales a los que están dirigidos sus acciones.

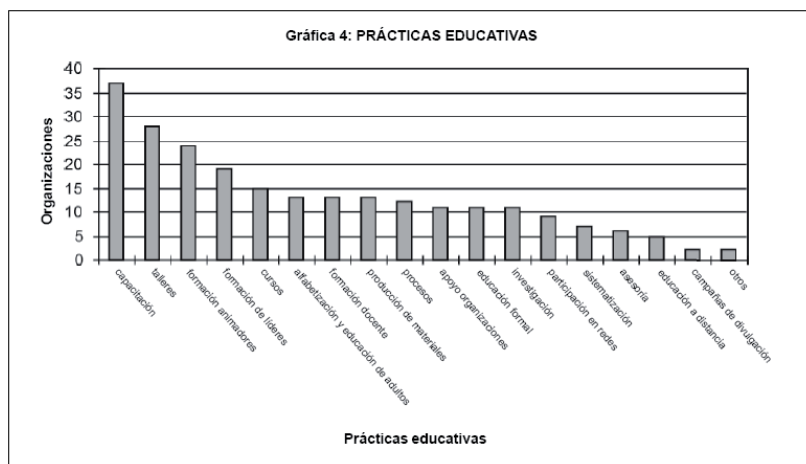
Los profesores (28 referencias) y las propias instituciones educativas (11 referencias) han pasado a ser destinatarios de las prácticas educativas de algunos centros que han incurrido en el campo de la educación formal, en particular del fortalecimiento pedagógico de las escuelas públicas. El acumulado conceptual y metodológico de la Educación Popular, recontextualizado en estos ámbitos, ha contribuido en algunos países, no sólo a incidir en la definición de políticas educativas y de formación docente, sino también a contribuir en la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares.

Finalmente, encontramos la persistencia de actores "clásicos" de las prácticas educativas populares como lo son los propios animadores y agentes educativos de base, los estudiantes de educación básica jóvenes y adultos, los pobladores y los campesinos, así como otros actores que empiezan a incorporarse paulatinamente a la acción de los centros como son los microempresarios, los consumidores, cooperativistas, profesionales y universidades. De este modo, podemos afirmar que el espectro de los sujetos educativos de los centros afiliados es sumamente amplio y variado, conforme lo son sus áreas de acción y sus propósitos.

Un aspecto sobre el cual la consulta arrojó información significativa es el de las modalidades de acción educativa de los centros; es decir, sus estrategias y dispositivos pedagógicos con más peso en el desarrollo de sus campos de acción y con los actores previamente descritos. La gráfica 4 nos presentan la información al respecto, y sobre las cuales aremos las siguientes consideraciones.

Como puede apreciarse, unas categorías se refieren a modalidades, líneas o ámbitos de acción educativa de los cen-

tros (por ejemplo, capacitación, formación de animadores, alfabetización, fortalecimiento a organizaciones o investigación), y otras se refieren a formas o maneras como se llevan a práctico dichas acciones (por ejemplo: talleres, cursos o educación a distancia). En uno y otro caso, el repertorio de estrategias de acción educativa más frecuente es limitado; generalmente las organizaciones capacitan y forman a través de eventos específicos como talleres (dispositivo pedagógico por excelencia de la Educación popular), cursos y seminarios, pero también de propuestas más estructuradas y permanentes como Escuelas y programas de formación, ciclos y diplomados, las cuales, podemos suponer a partir de nuestra propia experiencia, garantizan una eficacia mayor.



Los contenidos son variados y generalmente asociados a los campos de acción ya descritos o a las perspectivas doctrinales, conceptuales y políticas en las que se posicionan los centros. Las denominaciones de las modalidades asumidas suponen niveles de profundidad y alcance educativo diferente; así por ejemplo, la formación está orientada a destinatarios que se quieren potenciar “integralmente” como sujetos, mientras la capacitación se refiere a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias específicos.

Vale la pena destacar que algunas de las organizaciones realizan directamente prácticas educativas formales, sea con jóvenes y adultos o con niños (25), mientras que otras se han especializado en el acompañamiento y apoyo a organizaciones sociales o a otras instituciones educativas y sociales; estas últimas desarrollan sus prácticas educativas vía la investigación, la producción de materiales, las asesorías y la sistematización de experiencias. Son más bien escasas las referencias a acciones educativas realizadas por los centros, apoyándose en las nuevas tecnologías de la comunicación o en los medios masivos. Es interesante destacar que 5 organizaciones desarrollan programas de educación a distancia y dos realizan campañas divulgativas, seguramente apoyadas en estrategias mediáticas.

