

La Piragua

N° 41
Noviembre / 2015



ISSN 2073-0810

REVISTA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

EDUCACIÓN POPULAR, CIENCIAS SOCIALES Y UNIVERSIDAD





La Piragua

Comité Editorial:

Oscar Jara Holliday. Presidente, CEAAL.
Nélida Céspedes Rossel. Secretaría General, CEAAL.
Lola Cendales González. Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.
Alfonso Torres Carrillo. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Jorge Osorio Vargas. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Coordinación de este número

Edgardo Alvarez Puga.
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Chile.

Corrección de estilo

Sonia Henríquez Gil

Diagramación e impresión

Tarea Asociación Gráfica
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-00817

Fotos de la portada e interiores:

Archivos del CEAAL y autores de los artículos

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Telefax: (51-1) 3327404
Teléfono (51-1) 4240997
info@ceaal.org/www.ceaal.org

Auspiciado por

DVV International
BMZ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo
CEAAL Consejo de educación popular de américa latina y el caribe



DVV International

BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Comité Ejecutivo y Directivo

Presidente: Oscar Jara
Secretaría General: Nélida Céspedes
Tesorero: Edgardo Álvarez
Fiscal: Yadira Rocha
Co Fiscal: Thais Bernardes

Región Andina: Iliana Malito

Región Brasil: Joao Werlang

Región Caribe: Nicomedes Castro

Región Centroamérica: Silvio Gutiérrez

Región Cono Sur: Cira Novara

Región México: Rosa Elva Zúñiga

Programa Latinoamericano de apoyo a la
sistematización del CEAAL: Oscar Jara,
Rosa Elva Zúñiga

Grupo de trabajo de Incidencia en Política
Educativa: Francisco Cabrera

Grupo de trabajo de Movimientos Sociales:
Ana Bickel, María Rosa Goldar

Grupo de trabajo de Economía Solidaria:
Celina Valadez

Grupo de juventudes: Nicolás Vargas,
Julio López

Grupo de trabajo de Educación y Paz:
Edgardo Alvarez, Iliana Malito

Presidentes Honorarios

Paulo Freire +

Carlos Núñez+

Orlando Fals Borda +

Raúl Leis +

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Pedro Pontual (Brasil)

Nydia Gonzales (Cuba)

ÍNDICE

EDITORIAL

- Edgardo Alvarez Puga. Chile 5

DEBATES DE FONDO

- La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular 11
Alfonso Torres Carrillo. Colombia
- Formar sujetos pertinentes de acción y de estudio. La educación popular en la formación de los profesionales 21
Alfredo Manuel Ghiso Cotos. Colombia
- De la Investigación participativa fundacional a la Investigación–Acción Participativa Pro–común. Ensayo memorial desde la historia de la educación popular latinoamericana y las redes del CEAAL 29
Jorge Osorio Vargas. Chile
- Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad 35
Danilo R. Streck, Carolina Schenatto da Rosa. Brasil
- El ingreso de la educación popular a la universidad 44
Miryam Zúñiga Escobar. Colombia

PRODUCIR CONOCIMIENTO TRANSFORMADOR

- Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión universitaria en Costa Rica 2013–2014 55
Oscar Jara Holliday. Costa Rica
- Investigación, docencia y militancia en educación popular. Aportes a partir del recorrido del GEMSEP en Argentina 70
Paola Rubinsztain, Shirley Said y Fernando Atratta. Argentina

APUESTAS FORMATIVAS

- La multiversidad franciscana de América Latina. Maestría de Educación popular (1991–2015) 79
Pilar Ubilla y Blanca Acosta. Uruguay

Romper, romper, romper: subvertir el orden de lo educativo. La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en red Benjamín Berlanga Gallardo. México	84
Apostando por la formación de educadores populares. La experiencia del Diplomado de educación popular. CEAAL y Universidad Antonio Ruiz de Montoya Nélida Céspedes Rossel. Perú	93
Maestría en educación con énfasis en educación popular y desarrollo comunitario Jorge Rojas Valencia. Colombia	104
La importancia de pensar la recreación desde la educación popular Guillermina Mesa Cobo. Colombia	116
Una especialización para romper imaginarios. Educación popular en una institución docente formal Equipo de Especialización del Sagrado Corazón. Argentina	125

Editorial





¿ESTAREMOS ACERTANDO?



Edgardo Álvarez Puga

*Programa Interdisciplinario de Investigaciones
en Educación (PIIE)*

“...Lanzar una nueva publicación, como todo nacimiento, mezcla algo de alegría con un poco de inseguridad. Se combina el entusiasmo por un anhelo que se conforma con esa preocupación ante el encuentro, no controlado, entre esa nueva criatura y las personas hacia las cuales se intenta llegar...”. ¿Estaremos acertando?¹

Este párrafo, escrito hace 26 años, abría la editorial N° 1 de La Piragua del segundo semestre del año 1998, dedicada al tema “Democracia y Educación Popular”, da cuenta que el tiempo ha transcurrido con rapidez y el espíritu de aquellas palabras mantienen la vitalidad que dan los tiempos agitados e intensos de América Latina y El Caribe, que nos invitan a una permanente acción reflexiva que describe los sentidos que han sostenido la reflexión y el conocimiento estos años.

Las reflexiones, análisis, prácticas, experiencias, que desarrollan los procesos de educación popular en América Latina y El Caribe, mas allá de la singularidad desde la cual se despliegan (educación de jóvenes y adultos, alfabetización, gestión territorial, etcétera), comparten una matriz político educativa latinoamericana, que la sitúa directamente en

diálogo con los desafíos del contexto que es confrontado por las Ciencias Sociales latinoamericanas, en cuanto a su condición pedagógica, epistemológica, ética y política. Ha sido ocupación de un sinnúmero de educadores y educadoras populares abordar la producción y gestión del conocimiento como ejercicio de comprensión y transformación de los contextos en los cuales nos situamos y desde ahí explorar nuevas coordenadas y categorías de la educación popular para dar respuesta a las tensiones, conflictos y opresiones que viven las sociedades latinoamericanas actualmente. Es pensar y recrear una educación popular para el siglo XXI, una educación popular en movimiento, con movimientos sociales, y el CEAAL asimismo, concibiéndose como movimiento, en diálogo con otros saberes y disciplinas.

La Piragua N° 41 dedicada a “Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad”, busca adentrarse en un espacio que durante años ha sido punto de debates, de lo que significa la educación popular como pedagogía crítica latinoamericana y su diálogo con las ciencias sociales y la academia. Con el choque de paradigmas al interior de las Universidades, la estandarización de los aprendizajes,

1 La Piragua N° 1. “Democracia y Educación Popular”. 2° Semestre 1998. Santiago de Chile.



la certificación de saberes, como ejemplos de las tensiones que emanan de dicho enfrentamiento, este número de la revista del CEAAL abre las conversaciones necesarias para compartir respuestas y aproximaciones desde la diversidad de experiencias existentes.

Resulta interesante que los artículos presentados (más allá de la especificidad desde la cual hablan), recogen la tensión entre la epistemología de la educación popular con la epistemología universitaria, así como los dilemas contemporáneos que nos plantea la producción y gestión del conocimiento (conocimiento como regulación o conocimiento como liberación), lo que permite ubicarlos como aportes e incentivos para enriquecer los actuales debates que tienen las ciencias sociales en la región.