2.5 Balance y perspectivas de la Educación Popular

Hecho este recorrido por las temáticas que configuran hoy las coordenadas de la EP en América Latina desde la producción documental y las prácticas de los centros del CEAAL, sólo resta insistir en algunas ideas fuerza que atraviesan el balance y señalar algunas recomendaciones para continuar el camino, teniendo como contexto la coyuntura actual de la región.

Al comenzar el siglo XXI, la EP se ha consolidado como un campo de acción y reflexión tanto por su carácter de corriente pedagógica como por ser un movimiento cultural. En la construcción de dicho campo, el CEAAL ha jugado un papel central, que debe mantener a través de sus redes, eventos y publicaciones. Sus mayores desafíos provienen de los cambios en el contexto latinoamericano y de la necesidad de sistematización y elaboración conceptual sobre sus prácticas.

El entusiasmo en torno a los procesos de democratización en casi todos los países del continente que marcó los discursos de la Educación Popular a comienzos de última década del siglo XX, se ha venido resquebrajado frente a la evidencia de las crecientes desigualdades e injusticias que ha traído la implantación generalizada del modelo neoliberal. Transcurridas dos décadas de la aplicación de las políticas de ajuste, los indicadores de desigualdad social se han disparado en todos los

países, la pobreza, el desempleo y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral.

Frente a este deterioro de las condiciones de vida de la mayor parte de la población de América Latina, y frente a medidas lesivas contra la soberanía nacional, desde mediados de la última década del siglo XX y en lo que va del XXI se han reactivado las más diversas expresiones de protesta. El continente se empieza a despertar con los movimientos indígenas y campesinos en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia, y México; en Argentina, los piqueteros, las asambleas barriales y la movilización de las clases medias y populares contra el sistema financiero, renuevan las esperanzas en torno a la acción colectiva. Los Foros Sociales Mundiales que comenzaron a reunirse a partir de 2001, expresan y aglutinan estos aires de cambio en torno a la consigna *"Otro mundo es posible"*.

Este incremento y diversificación de estrategias de lucha social y emergencia de nuevos actores sociales, así como de reactivación de la izquierda social y política, han planteado a la EP el desafío de reasumir su papel como pedagogía crítica. Estas demandas se expresan en una serie de desafíos ineludibles a quienes trabajan desde la EP que garantizan su vigencia y potencial transformador y que a continuación señalo:¹⁸

- A. La EP debe continuar y afinar la lectura crítica de la realidad. Por un lado, desde una apertura a diferentes tradiciones y perspectivas de pensamiento crítico; por ejemplo, los enfoques interculturales y los estudios culturales críticos. Por el otro, analizando las diferentes escalas espaciales y temporales como se expresan y afectan los fenómenos mundiales y continentales a los singulares contextos y prácticas educativas.
- B. La EP debe fortalecer su perspectiva crítica y utópica. En coherencia con el pensamiento de Freire, la EP debe retomar su tradición de denuncia y el de anuncio de otras posibilidades de convivencia social y política. En una época de desencanto y desesperanza, la EP, sin abandonar su mirada crítica, debe incorporar con mayor fuerza su potencial de es-

18 Versión personal de los aportes de los Centros en la Consulta, de los acuerdos de la Asamblea General de CEAAL y de las propuestas de algunos educadores populares latinoamericanos, publicadas en *La Piragua* N° 21 (2004).

peranza y su dimensión ética: *“En este ámbito, el desafío es el de trazar nuevos mapas cognitivos y crear renovados códigos interpretativos que permitan leer la realidad desde una óptica crítica, pero edificante”* (Magendzo, 2004: 6).