En este número de la Piragua, los contenidos se han organizado en trece artículos considerando la diversidad de ámbitos y las temáticas que abordan cada uno de ellos. En primer lugar, se presentan cinco artículos que permiten recuperar los debates y situarse en el contexto y diálogo que ha sostenido la Educación Popular en las Ciencias Sociales,

denominado “Debates a Fondo” y que aborda la reflexión de Alfonso Torres (educador colombiano) sobre la investigación acción participativa y su articulación en el campo de las ciencias sociales y la educación popular. Luego, Alfredo Ghiso (educador colombiano) invita a dialogar en torno a la educación popular en la formación de profesionales, como sujetos pertinentes de estudio y acción transformadora. El tercer artículo de este primer capítulo, es un aporte de Jorge Osorio (educador chileno), quien desde un ensayo, recupera la historia de la educación popular latinoamericana y configura el tránsito de una investigación participativa fundacional a la investigación acción participativa como “ciencia pro-común”, para pensar, investigar y “educar para transformar”. Posteriormente, se presentan dos artículos acerca de lo que significa el desarrollo de la educación popular en Universidades, a través de Danilo Streck y Carolina Schenatto da Rosa (educadores/as brasileños) que establecen las conexiones necesarias de la educación popular en la Universidad plantea que, en cuanto espacio académico, la universidad tiene el compromiso ético-político de generar conocimientos e instituir prácticas que se inserten en los movimientos de la sociedad por justicia y vida digna y finalmente, Miryam Zúñiga (educadora colombiana) que presenta y describe lo que ha significado el ingreso de la educación popular a una Universidad pública de Colombia.

Un segundo bloque de artículos, se concentra en dos experiencias que se ubican en la producción de un conocimiento transformador al interior de las Universidades. La primera se denomina “Producir conocimiento transformador desde las prácticas de acción social de las universidades” de Oscar Jara (educador peruano y costarricense), quien presenta los alcances de un proceso de sistematización de experiencias de extensión universitaria en Costa Rica y los aprendizajes para la producción de conocimientos desde estos espacios. Complementa este bloque, el artículo de Paola Rubinsztain, Shirley Said y

Fernando Atratta (educadores/as argentinos/as), quienes desde la investigación, la docencia y la militancia en educación popular, presentan los acumulados y aprendizajes del Grupo de trabajo GEMSEP en Argentina.

Finalmente, la Revista cierra con un tercer bloque de artículos que han sido organizados en torno a “Apuestas Formativas” que se desarrollan en algunas Universidades Latinoamericanas. Pilar Ubilla y Blanca Acosta (educadoras uruguayas), comparten el acumulado de la maestría de educación popular de la multiversidad franciscana de América Latina. Posteriormente, Benjamín Berlanga (educador mexicano), presenta la experiencia de los postgrados de la Universidad Campesina Indígena en red, Nélide Céspedes (educadora peruana) aborda la formación de educadores/as populares/as a través del Diplomado de Educación Popular. Los artículos siguientes dan cuenta de dos experiencias en una Universidad colombiana, Jorge Rojas (educador colombiano) comparte la maestría en educación con énfasis en educación popular y desarrollo comunitario, y Guillermina Mesa (educadora colombiana), sobre la necesidad de pensar la recreación desde la educación popular. Al finalizar, educadoras de Argentina, comparten una experiencia de Educación Popular destinada a docentes de todos los niveles del sistema educativo formal: abierta a educadores y educadoras de sectores populares. Es una carrera de Post-título con reconocimiento oficial y puntaje para la actividad docente.

La organización de estos artículos es solo de referencia, cada uno de ellos dialoga e interpela al otro, demandan una lectura en movimiento y configuran una aproximación a la riqueza de los debates, reflexiones y prácticas que transitan en la educación popular al interior de las Universidades. Abordan las reflexiones desde ocho países, quedando al margen un sinnúmero de otras que por efectos de edición, no están contempladas en este número. Conscientes de la existencia de un sinfín de experiencias que existen en la Región, este esfuerzo es el lanzamiento inicial para abrir un proceso de visibilización y revitalización de las relaciones entre la pedagogía latinoamericana en particular y las ciencias sociales en general.

La Piragua N° 41 es una ventana y aproximación provocadora a seguir profundizando y enriqueciendo los diálogos al interior del movimiento de la educación popular en América latina y El Caribe y en convergencia con otras disciplinas y contextos. Por esta razón, no es casualidad que este número de La Piragua sea presentado en el Congreso del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) a realizarse en Noviembre 2015 en la ciudad de Medellín, Colombia y en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) a realizarse en San José, Costa Rica, en diciembre 2015. Escenarios adecuados para retomar la pregunta esbozada hace 26 años... ¿estaremos acertando?



Debates de fondo



LA POLÍTICA ENES

OPINIONES PROCESAS

¿QUÉ TIENE QUE VER?
SUJETO COLECTIVO
SABER CENDEP IREP
DARLE CONTINUIDAD
SU
IR A...
CON...
EL

(FORMACION
SOBRE
POLITICA)

* FORM. QUE
SEA POLITICA
* DAR FORMA
BELLEZA
INSTITUCION POLITICA
* TOPICOS/HITOS
MODOS MANERAS
DE LA POLITICA

* CON QUE DISPOSITIVO
DONDE SE PONE
EL PODER
LOS CUERPOS
LA PALABRA

* DE QUE FORMAS
INSTITUCIONES Y JOVENES
CHOCAN SE ENCUENTRAN
ATRAVIESAN

Logo:

Text on whiteboard:
- **LA POLÍTICA ENES**
- **OPINIONES PROCESAS**
- **¿QUÉ TIENE QUE VER?**
- **SUJETO COLECTIVO**
- **SABER CENDEP IREP**
- **DARLE CONTINUIDAD**
- **SU**
- **IR A...**
- **CON...**
- **EL**

vamos por
IGUALD



LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA: ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR



Alfonso Torres Carrillo

Con motivo de la reciente realización del III Encuentro Internacional de Investigación Acción Participativa en homenaje al investigador y educador popular Orlando Fals Borda, he decidido participar en este número de la Revista La Piragua –de la cual fue uno de sus gestores– con una reflexión sobre las convergencias y tensiones entre las ciencias sociales y la educación popular, en la producción de conocimiento articulada a prácticas de transformación social, en particular la IAP (Investigación Acción Participativa). Para ello, recurriré al proceso de emergencia y consolidación de dicha modalidad investigativa, para luego hacer un balance de los desafíos que plantea, tanto para los estudios sociales como para la educación popular.

Confluencias y tensiones en sus orígenes

Es ya un hecho reconocido que la investigación participativa en América Latina surge desde dos vertientes, inicialmente separadas, que luego confluyen: una pedagógica, asociada al trabajo de Paulo Freire y otra sociológica, vinculada a Orlando Fals Borda (Gajardo, 1985). La primera, de la mano de la educación popular, se autodenominó “investigación temática” consistía en una indagación interdisciplinaria, multi-profesional y comunitaria,

que buscaba caracterizar y comprender en clave cultural las problemáticas más significativas de una población, para a partir de ella, construir propuestas educativas pertinentes. La segunda, promovida por equipos de profesionales de las ciencias sociales comprometidos con las luchas sociales, planteaba la investigación concertada y colegiada con sus bases, de problemáticas pertinentes, cuyos resultados revertían en el fortalecimiento de las organizaciones y sus acciones colectivas (Torres, 1996).