1. La EP debe retomar su papel en la generación de conocimiento y pensamiento desde su especificidad pedagógica. Retomando la senda iniciada por Paulo Freire se le pide a la EP contribuir en la construcción de paradigmas alternativos al discurso hegemónico neoliberal, desde lo que le es propio: el campo educativo; es decir, la sistematización y reflexión permanente de sus prácticas.
2. Mayor articulación de la EP a los movimientos sociales y otros actores colectivos, como contribución a la construcción democrática. Ello implica generar sinergias entre los centros de EP, movimientos sociales y poblaciones y culturas “emergentes” como es el caso de los emigrantes, los desplazados internos y los jóvenes.
3. Continuar haciendo presencia en el sistema educativo formal. La trayectoria y opción ética y política de la EP tiene mucho que aportar en el ámbito escolar, máxime cuando los discursos gerenciales y funcionales al capitalismo se reencauchan. La política extendida en el continente, de definir “proyectos educativos institucionales” y el generalizado “malestar docente” frente a la pérdida de sentido del mundo escolar, pueden ser ocasión para generar instituyentes desde el potencial transformador de la EP. Así mismo, promover en la escuela una educación intercultural y el diálogo crítico de saberes.
4. La EP debe reactivar los espacios y procesos de formación de educadores populares de base. Al constatar que hay una renovación de los movimientos sociales y un relevo generacional en las ONG y las organizaciones sociales, se deben generar estrategias amplias de formación de educadores y líderes sociales sobre los fundamentos y metodologías de las pedagogías críticas. Para potenciar la formación de sujetos individuales y colectivos de cambio, deben establecerse alianzas entre centros de EP y movimientos sociales.

5. Contribuir en la lucha contra toda forma de discriminación, reposicionando las perspectivas de género, de derechos humanos y ambientalistas dentro de las prácticas y discursos de la EP. Más que “transversales”, estas temáticas deben estar explícitas, tanto en las prácticas educativas como en la vida cotidiana de los centros educativos y movimientos sociales. La interculturalidad crítica (Walsh, 2002) es un enfoque con el cual la Educación Popular puede enriquecer su mirada y sus prácticas.
6. Continuar trabajando en torno a la democratización de nuestros países a través de la educación ciudadana, la incidencia en políticas públicas y la construcción de poder local. Ello sin perder de vista el sentido crítico y transformador de la EP, así como su opción por los sectores subalternizados y excluidos de la sociedad.
7. Incidir en las iniciativas de alfabetización y la educación de adultos, campo en el que la EP posee un rico acumulado conceptual y metodológico, temática que se vuelve a posicionar en un escenario importante en América Latina.

Como proyecto cultural y político, los horizontes y desafíos de la EP no se agotan a corto y mediano plazo; optar por lo popular, como la afirma la cubana Esther Pérez (2000) “*es una apuesta a largo plazo*”. Por ahora, es urgente reanudar las discusiones dentro del CEAAL y otras redes de organizaciones que orientan sus acciones desde la EP. Con lo dicho, es indudable que la EP tiene una nueva oportunidad histórica de contribuir desde su acumulado pedagógico y político a que otro mundo sea posible, junto con los viejos y nuevos sujetos de la resistencia y la construcción de alternativas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Ávila, Rafael (1992). *Pedagogía y auto regulación cultural*. Bogotá: Antropos Editores.
- Barragán, Disney; Mendoza, Constanza y Alfonso Torres (2006). "Saberes y prácticas pedagógicas de las organizaciones populares", en *Folios*, N° 23, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bengoa, José (1987). "Educación para los movimientos sociales", en *Proposiciones*, N° 15. Santiago de Chile: SUR.
- Bosco Pinto, Joao (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Río de Janeiro: GRAAL.
- Cendales, Lola; Mariño, Germán y Peresson, Mario (1983). *Alfabetización y Educación Popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Dagnino, Evelina; Álvarez, Sonia y Escobar, Arturo (2001). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales*. Bogotá: Taurus – ICANH.
- De Souza, João Francisco (2002). "Educación popular y pedagogía", en: Región Brasil del CEAAL: *Memorias del Seminario de la Región Brasil*. São Paulo: Autor.
- Freire, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Paz e Tierra.
- (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva.
- _____ (1973). "Entrevista con Paulo Freire", en *Educación*. Santiago de Chile.
- _____ (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- _____ (1985). "La dimensión política de la educación", en *Cuadernos pedagógicos* N° 8. Quito: CEDECO.
- _____ (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- _____ (1995). *Pedagogía de la ciudad*. México: Siglo XXI.
- _____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- García Canclini, Néstor (1984). *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana: Casa de las Américas.