Sin demeritar el liderazgo de estos, vale la pena destacar, que ambas propuestas, surgen en el contexto de trabajos colectivos El Movimiento de Cultura de base y la Fundación La Rosca, respectivamente, y en articulación a movimientos sociales y culturales en contextos concretos: el nordeste brasileiro de los años sesenta y el departamento de Córdoba en Colombia a comienzos de la década siguiente; en ambos casos, regiones rurales en conflicto con marcado protagonismo campesino. Estos datos no son anecdóticos. Nos permiten confirmar la historicidad, contextualismo y compromiso de estos enfoques críticos de investigación y educación. No se puede pensar ni hacer investigación participativa sin reconocer la coyuntura, el contexto territorial, los actores

Alfonso Torres Carrillo. Educador popular e investigador social colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos de la UNAM de México y magister en historia de la Universidad Nacional de Colombia. Sus campos de interés y producción intelectual son la educación popular, los movimientos sociales y la investigación participativa, sobre los cuales ha publicado algunos libros y numerosos artículos en revistas latinoamericanas.

sociales en movimiento y las opciones de futuro en juego.

Por otra parte, las dos propuestas surgieron en oposición crítica al canon predominante de educación e investigación social. Freire va a justificar su proyecto de educación liberadora a partir del cuestionamiento a la educación institucional, la cual calificaba como “bancaria” por reproducir el orden opresivo que prevalece en la sociedad. Fals Borda, por su parte, en confluencia con otros científicos sociales de la Región, criticaba el carácter colonialista de las ciencias sociales que se había impuesto el proyecto desarrollista y bogaba por una sociología de la liberación (Fals Borda, 1970).

En efecto, desde la postguerra, los gobiernos de la mayoría de países latinoamericanos habían acogido el programa desarrollista impuesto por los Estados Unidos, como vía única hacia el progreso. Por ello, implantaron una serie de reformas institucionales encaminadas a implantar el capitalismo. Tal reformismo desarrollista requería que todas las estructuras y organizaciones sociales se pusieran a su servicio. Por ello, empezó a impulsarse una educación “para el desarrollo”, una comunicación “para el desarrollo” y unas ciencias sociales “para el desarrollo”. Además, en el contexto de la guerra fría, estas iniciativas desarrollistas asumieron un tinte abiertamente anticomunista, para contrarrestar la influencia de la revolución cubana.

Para el caso brasileño, la eficacia pedagógica del “método Paulo Freire” en el contexto del gobierno progresista de Joao Goulart, había llevado a que este invitara a Paulo Freire a dirigir una campaña masiva de alfabetización que permitiría que cientos de miles de brasileños aprendieran a leer su realidad para escribir su propia historia. Dicho proyecto quedó frustrado con el golpe militar de 1964 que llevó a Freire al exilio a Chile, donde pudo sistematizar su experiencia educativa en los libros Educación como práctica de la libertad (1967) y Pedagogía del oprimido (1970), cu-

yas ideas darían origen a la corriente de educación popular.

En el caso de las “ciencias sociales para el desarrollo”, los Estados Unidos apoyaron directamente o a través de Fundaciones privadas, la creación de programas, departamentos y facultades de Sociología. Fals Borda, que había hecho sus estudios de maestría y doctorado en aquel país y en dicha disciplina, en un primer momento confió en sus potenciales beneficios para modernizar el campo y las ciudades y para promover el nivel de vida de los campesinos y pobres urbanos. Por ello, junto al joven sacerdote y sociólogo Camilo Torres Restrepo, participaron activamente en los programas de reforma agraria, acción comunal, la educación campesina y la alfabetización.

Pero muy pronto, los marcos teóricos funcionalistas y metodologías positivistas de su disciplina se quedaron cortos ante el horror de la violencia, la creciente conflictividad social, la represión y el ascenso de ideas y prácticas subversoras del orden social. Tal como lo hacían otros investigadores sociales del continente, reconocieron el carácter colonial, funcional e ideológico de estas ciencias sociales que se presentaban a sí mismas como universales, neutrales y objetivas; en la medida en que se acercaron y comprometieron con las luchas sociales de la coyuntura, fueron asumiendo posiciones más críticas y consecuentes.

Esta radicalización también se dio en otras prácticas sociales y culturales, dando origen a proyectos inéditos como la iglesia popular, la comunicación alternativa, el teatro del oprimido, la filosofía y la ética de la liberación. Dichas prácticas, compartían su crítica al capitalismo y la convicción de que el pueblo podía emanciparse a través de sus propias organizaciones y luchas; este optimismo histórico era comprensible en el contexto de ascenso de ideas y procesos revolucionarios a nivel mundial y continental de la década del sesenta. No es casual que en 1970 se publicaron simultáneamente los libros “Teología

de la liberación” de Gustavo Gutiérrez, “Pedagogía de la liberación” de Paulo Freire y “Ciencia propia y colonialismo intelectual” de Orlando Fals Borda, lecturas imprescindibles para comprender dicha coyuntura histórica e intelectual.

La IAP como enfoque crítico de producción de conocimiento

Al definirse como una práctica investigativa “al margen” de la institucionalidad académica, la emergente Investigación Participativa tuvo que ir construyendo sus bases epistemológicas y metodológicas, que afirmaran su identidad como enfoque crítico. El punto de partida para pensar estas cuestiones fueron las propias prácticas de transformación social de las que formaban parte los investigadores: “cómo combinar lo vivencial con lo racional en estos procesos de cambio radical constituye la esencia del problema que tenemos entre manos”, se preguntaba Fals en 1977.

Son estos desafíos intelectuales que les planteaban su práctica colectiva y su experiencia de compromiso, los que llevan a Fals y a su equipo a elaborar sus propias reflexiones, ponerse en diálogo con el marxismo y con la

también emergente educación popular. Así, las preocupaciones se enfocaron en torno a algunas cuestiones como las articulaciones entre acción y conocimiento y entre sujeto y objeto de conocimiento, la relación entre investigadores y sujetos populares y la confluencia de saberes académicos y populares, sobre el uso y creación de conceptos, sobre el papel de la ciencia (Fals Borda, 1984).

Para responder a estas preocupaciones epistemológicas, acudieron principalmente a la tradición crítica representada en el marxismo no ortodoxo (Luckas, Gramsci, Heller) y a otros aportes epistemológicos (Feyeraben, Kuhn). En consecuencia, las tensiones entre teoría y práctica y entre sujeto y objeto de conocimiento, fueron resueltas en clave “dialéctica”, al reconocer en estas dimensiones su unidad contradictoria y por tanto, su imposible separación: el conocimiento social proviene de la práctica y vuelve a ella para transformarla (praxis), en la investigación social es insostenible la premisa de exterioridad entre sujeto y objeto, dado que este último es la sociedad que de antemano incluye a los investigadores; estos, antes de abordar sus problemas de conocimiento ya poseen ideas previas sobre los mismos. Así, frente a la “objetividad” de las



ciencias clásicas, se plantea el principio de la reflexividad crítica, siempre intersubjetiva.

Si estas premisas son válidas para todo tipo de investigación social, la cuestión se complejiza cuando se trata de investigaciones participativas, dado que se involucran como investigadores, quienes habitualmente son considerados “objetos de conocimiento”, y por tanto, los investigadores también son “objeto de conocimiento” por parte de la gente; ambos actores investigativos, están previamente ubicados en la estructuras de poder y asumen opciones políticas desde las cuales se colocan frente al ejercicio investigativo. Esta “novedad” trae consigo nuevas preguntas acerca de la relación entre actores dentro de las prácticas investigativas y el lugar de sus respectivos saberes en la producción de nuevos conocimientos.

La respuesta a estas preguntas va a provenir de los planteamientos de Paulo Freire acerca del diálogo, como interacción humana que permite que quienes participen en él sean más sujetos, como experiencia vital liberadora y democrática, que contrarresta toda instrumentalización y reproducción de relaciones opresivas. Fals en diversas ocasiones reconoció dicha influencia (1984, 2005), a la vez que reclamó como propia la propuesta metodológica del “diálogo de saberes”, según el cual dentro de una investigación participativa, debía garantizarse la convergencia entre los saberes populares y los académicos, sin subordinarse uno al otro.

Este diálogo entre saberes, siempre insertos en matrices culturales más amplias, también proporciona la clave frente a la cuestión del uso de conceptos en la investigación participativa. No se trata de “aplicar” teorías surgidas para dar respuesta a otras realidades, sino de generar categorías apropiadas a la comprensión de las realidades de estudio, basadas tanto en el aporte del conocimiento especializado como en el de la sabiduría popular y la imaginación creadora de los investigadores.

Finalmente, en esta construcción inicial de las bases epistemológicas de la IAP, coincidió la recreación que Fals Borda y Freire hicieron de la “filosofía de la praxis” esbozada por Antonio Gramsci. Mientras el primero planteó la necesidad de una “sociología de la praxis”, el segundo nombró su propuesta educativa como “pedagogía de la praxis”. En ambos casos, la idea fuerza era que las actividades investigativa y educativa adquirirían sentido en el contexto de las prácticas de transformación social desde opciones éticas y políticas emancipadoras.

Pese a la radicalidad de su compromiso liberador, la IAP, se asumió desde un comienzo como no ortodoxa y opuesta a todo dogmatismo. Ello le permitió que, desde la década de 1970 hasta la actualidad, haya crecido en el diálogo con otras perspectivas críticas como el feminismo, el ambientalismo, las teorías decoloniales, los estudios culturales y subalternos, y las cartografías de la subjetividad (Guattari y Shoely Rolink). Esta pluralización de los modos de entender y hacer investigación participativa, manteniendo su núcleo crítico y liberador, se ha expresado en los múltiples encuentros, congresos y simposios internacionales, siendo los más emblemáticos los realizados en Cartagena en 1977 y 1997.

En el nivel metodológico, la IAP también se ha caracterizado por su afán de “aterrizar” sus principios epistemológicos en criterios, estrategias y técnicas para posibilitar la construcción colegiada, dialógica y creativa de conocimientos pertinentes. A partir de la reflexión y conceptualización permanente sobre su práctica investigativa, Fals Borda (1979 y 1998) resumió los rasgos de la IAP a través de los siguientes principios y criterios metodológicos:

1. Autenticidad y compromiso, del investigador social con respecto al mundo popular.
2. Anti-dogmatismo, frente a toda rigidez en su puesta en práctica.
3. Restitución o devolución sistemática, para que partiendo de los niveles de conciencia

y el lenguaje de la gente, avanzar en la apropiación de conocimiento crítico.

4. Sencillez y diferencial de comunicación, respetando el nivel político y educativo de la gente.
5. Auto investigación y control colectivo del proceso.
6. Técnicas sencillas de recolección y análisis de información.
7. Diálogo y comunicación simétrica.
8. Recuperación histórica, asumida como técnica para reconocer y visibilizar la visión el pasado por parte de los sectores populares.
9. Sabiduría y buen juicio a lo largo de la experiencia.

En la misma dirección, otros momentos, hemos tratado de identificar algunos rasgos característicos de la investigación participativa (Torres, 1995; 2014):

1. Cuestiona la concepción positivista de investigación, en particular a sus nociones de verdad, objetividad, neutralidad, verificabilidad y predictibilidad.
2. Critica la supuesta neutralidad política de la investigación social institucionalizada, pues reproduce las relaciones de dominación establecidas.
3. Centra su objeto de conocimiento y finalidad en la práctica; parten de ella y vuelven a ella para cambiarla. Su fin no es verificar hipótesis sino dinamizar procesos.
4. Procura ubicar el análisis de los problemas en el contexto histórico y social en el que se ubican.
5. Se propone una transformación de las condiciones y circunstancias que impiden la realización plena y autónoma de los sujetos sociales.
6. Promueve la participación activa y decisoria de los sujetos involucrados.
7. Se asume como un proceso de aprendizaje continuo, dado que la investigación misma exige y proporciona espacios educativos,

tanto formales (cursos, talleres) como informales (conversación cotidiana, consejo práctico).

8. Postula la conjugación de teoría y práctica, es decir, una praxis social donde los aportes teóricos se vuelquen hacia la práctica de cambio individual y social.
9. Promueve el diálogo entre los participantes de la investigación, sea como dinámica interpersonal, como interacción de saberes o como diálogo intercultural.
10. Fomenta la creación y fortalecimiento de grupos y organizaciones críticas y autónomas, con capacidad de acción.
11. Asume de modo abierto y flexible, los diseños de investigación; así mismo emplea creativamente diversas estrategias, técnicas e instrumentos.
12. Busca democratizar la producción, circulación y apropiación de los conocimientos, para beneficiar de manera directa e inmediata a las comunidades involucradas.
13. Se lleva a cabo desde una lógica desde adentro y desde abajo, mediante la participación decisoria de quienes sufren los problemas de estudio.
14. Se asume como una práctica reflexiva, que convierte en objeto de vigilancia crítica cada una de las decisiones y operaciones investigativas.

Actualidad de la investigación participativa

Podría pensarse que con los cambios intelectuales y sociopolíticos que han acontecido en las dos últimas décadas, dicho enfoque investigativo ha perdido vigencia. Nada más alejado de la verdad: en la siguiente presentación quiero demostrar como buena parte de las discusiones más contemporáneas en el campo de la epistemología, el pensamiento crítico, las ciencias sociales y la investigación encuentran grandes confluencias con la Investigación Participativa¹.

En primer lugar, existe consenso acerca de los límites del paradigma occidental de la cien-

1 Me apoyo en apartes del artículo próximo a publicarse en la Revista Encuentro de saberes N° 3, Buenos Aires.

cia clásica, dado que impiden comprender la realidad en su complejidad y construir o reconocer otros mundos posibles (Wallerstein, 1996). Morin denomina dicha ciencia convencional como “paradigma de simplicidad”, pues supone el orden en el universo (cosmos) y excluye el desorden; reduce el orden a una ley, a un principio y evita la contradicción, el azar; expulsa la subjetividad del conocimiento, y desprecia otros saberes sociales, al privilegiar la racionalidad analítica instrumental.