- García-Huidobro, Juan E. (1988). *Intento de definición de la educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- _____ (1991). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Ghiso, Alfredo (1992). "Reflexiones sobre la pedagogía", en *Papeles del CEAAL*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Goldar, María Luisa (2002). "Desafíos de la Educación Popular", en *Memorias del II Foro Social Mundial*. Porto Alegre: Inédito.
- Harnecker, Marta (1971). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Jara, Óscar (1981), *Educación popular. La dimensión educativa de la acción política*. San José de Costa Rica: CEASPA – Alforja.
- _____ (1984). "El método dialéctico en la Educación Popular", en *Cuadernos pedagógicos*, N° 7. Quito: CEDECO.
- Jijón, Víctor Hugo (2002). "Intervención", en: *Memorias del II Foro Social Mundial*. Porto Alegre: Inédito.
- Kuhn, Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lechner, Norbert (2000). "Nuevas ciudadanías", en: *Revista de Estudios Sociales*, N° 5. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Leis, Raúl (2000a). "Educación Popular: Raíces y alas", en: *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL.
- _____ (2000b). "Educación popular y nuevos paradigmas", en: *Memorias del Seminario Latinoamericano de Educación Popular*. Córdoba: CEAAL.
- Lovisoló, Hugo (1988). "La educación de adultos entre dos modelos", en *Cuadernos de la Fundación Carlos Chagas*, Fundación Carlos Chagas: São Paulo.
- Lucio, Ricardo (1994). "La construcción del saber y del saber hacer", en *Aportes*, N° 41. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Maffesoli, Michel (1995). *El conocimiento cotidiano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Magendzo, Abraham (1996). *Currículo y educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIE - Instituto Luis Carlos Galán.

- _____ (2004). "Dialogando con la Educación Popular. Una contribución a la búsqueda de nuevos lenguajes", en *La Piragua*, N° 21. México: CEAAL.
- Mariño, Germán (compilador) (1991). "Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes", en *Aportes*, N° 33. Bogotá: Dimensión Educativa.
- _____ (1993). *La ilustración de las ilustraciones. Elementos para una historia de la Educación de Adultos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Martín Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.
- Martínez Boom, Alberto (1990). "Teoría y práctica. Una mirada arqueológica a la pedagogía", en *Pedagogía y saberes*, N° 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martinic, Sergio (1995). "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social", en *La Piragua*, N° 11. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (2003). *Evaluación del CEAAL*. Santiago: Policopiado.
- Marx, Carlos y F. Engels (1956 [1846]). *La ideología alemana*. México: Grijalbo.
- McLaren, Peter (2007). *Entrevista*. Cochabamba: S.e.
- Medina, Jorge (2001). *Aportes a la reflexión sobre la educación popular*. México: Archivo CEAAL.
- Mejía, Marco Raúl (1989). "Educación Popular: problemática actual", en *La fuerza del Arco Iris*. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (1990). *Educación popular en los noventa*. Quito: CE-DECO.
- _____ (1992). "La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular", en *Papeles del CEAAL*, N° 2. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (1993). "Educación política y popular para la nueva época", en *Libreta de apuntes*, N° 39. Bogotá.
- _____ (1999). "Educación y política. Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana", en *La Piragua*, N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.
- Mejía, Marco Raúl y Myriam Inés Awad (2004). *La educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Melucci, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.

- Mendoza, Constanza (2007). "Ese otro que también me habita. Reflexiones sobre diferencia, multiculturalismo e interculturalidad", en Garzón, María Teresa y Constanza Mendoza (editoras), *Mundos en disputa. Intervenciones en estudios culturales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morin, Edgar (1991). *El método: las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Moscovici, Serge (1986). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Navarro, Pablo y Capitolina Díaz (1994). "Análisis de contenido", en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, Carlos (1997). *La revolución ética*. México: CEAAL.
- _____ (2000). "¿Refundamentación de la educación popular?", en *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL
- Osorio, Jorge (1990). "Perspectivas de la acción educativa en los noventa", en: *Alfabetizar para la democracia*. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (editor) (1989), *La fuerza del arco iris*. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (2001). *Educación popular y ciudadanía*. Ponencia presentada en el I Foro Social Mundial. Porto Alegre: Policopiada.
- _____ (2004). "Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe- El periodo 1993 -1997", en *La Piragua*, N° 20. México: CEAAL.
- Pagano, Ana (2000). "Los desafíos de la educación popular en el siglo XXI", en *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL.
- Peresson, Mario; Mariño, Germán y Lola Cendales (1983). *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- _____ (2003). "Intervención", en: *III Foro Social Mundial*. Porto Alegre: Autor.
- Pérez, Esther (2000). "El reto fundamental", en: *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL.
- Pontual, Pedro (2002). "Educación Popular y participación local", en: *Memorias del II Foro Social Mundial*. Porto Alegre: Inédito.
- Preiswerk, Matías (1995). *Educación Popular y Teología de la Liberación*. Buenos Aires: CELADEC.
- Puigross, Adriana (1987). "Discursos y tendencias de la Educación Popular en América Latina", en *Revista Tarea*, N° 3. Lima: Asociación de Publicaciones Educativas.