Frente a esta “ciencia indolente”, Santos plantea que es necesario reinventar las ciencias porque hoy son parte del problema, pero pueden ser parte de la solución. “Es decir, no es un problema de las ciencias sociales, sino de la racionalidad que subyace en ellas.” (Santos, 2003: 20). Frente a esa racionalidad la denomina “insolente”, dado que reduce el campo de realidad a lo dado, a lo existente, Santos propone una epistemología de las emergencias que visibilice lo silenciado por la ciencia hegemónica.

Por otra parte, el libro “La nueva producción de conocimiento”, resultado de un trabajo conjunto de seis científicos destacados provenientes de varios países, da cuenta de la política del conocimiento científico en su más amplio contexto dentro de las sociedades contemporáneas. Constata que estamos asistiendo a cambios fundamentales en la producción del conocimiento científico, social y cultural. El nuevo modo de producción de conocimiento (llamado por ellos Modo 2) está sustituyendo o reformando las instituciones, disciplinas, prácticas y políticas académicas establecidas del llamado Modo 1.

A continuación, sintetizo los rasgos del emergente Modo 2 de conocimiento, presentando como la tradición investigativa crítica ya lo había venido incorporando:

El conocimiento es producido en contextos dinámicos de aplicación

No se trata tanto de la definición de problemas dentro de la lógica de las disciplinas en parti-

cular sino en torno a la solución de problemas concretos; no se trata de conocimiento básico aplicado sino de conocimiento demandado busca ser útil para alguien, sea la industria, el gobierno o grupos sociales específicos: ello implica una negociación continua con otros actores “no académicos”.

Esta conexión entre conocimiento y acción es una de las características de la Investigación Participativa, en la medida en que reconoce el interés práctico de todo conocimiento y la necesaria proyección social del conocimiento en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder (Fals Borda, 1984).

Transdisciplinariedad

El modo 2 es algo más que el trabajo colaborativo de especialistas en torno a la solución de problemas específicos; la investigación en contexto requiera construir consensos específicos en torno a sus presupuestos conceptuales, sus prácticas metodológicas y sus implicaciones extra-cognitivas. La transdisciplinariedad, implica una verdadera creatividad, pues articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas pero en función de la especificidad de los problemas a resolver. Ello implica trabajo en equipo, permanente diálogo y sensibilidad al contexto; la comunicación de sus resultados no está dirigida tanto a las comunidades disciplinares sino hacia las poblaciones que se beneficiarán con ellos.

La Investigación Participativa desde sus inicios proclamó la necesaria complementariedad entre el conocimiento de expertos, generalmente provenientes de las ciencias y profesiones, y el saber popular; pero también entre el pensamiento y el sentimiento, entre la lógica analítica y la lógica emocional, entre pensamiento analítico y pensamiento narrativo. La propuesta del diálogo de saberes, más que complementariedad entre disciplinas, implica una confluencia de lógicas, concepciones, estrategias y pro-



cedimientos para comprender y superar problemas concretos.

Heterogeneidad y diversidad organizativa

Los retos del conocimiento 2 no provienen tanto del balance crítico del saber acumulado por una disciplina sino de problemas desafiantes, muchas veces azarosos. En consecuencia, se caracteriza por la pluralidad de lugares en los que se puede generar conocimiento más allá de las Universidades, tales como centros de consultoría, laboratorios empresariales, instituciones de gobierno, organizaciones sociales. Ello exige una flexibilidad en los modos de organización y en sus formas de trabajo: grupos menos institucionalizados, equipos y redes temporales, roles y distribución de responsabilidades menos rígidas.

La IAP se presentó a sí misma como una ciencia modesta, hecha por intelectuales y gente del común no dentro ni para las universidades y academias sino en función del empoderamiento y emancipación de los sectores subalternos; por ello, se propuso la utilización de estrategias y técnicas flexibles y sencillas, así como de la valoración de los diversos lugares sociales en la producción de conocimiento: el

barrio, la vereda, la fábrica y las organizaciones sociales.

Responsabilidad y reflexividad social

La creciente sensibilización de la opinión pública y la demanda en torno a temas relacionados con el medio ambiente, la pauperización, las discriminaciones raciales y sexuales, etcétera, ha estimulado el crecimiento de la producción de conocimiento en el modo 2. Los científicos sociales trabajan junto a los científicos naturales, los ingenieros y abogados porque así lo exige la naturaleza de los nuevos problemas. Ello aumenta la sensibilidad de todos los participantes y los hace más reflexivos y comprometidos con las implicaciones éticas y políticas de su trabajo.

Esta relación entre conocimiento y compromiso ha sido un rasgo central de los enfoques participativos. La pretendida neutralidad de la ciencia proclamada por el positivismo ha sido cuestionada desde las ciencias crítico sociales. Los investigadores participativos han insistido en la necesidad de asumir posiciones críticas con estos usos opresivos del conocimiento y de reorientarlo hacia fines más altruistas y emancipadores.

Pese a la resistencia que generó en el mundo académico institucionalizado, la investigación participativa ha conquistado territorios en algunas universidades, en particular en programas profesionales “plebeyos” como trabajo social, psicología social, pedagogía social y educación comunitaria (Torres, 2006) y en las áreas de extensión y en las prácticas de proyección social. Por otro lado, ha continuado siendo un referente paradigmático en otras prácticas de acción e investigación social, tales como la educación popular, la formación de dirigentes sociales, la animación sociocultural, la sistematización de experiencias y la reconstrucción colectiva de la memoria.

Destacamos un movimiento interesante en cuanto a los actores de la IAP; de la centralidad de los investigadores “comprometidos” en sus iniciativas y orientaciones estratégicas, se ha venido pasando a un protagonismo de las organizaciones y movimientos sociales que se convierten en intencionales espacios de producción de conocimiento, en los cuales los investigadores especializados pasan a ocupar un lugar como acompañantes.

En el III Simposio Internacional de Investigación Acción Participativa, realizado en Bogotá en el pasado mes de junio de 2015, se confirmaron varios de los rasgos constitutivos de este enfoque investigativo expuestos previamente, tales como su distancia crítica frente a la academia más tradicional e institucionalizada; la IAP como perspectiva y apuesta vital, más que como herramienta metodológica; su estrecha relación con los movimientos sociales (el campesino en Colombia de los 70, el popular y juvenil en la Argentina actual); su carácter político no partidista, como construcción de poder popular desde abajo y desde el Sur, como estrategia de visibilización de los invisibles, para que digan su palabra, escriban su historia, como utopía realista; como diálogo entre diferentes, por tanto, impredecible y abierto, reflexivo y amoroso.

Para terminar, quiero retomar algunas ideas acerca de la que he denominado investigación

de borde (Torres, 2008) para caracterizar a la labor de investigadores participativos. Investigar desde el margen, lo hemos entendido como un posicionamiento y una práctica de producción de conocimiento social, llevada a cabo por sujetos (individuales, colectivos) que provinieron o no de las ciencias sociales, las transgreden. En este sentido, lo marginal no es estar por fuera, sino en el umbral, en las fronteras: entre el adentro y el afuera, entre lo instituido y lo instituyente, entre lo conocido y lo inédito, entre lo determinado y lo indeterminado.

Lo marginal abre nuevas posibilidades para pensar, para imaginar, para construir nuevas realidades. Por otro lado, lo marginal, lo liminal, asumido no tanto como postura epistémica sino como posicionamiento ético y político, permite ver, decir y hacer lo que no es visible o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y poder. Así como los “marginales”, ponen en evidencia los límites y las arbitrariedades del orden social, la investigación liminal hace visible el agotamiento de las disciplinas sociales y de los epistemes institucionales para abordar y encauzar ciertas realidades constituyentes (Torres, 2004: 66).

Podemos afirmar que la IAP corresponde a lo que algunos autores han llamado “perspectivas de borde” y otros “razonamientos de umbral” para referirse a formas de conocimiento social que resultan de búsquedas en espacios diferentes y con modalidades distintas. Para Emma León (1995: 56) estas formas de razonamiento conducen a dos aspectos considerados cruciales: “Por un lado, encontrar nuevas facetas a los contenidos producidos y acumulados en esferas particulares del conocimiento, lo que implica ubicar tales contenidos más allá de los márgenes decantados por las teorías establecidas; por otro lado, y en relación estrecha con lo anterior, el operar fuera de estos márgenes les permite enfrentarse con la necesidad de abordar nuevas realidades, y construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentido diferentes a los ya definidos”.

Por último, la emergencia de estas modalidades investigativas también tiene que ver con la existencia de sujetos individuales y colectivos que las agencien ¿Quiénes son? Por un lado, intelectuales provenientes de la institucionalidad de las ciencias sociales, quienes por sus opciones políticas o temáticas mantienen vínculos orgánicos con realidades extraacadémicas. Asumir opciones políticas, éticas y epistémicas disidentes, alternativas o de transformación social, plantea al trabajo intelectual la necesidad no solo de enfrentarse a exterioridades prácticas más allá de la academia, sino a cuestionar las propias reglas de juego de la institucionalidad científica. Es lo que plantea Michel Maffesoli (1993: 29) con su metáfora de nomadismo intelectual y desde el cual podemos definir a investigadores como Fals Borda:

De manera que la empresa que se inicia es libertaria. Hacer escuela es fácil y aburrido; es mucho más fecundo esforzarse por echar una mirada libre, a la vez insolente, ingenua, incluso trivial, en todo caso desagradable, pero que abre brechas y permite fuertes intercambios que los mercaderes y burócratas ni siquiera imaginan. Así pues, insolencia de pensamiento... Al trastornar el orden establecido de las cosas y las personas, el nomadismo se vuelve expresión de un sueño inmemorial que el embrutecimiento de lo instituido, el cinismo económico, la reificación social o el conformismo intelectual no llegan jamás a ocultar totalmente.



Bibliografía

- Bosco Pinto, Joao (1969). *Metodología de la investigación temática*. Bogotá, IICA–ICIDA
- De Schuter, Anton (1981). *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. Pátzcuaro, CREFAL
- Carr y Kemmis (1985). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca
- Fals Borda Orlando (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo editores, Bogotá
- _____ (1995). *Investigación Acción, ciencia y educación popular en los 90'*. CEAAL, Taller Internacional, La Habana
- Fals Borda Orlando y Anisur Mohamad (1991). *Acción y conocimiento*. CINEP, Bogotá
- Freire Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores
- Gajardo, Graciela (1985). "Investigación Participativa en América Latina". En: Documentos de trabajo. N° 261. Programa FLACSO, Santiago de Chile
- Gibbons y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares, Barcelona
- Hall, Budd (1978). "La creación del conocimiento: la ruptura del monopolio, métodos de investigación participación y desarrollo". En: Simposio Mundial de Cartagena. Crítica y política en Ciencias Sociales
- León, Emma (1995). "El magma constitutivo de la historicidad". En: León Emma y Zemelman Hugo, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, CRIM–UNAM y Anthropos
- Jiménez Absalón y Torres Alfonso (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Maffesoli Michel (2005). *El nomadismo*. Breviarios FCE. México D. F.
- Morin Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Buenos Aires
- Pérez Serrano Gloria (1990). *La investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson
- Salazar, María Cristina (1992). *La investigación Acción Participativa*. Bogotá, Cooperativa del Magisterio
- Santos Boaventura de Sousa (2003). *La caída del angelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA – Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- _____ (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO, Buenos Aires
- Torres Alfonso (1995). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. UNAD, Bogotá
- _____ (2000). "Las complejidades de lo social y los desafíos a la investigación crítica". En: Cuadernos de sociología N° 36. USTA, Bogotá
- _____ (2008). "Investigar desde los márgenes de las ciencias sociales". En: Folios N° 27. Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- _____ (2014). "La producción de conocimiento desde la investigación crítica". En: Revista Nómadas N° 40, Universidad Central, Bogotá.

FORMAR SUJETOS PERTINENTES DE ACCIÓN Y DE ESTUDIO

La educación popular en la formación de profesionales



Alfredo Manuel Ghiso Cotos

Resumen

El texto da cuenta de la práctica educativa popular en la universidad; se muestra como esta se levanta frente a un sistema de formación universitaria tecnocrática, signada por parametrizaciones y estándares homogeneizantes. Parámetros que llevan a inhabilitar a los profesionales en formación, como sujetos pertinentes de estudio y acción transformadora. El texto invita a nuevas prácticas y experiencias emancipadoras que permitan vivenciar ética, afectiva y culturalmente un quehacer y pensar profesional que facilite reconocer y entender qué otro modo de vivir humana y dignamente es posible.

Palabras Claves

Desubjetivación, dispositivos pedagógicos, docencia universitaria, educador popular.

El contexto de la experiencia

Orlando Fals Borda, sociólogo creador de la Investigación Acción Participativa y educador popular colombiano y fundador del CEAAL, en 1997, alertaba sobre la necesidad de formar sujetos pertinentes de estudio

y acción, capaces de fundamentar y crear un paradigma alternativo que lograra detener los ritos y prácticas autodestructivas de los sistemas explotadores dominantes.

Hoy, los profesionales, técnicos o expertos, para distinguirlos de la gente del común, de los artesanos y de los políticos, son los que producen explicaciones, prospecciones socioeconómicas y, además, fundamentan las decisiones técnico-oficiales con respecto a las



Alfredo Manuel Ghiso Cotos. Educador popular argentino, residente en Colombia, Docente, investigador Universitario emérito, Miembro del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales. Docente de los seminarios de Pedagogía Social Contemporánea y Perspectiva pedagógica de lo psicosocial, Investigación social cualitativa (Escuela de Postgrados de la Fundación Universitaria Luís Amigó). Docente a cargo del seminario de Autor e IAP, en varios postgrados. Docente emérito en los cursos de Investigación social y Pedagogía social, Universidad de Antioquia, Medellín. Fue coordinador latinoamericano de la red de alfabetización del CEAAL. Colaborador emérito del Programa de Sistematización CEAAL y autor de artículos, capítulos y compilador de libros. Correo electrónico: amghiso@gmail.com

necesidades humanas. Son ellos los que, desde su rol, que no es neutral –aunque por formación se consideren neutrales– prescriben las recetas oficiales, amparados en la legislación vigente. Es por medio del decidir informado del profesional que se aplican la ciencia y la técnica reguladora en la vida cotidiana; transfiriendo explicaciones, valoraciones y formas de responder hegemónicas a las demandas y asuntos de la gente del pueblo; incidiendo, desde los medios de comunicación y las políticas públicas en los modos de actuar y de entender las realidades sociales. Los profesionales y técnicos son los que instalan, acuerdan y establecen los modos y métodos –no neutrales– de hacer, leer, nombrar, medir, controlar e informar sobre la realidad intervenida.