- _____ (1998). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Quintanilla, Mario (2002). "Intervención", en: *Memorias del II Foro Social Mundial*. Porto Alegre: Inédito.
- Región Andina del CEAAL (2002). *Memoria del taller de la Región Andina*. Lima: Autor.
- Región Brasil del CEAAL (2002): *Memorias del seminario de la Región Brasil*. São Paulo: Autor.
- Región Centroamérica del CEAAL. *Memorias del seminario de la Región Centroamérica*. Managua: Autor.
- Rezende, Valeria (2002). "Reflexiones sobre Educación popular", en: Región Brasil del CEAAL, *Memorias del seminario de la Región Brasil*. São Paulo: Autor.
- Rivas, Felipe (2000). "Educación Popular: La necesidad de un nuevo modelo", en *La Piragua*, N° 18). México: CEAAL.
- Rodrigues, Brandão Carlos (1989). *La educación popular en América Latina*. Quito: CEDEP.
- Romero, Luis Alberto (1990). "Los sectores populares urbanos como sujeto histórico", en *Proposiciones*, N° 19. Santiago de Chile: SUR.
- Sader, Emir (1990). *Cuando nuevos personajes entran en escena*. São Paulo: S.e.
- Salinas, Bertha (2000). "Aportes de la educación popular al proceso de democratización política", en: *La Piragua*, N° 18. CEAAL: México.
- Santos, Boaventura de Souza (2000). *La caída del Angelus Novus – Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA - Universidad Nacional de Colombia.
- Schulze, Enrique y Trudy Schulze (1976). *Métodos y técnicas para la educación popular*. Lima: Centro de Publicaciones Educativas Tarea.
- Secretaría General CEAAL (2000). "Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos", en: *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL.
- Sime, Luis (1991). *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Torres Carrillo, Alfonso (1986). "¿Qué es la Educación Popular?", en: *Alternativa*, N° 1. Lima: S.e.

- _____ (1993). "La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas", en *La Piragua* N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (1996). *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1997). *Movimientos sociales y organización popular*. Bogotá: UNAD.
- _____ (2000). "Ires y venires de la Educación Popular", en: *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL.
- Torres, Fernando (1999). *Por caminos propios. Construcción pedagógica de la Teología Popular*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Torres, Rosa María (1988). *Discurso y práctica de la Educación Popular*. Quito: Ciudad.
- Touraine, Alain (1978). *La voix et le regard (La voz y la mirada)*. París: Seuil.
- _____ (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- _____ (1995). *Producción de la sociedad*. México: UNAM.
- _____ (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.
- Ubilla, Pilar (2000). "Los desafíos de la educación popular para el siglo XXI", en: *La Piragua*, N° 18. México: CEAAL.
- Vargas, Laura y Graciela Bustillos (1981). *Técnicas participativas para la educación popular*. San José de Costa Rica: CEP Alforja
- Vigil, Carlos José (1989). *Educación Popular y protagonismo histórico*. Buenos Aires: Humanitas.
- Villasante, Tomás R. (1994). *Las ciudades hablan*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Walsh, Catherine (2002). *Educación e interculturalidad*. Ministerio de Educación de Perú, Lima.
- Zarco, Carlos (2000). "Intervención", en: *Memorias del Seminario Latinoamericano de Educación Popular*. Córdoba: CEAAL.
- _____ (2001). "Debate actual y perspectivas de la educación popular en América Latina", en: Núñez, Carlos (editor). *Educación para construir un sueño*. Guadalajara, ITESO.
- _____ (2002) "Educación popular y gobiernos de izquierda", en: *Memorias del II Foro Social Mundial*. Porto Alegre: Inédito.