Hoy, los y las profesionales en formación se vinculan a universidades, cada día más afines a los intereses de la empresa privada, a las transnacionales financieras y al estado neoliberal, por eso son instruidos en el pensamiento único, técnico, instrumental y de control, por medio de dispositivos de formación que desubjetivan, porque enajenan y alienan el pensar, expresar, sentir y hacer de las personas. Esta despersonalización o “desubjetivación” está ligada a una red de elementos como: las opciones ético/políticas, discursos, instituciones, estructuras administrativas y académicas, enunciados científicos colonialistas, proposiciones filosóficas y pedagógicas tecnocráticas y eficientistas que configuran los múltiples dispositivos formativos inscritos en el juego del poder hegemónico, juego ligado siempre a los límites y propiedades que se le atribuyen al saber, al conocimiento y a la tecnología.

En las propuestas de formación de profesionales –entendidas como dispositivos pedagógicos–, la transferencia de información y tecnologías se han convertido progresivamente en el medio principal para moldear profesionales expertos, ideológicamente afines al sistema imperante, capaces de dejar de lado la ética humanista y planetaria; además de inhabilitarlos para plantearse objetivos cívico/solidarios; la mayoría de estos profesionales así forma-

dos, se suman a los poderes establecidos. Ellos son seleccionados como expertos, “tecnócratas neutrales y objetivos”, porque no son sujetos con opciones políticas alternas.

Los profesionales, por medio de los múltiples dispositivos de formación, son despojados del pensamiento epistémico, de iniciativas políticas “otras” y de criticidad; siendo sistemáticamente enajenados de sus opciones éticas y de sus posturas políticas transformadoras. Así se convierten en instrumentos de control que los poderes usan para la tarea de restringir, debilitar e inhabilitar a otros, en especial al pueblo, para comprender la realidad social, política, económica, cultural, ambiental, en la que están involucrados y decidir sobre ella.

Este es el problema que, educadores y educadoras populares, enfrentamos cuando nos involucramos en procesos de formación universitaria de profesionales. Otro desafío con el que nos confrontamos todos los días es el de desencadenar, posibilitar, ambientar procesos formativos capaces de liberar lo que ha sido capturado –enajenado, alienado–, negado, silenciado, sometido. También, tenemos el reto de imaginar, crear e implementar procesos educativos capaces de ir quebrando los discursos y prácticas que se transmiten en la universidad y que buscan inhabilitar las potencias críticas y de acción transformadora de los sujetos –a esto llamamos desubjetivación–.

Fue por ello que, desde hace 30 años optamos por construir dispositivos educativos universitarios configurados desde la opción de la educación popular, que tuvieran la capacidad y la potencia de liberar, orientar, quebrar determinismos y de oponerse a fatalismos, para conquistar o reconquistar las capacidades de expresión, de convivencia, de goce a pesar de las incertidumbres y de resignificación y apropiación de la cultura y la historia. Consideramos que todo ello aseguraba cambios y rebeldías emocionales y vigorizaba resistencias activas y conversacionales, capaces de propiciar comportamientos solidarios –emancipadores– recreados en discursos y prácticas.



La Educación popular resignifica los “dispositivos” formativos/investigativos

Cuando abordamos desde la opción de la educación popular la formación de profesionales, tenemos que reconocer de una manera crítica lo que está a la base de las propuestas que circulan y llegan a establecerse en las “instituciones de educación superior”. Se hace necesario identificar en los dispositivos formativos las epistemes que los fundan, cómo es que conciben la ignorancia, de qué manera entienden el conocimiento y su papel, cuál es el tipo de investigación que lo genera y qué modelo formativo recoge determinados dispositivos educativos, que se expresan en un conjunto de prácticas, regulaciones, mecanismos, discursos, instituciones, medidas administrativas, decisiones y leyes, entre otros.

Recreando los pasos de Boaventura de Sousa Santos (2006) distinguimos, en este ejercicio reflexivo, tres tipos de epistemes que, partiendo de una concepción de la ignorancia a superar y del conocimiento a generar, establecen

unos estilos de investigación y unos dispositivos formativos orientados a generar procesos de subjetivación en los que se aprende a ser dóciles, sometidos, acríticos, simplificadores, escindidos, disciplinados, entre muchas otras cosas¹.

El primer tipo lo denominamos *conocimiento como regulación*, que ve la ignorancia como caos, incertidumbre, desorden, fluctuación. La tarea investigativa se orienta a producir un conocimiento que permita establecer leyes, que reconozca y fundamente el orden, la regulación, la mecánica. Es un modo de mirar y entender la vida y la realidad mecánicamente, como si las personas, sus construcciones y tensiones fuesen objetos. “*Donde todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas*” (Freire, 1979: 81) reguladas y regulables. Sin duda, el estilo de investigación es el colonialista, positivista y los dispositivos educativos creados para formar en esta modalidad investigativa, se caracterizan por alienar la ignorancia, la duda, la pregunta y lo que se transmite es el orden

1 Invito a ver la película: *La educación prohibida* en: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y90qSJKCc>

construido por hombres selectos, dueños de la verdad y del saber; portadores de la única verdad científica y de la seguridad y el control que desde ella se establece.

Un segundo tipo de conocer lo denominamos *conocimiento fenomenológico*. En esta tradición se ve al otro ya como persona en contexto, como individuo en relación, como portador de significados, como habitante de un mundo que narra develando los sinsentidos de la vida. El conocimiento generado tiene que aportar sentidos, interpretaciones, resignificaciones. Esto estaría bien si al otro no solo se lo viese como sujeto de narración, sino también como sujeto de interpretación, de deconstrucción de sus percepciones, a partir de procesos de reflexividad dialógica. Lamentablemente, no es así; la interpretación, valoración y análisis queda en manos del intelectual, él es quien tiene el poder del conocimiento, de las teorías seguras, desde donde se valora e interpreta. Los demás tienen la ilusión de otorgar sentido, resignificar o descubrir nuevos sentidos o sinsentidos, en la interpretación que aún queda reservada al investigador. El dispositivo formativo sigue siendo bancario, en la medida en que forma en modos regulados, parametrizados de narración –expresión– y de interpretación.