- Zemelman, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México.
- _____ (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas.
- _____ (1990). *Cultura y política en América Latina*. México: Editorial Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas.
- _____ (1991). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente (2 vols.)*. Barcelona: Anthropos - El Colegio de México.
- _____ (1992). "La educación en la construcción de sujetos sociales", en *La Piragua* N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.
- _____ (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.
- _____ (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Aportes*. Dimensión Educativa, Bogotá.
- Autoeducación*. Lima.
- La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL.
- Tarea*. Asociación de Publicaciones Educativas, Lima.
- Cultura Popular*. Revista de Educación y Cultura Popular. CE-LADEC, Lima.

Bibliografía sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas producida o publicada en Venezuela

- AA. VV. (2006). *INVEDECOR – Un método para la vida*. S.l.: Policopiado.
- AA.VV. (2008). *La educación de adultos como proceso*. Caracas: Laboratorio Educativo
- Bandera Armando (1981). Paulo Freire. Un Pedagogo. Colección Manoa. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello–CEDIAL
- Bigott, Luis Antonio (1979). *El educador neocolonizado*. Caracas: Editorial Enseñanza Viva.
- _____ (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Editorial Tropykos.
- _____ (1992). *Redes socioculturales*. Caracas: Editorial Tropykos.
- Blanco, Gonzalo (2004). *Fortalezas pedagógicas para la revolución - (Un aporte de Paulo Freire)*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Dirección de Extensión del Instituto Pedagógico 'Luis Beltrán Prieto'.
- Briceño Porras, Guillermo (1991). *El extraordinario Simón Rodríguez*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Brown, Guillermo (1990). *Qué tal si jugamos... otra vez - Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la Educación Popular*. Caracas: Guarura Ediciones
- Calzadilla, Juan y Carlos Carlés (2007). *Robinson y Freire: Hacia la Educación Popular*. Caracas: MPP para la Educación Superior – Fundayacucho.
- Chávez Frías, Hugo (2007). *Tercer motor: Moral y luces, educación con valores socialistas*. Caracas: MPP para la Comunicación e Información.
- Damiani, Luis y Omaira Bolívar (comps.) (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano - Por una Universidad Popular y Socialista de la Revolución Venezolana*. Caracas : Universidad Bolivariana de Venezuela - Coordinación de Ediciones y Publicaciones.
- Comisión Nacional para el Diseño e Instrumentación del PNFE (2008). *Plan nacional de formación de formadores UBV XXI*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

- Dewey, John (2008). *Democracia y escuela*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Esté, Arnaldo (1995). *Educación para la Dignidad- El cambio educativo en Venezuela*. Caracas: Editorial Tropykos.
- Freinet, Célestin (2006). *Por una escuela del pueblo*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Freire, Paulo (1970). *La concientización*. Caracas: Instituto Agrario Nacional – Imprenta Nacional.
- _____ (2010). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- _____ (2008). *Política y educación*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Fuenmayor, Elsa; et. al. (2009). *Descripción de las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. [Disponible en: <http://www.revistaorbis.org.ve/13/Art6.pdf>].
- Gadotti, Moacir (2008). *Un legado de esperanza – Lecciones de Paulo Freire*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- _____ (2008). *La escuela y el maestro*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- García, Sergio (2007). *Hacia la educación socialista en Venezuela*. Caracas: UBV.
- Girardi, Giulio (2005). *Educación integradora y educación liberadora*. (2 tomos). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Goikoetxea J. y J. García Peña (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Gramsci, Antonio (2008). *La alternativa pedagógica*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Gutiérrez, Francisco (2008). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Gudynas, Eduardo y Graciela Evia (2008). *Ecología social - Manual de metodologías para educadores populares*. Caracas: Laboratorio Educativo
- Istúriz Almeida, Aristóbulo (2003, septiembre). *La educación como instrumento de inclusión social*. Ponencia presentada en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija (Bolivia): Policopiado.
- Jáuregui Olazábal, Ramón (1991). *Vida y obra de Don Simón Rodríguez*. Mérida: Universidad de los Andes – Consejo de Estudios de Postgrado.

- Jorge, Carlos (2000). *Educación y revolución en Simón Rodríguez*. Caracas: Monte Ávila.
- Kaplún, Mario (1985). *El comunicador popular*. Quito / Caracas: CIESPAL – CESAP.
- Lanz Rodríguez, Carlos (1998). *Teoría crítica e innovaciones pedagógicas*. Barquisimeto: Centro de Educación Popular 'Exeario Sosa Luján' – Red de Investigación Acción 'Diversidad' de Aragua.
- Lanz Rodríguez, Carlos (comp.) (2005). *Aportes para la sistematización teórica del método INVEDECOR*. [Disponible en: <http://pablocarruido.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/dossier-sobre-invedecor.pdf>].
- Leis, Raúl (1990). *El arco y la flecha*. Caracas: Guarura Ediciones.
- López, Abilio (1986). *El grupo en la Educación Popular*. Caracas: Librería Editorial Salesiana.
- Mariátegui, José Carlos (2007). *Temas de educación*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Mariño, Germán y Lola Cendales (2004). *Educación no formal y Educación Popular – Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. [<http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (2004). *La educación bolivariana – La educación como continuo humano*. Caracas: Autor
- Osorio, Jorge (2007). *Educación de adultos y democracia*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Pérez Esclarín, Antonio (1997) *Más y mejor educación para todos*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- _____ (2001) *Educación Popular y educación formal*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- _____ (2001). *Educación en el tercer milenio*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- _____ (2002a) *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].

- _____ (2002b). *Educación en tiempos de crisis*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- _____ (2002c). *Las cinco vocales de la pedagogía*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- _____ (2005) *Calidad de la Educación Popular*. [Disponible en: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>].
- _____ (2007) *Educación para humanizar*. Madrid: Nancea.
- Picón Febres, Gonzalo (1939). *Don Simón Rodríguez, maestro del Libertador y otros estudios*. Caracas: Cooperativa de Artes Gráficas
- Prieto Castillo, Daniel (1987). *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – Academia Venezolana de la Lengua.
- Prieto, Luis Beltrán (1968). *El magisterio americano de Bolívar*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____ (1977). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Quast, Cornelio (2008). *Paulo Freire y su tiempo*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Rama, Claudio (2006). *El camino al socialismo educativo de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Región Andina del CEAAL (2002). *Memoria del Taller de la Región Andina*. Lima: Autor.
- Rivero, José (2008). *Educación de adultos en América Latina*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Rodríguez, Simón (1988). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
- _____ (2007). *Sociedades americanas*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- _____ (2001). *Obra completa*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Rojas, Armando (1976). *Ideas educativas de Simón Bolívar*. Caracas: Monte Ávila.
- Rumazo González, Alfonso (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones Centauro.

- Salinas, Francisco (comp.) (1998). *Educación y transformación social – Homenaje a Paulo Freire*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Secretariado Catequístico de la Diócesis de Cumaná (1981). *La educación liberadora – Método de alfabetización Paulo Freire*. Cumaná: Autor.
- Torres, Rosa María (2008). *Educación Popular – Un encuentro con Paulo Freire*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Tunnermann, Carlos (1983). *Pensamiento pedagógico de Bolívar*. Managua: Ministerio de Educación Nacional.
- Vasconi, Tomás Amadeo (2005). *Contra la escuela – Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Vigotski, L.S. (2008). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Caracas: Laboratorio Educativo.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Alejandro, Martha y José Ramón Vidal (comps.) (2004). *Comunicación y educación popular – Selección de lecturas*. La Habana: Centro Memorial Martin Luther King – Editorial Caminos.
- Ander-Egg, Ezequiel; Gelpi, Ettore; Kambarage Nyerere, Julius; Fluitman, Fred (1991). *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- _____ (1999). *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*. Buenos Aires: Editorial: Magisterio del Río de la Plata
- _____ (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Castells, Manuel; Freire, Paulo, et. al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CELADEC (1981). *Realidad latinoamericana y alternativa pedagógica*. Lima: Autor.
- _____ (1982). *Educación cristiana y educación popular*. Lima: Autor
- Coben, Diana (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Freire, Ana Maria Araújo (coordinadora) (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Freire, Paulo (1990). *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda de Ayllu.
- _____ (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo y Claudius Ceccon (ilustrador) (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo; Ander-Egg, Ezequiel; Marchioni, Marco; Monera, María Luisa, y Fernando de la Riva (1989). *Una educación para el desarrollo - La animación sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.
- Freire, Paulo; Giroux, Henry y Donalddo Macedo (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gadotti, Moacir (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir y Paulo Freire (prologuista) (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry A. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goetschel, Ana María (comp.) (1979). *Perspectivas de la educación en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Prieto Castillo (2007). *La mediación pedagógica – Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Illich, Iban (2006). *Obras reunidas*. México: FCE.
- Jara, Oscar (1981). *Educación popular: La dimensión educativa de la acción política*. San José de Costa Rica: Alforja.
- McLaren, Peter (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo – Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- _____ (2006). *Pedagogía y praxis en la era del imperio*. Madrid: Editorial Popular.
- Mejía, Marco Raúl ((1992). *Educación Popular – Historia, actualidad, proyecciones*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Mejía, Marco Raúl y Myriam Inés Awad (2007). *Educación popular hoy*. En tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora.

- Núñez, Carlos (1986). *Educar para transformar, transformar para educar*. Guadalajara (México): IMDEC.
- Parra, Rodrigo; Rama, Germán W.; Rivero Herrera, José y Juan Carlos Tudesco (1984). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, Adriana y M. Gómez (comps.) (1994). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quintana Cabanas, José María (1991). *Pedagogía comunitaria: perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Nancea.
- Reckman, Piet; Roon, Rudi van (1991). *Aprender es practicar: El método de enseñanza-aprendizaje, integración-teoría-práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Romero, María Isabel y Carmen Nora Hernández (2004). *Concepción y metodología de la Educación Popular – Selección de lecturas* (2 vols.). La Habana: Centro Memorial Martin Luther King – Editorial Caminos.
- Schulze, Enrique y Trudy Schulze (1976). *Métodos y técnicas para la educación popular*. Lima: Centro de Publicaciones Educativas Tarea.
- Sirvent, María Teresa (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Weinberg, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora.



Coordinación de Ediciones y Publicaciones / Imprenta UBV
1000 ejemplares
Mayo 2011

DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN DE SABERES /
COORDINACIÓN DE EDICIONES Y PUBLICACIONES

Director General
JOSÉ GREGORIO LINARES

Coordinador
LIC. HUMBERTO GÓMEZ GARCÍA

Supervisor de Producción
RAFAEL GALÍNDEZ CERZO

Supervisor del Taller de Impresos
RAFAEL ACEVEDO

Supervisor Producción Creativa
LIC. LUIS LIMA HERNÁNDEZ

Corrección de estilo
TIBISAY RODRÍGUEZ

Diseño y Diagramación
ARIADNNY ALVARADO / EDGAR SAYAGO

Fotolito
FREDDY QUIJADA

Impresión
HERNÁN ECHENIQUE/ CÉSAR VILLEGAS
IVÁN ZAPATA/ RICHARD ARMAS

Guillotina
ALCIDES GONZÁLEZ

Dobladora
EDUARDO LEAL

Encuadernación
ODALIS VILLAROEL/ ANA SEGOVIA / CARMEN ARAGORT

DISTRIBUCIÓN
YURI LUCKSI

Archivo y Almacén
MANUEL HERNÁNDEZ



ALFONSO TORRES CARRILLO

Sociólogo, politólogo, historiador y educador popular colombiano, es doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de numerosos libros, capítulos de obras colectivas y artículos publicados tanto en revistas científicas como en memorias de eventos académicos. Se desempeña como docente de pregrado y posgrado en la Sede de Bogotá de Universidad Pedagógica Nacional, donde también despliega una intensa labor investigativa. Su actividad en el campo de la Educación Popular la ha desarrollado fundamentalmente desde el espacio de Dimensión Educativa, una organización no gubernamental con sede en Bogotá que asocia a educadoras y educadores populares de Colombia. Participó como ponente y facilitador en las dos ediciones (2008 y 2009) del Simposio Internacional “La Sistematización de Experiencias Comunitarias en América Latina”, organizados por la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) con la cooperación del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).



Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes
Coordinación de Ediciones y Publicaciones / Imprenta Universitaria UBV

DISTRIBUCIÓN GRATUITA