Por último, distinguimos un tercer tipo, que denominamos *“conocimiento como emancipación”* donde el punto de partida del conocer es la realidad social, económica, cultural, política, ambiental, caracterizada por el sometimiento, la exclusión, el silenciamiento, la invisibilización, la negación, la opresión, la naturalización de la violencia, de la injusticia, entre otras cosas. Es por ello, que el conocimiento es crítico y no se encierra en modelos estrechos o simplificadores de la realidad. Con él se busca desbordar creativamente las regulaciones presentes en las descripciones, explicaciones e interpretaciones de los problemas. Es un conocimiento que amplía la capacidad, la potencia de los sujetos que proyectan y llevan a cabo acciones de cambio. Los estilos de investigación que están asociados son la IAP, la sistematización de prácticas y experiencias, la investigación dialógico/reflexiva. El dispositivo formativo busca potenciar, quebrar determinismos, oponerse a la naturalización del sistema depredador imperante rechazando las lógicas instrumentales y tecnocráticas, propiciando ambientes, relaciones y comportamientos solidarios –emancipadores– recreados desde una opción ético/política dignificadora y humanizante, que se expresa en discursos y prácticas.

Tabla 1. Epistemes, dispositivos educativos y estilos de investigación

<i>Episteme</i>	<i>Ignorancia</i>	<i>Conocimiento</i>	<i>Dispositivo educativo</i>	<i>Estilo de investigación</i>
Conocimiento regulador	Caos	Orden, regulación, control, prescripción	Educación Autoritaria Bancaria	Investigación colonialista positivista
Conocimiento fenomenológico	Sin sentido	De sentidos compartidos a sentidos otorgados	Educación Interactiva Bancaria	Investigación colonialista hermenéutica
Conocimiento emancipador	Opresión, silencio, ingenuidad, naturalización	Desborde creativo, alternativa, capacidad, potencia, acción de cambio, solidaridad	Educación popular, Dialógica, sociocrítica	Investigación Decolonial Investigación acción participativa, solidaria, Sistematización.

Ghiso, A. 2015, recrea planteamientos de Santos B. (2006).

El asumir el tercer tipo de conocer y aplicarlo en la práctica formativa universitaria y en los procesos investigativos ha implicado *rupturas* con:

- La inercia mental configurada en torno a la existencia de una única episteme – pensamiento único– y a un solo modo instrumental, hegemónico de hacer ciencia.
- El paradigma normal de objetividad y neutralidad; imposibles al asumir una opción crítica que procura una inserción experiencial, sentipensante y solidaria –emancipadora–.
- La idea de la insignificancia del mundo de la vida, del contexto, de los entornos y de las prácticas sociales que en él se desarrollan. Esta ruptura permite el redescubrir la pertinencia de los temas y de los sujetos de estudio y acción, además de la legitimidad social, de las prácticas investigativas y profesionales.
- Las lógicas explicativas mecanicistas, simplificadoras, descontextualizadas y disyuntivas. Esta ruptura permite el tránsito a comprensiones contextuadas, holísticas, complejas y multicausales.
- Los determinismos y fatalismos, rebelándose y resistiéndose a la naturalización de un sistema violento, depredador, que atenta contra la vida humana y del planeta.
- El objeto de estudio como algo dado, que se presenta por fuera del actuar de los humanos y que aparece como parte de una máquina de predestinación. Esta ruptura permite proponer como alternativa epistémica, la construcción histórica, contextuada y no neutral del asunto a estudiar.
- Los “dispositivos” investigativos/formativos que “desobjetivizan” buscando desarrollar otros que faciliten y enriquezcan la reflexividad y la configuración de sentidos autónomos, pertinentes y solidarios.

Una experiencia de Educación Popular en la universidad

Desde hace tres décadas he venido planteando la formación en investigación social de estudiantes de pre y postgrado desde la opción ética,



política y pedagógica de la educación popular. La voz de los y las estudiantes, participantes en la experiencia formativa, permitirá describirla y descubrir los componentes fundantes.

Una charla en Facebook, mayo del 2015:

22 de mayo a las 20:38· –Sí niña, sí... la palabra no se regala... la palabra se conquista... Investigación social I... ¿te acordás?

22 de mayo a las 20:42· –Me acuerdo perfectamente... Fue mi propia conquista... Y gracias a esos encuentros hoy puedo expresarme y saber que mi palabra tiene un gran valor... Igual que la de cada persona a mi alrededor... Ahí el valor de la escucha...

22 de mayo a las 20:46· Me alegra y emociona saber eso...

22 de mayo a las 20:48· Gracias profe... A veces necesitamos quien nos recuerde que más allá de ser y estar para el mundo y un sistema de producción... Hay un encuentro con el otro que nos "hace" y nos construye como sujetos políticos y sociales... Un encuentro de diálogo, de reconocernos y reconocer al otro... Y a partir de allí posibilitar nuevos conocimientos y experiencias en torno a la realidad que vivimos... Gracias por posibilitarlo... Y seguiré compartiendo con otros esa misma experiencia.

La educación popular como opción pedagógica se podría caracterizar desde la voz de las y los estudiantes universitarios:

- ✓ *"Una experiencia, donde se le dio el sentido real a todo y donde partimos de mirarnos a nosotros mismos, para luego mirarnos con los demás y en relación a la diversidad que nos caracteriza..."*
- ✓ *"Una forma de aprendizaje con el Profe, con los compañeros de curso"*
- ✓ *"Es el momento mismo de encontrarse con las diferentes miradas de quienes nos rodean, de los sentires, de las experiencias, de los relatos"*
- ✓ *"Donde la palabra y el valor de la misma permitía un tejido de cada uno y cada una..."* *"Este curso, ha sido de vital importancia para mi vida profesional y personal, más porque he comprendido la importancia que tiene cada momento de la vida, en interacción con el otro..."*
- ✓ *"En cada encuentro construía peldaños académicos y de vínculos, donde nunca se sintió competencia, al contrario eran escenarios de construcción con el otro, de apoyo mutuo, de escucha..."*
- ✓ *"Lo que más me ha gustado ha sido que la clase se tome en forma de círculo, de ma-*

nera que todos nos miremos y nos reconozcamos. Me gusta porque rompe el esquema de sentarse, mirar y escuchar al profesor dando una cátedra que pocas veces te da la oportunidad de cuestionar. Aquí tenemos la oportunidad de conocernos a nosotros mismos y a los demás, de reflexionarnos y enfrentarnos a una realidad.

- ✓ *Me parece curioso que en la mayoría de cursos "comparto" con compañeros, a los cuales ni siquiera me les sé el nombre y, en cursos como estos, es que nos preguntamos por el otro y construimos en conjunto..."*
- ✓ *"Más que un curso, es un espacio de aprendizajes, que permite el intercambio y la retroalimentación de saberes, a partir del encuentro con las y los otros. Ningún conocimiento es verdad absoluta, simplemente se pone en discusión lo que cada uno y cada una ha aprendido a lo largo de su formación, aportando al grupo diferentes percepciones sobre la realidad social. Valoro mucho el hecho de que personas pertenecientes a diferentes programas de la facultad puedan reunirse en un mismo espacio, ojalá pudiera extenderse a toda la universidad porque es necesario rescatar el sentido de lo humano en la formación profesional"*
- ✓ *"Un espacio en el que uno se cuestiona su proceso de formación, su manera de relacionarse con los otros, de construir conocimiento frente a la realidad que vivimos y los problemas sociales que nos aquejan..."*
- ✓ *"La verdad, es que tenía muchas expectativas del curso, que me hacían sentir atemorizada, sin embargo se han ido dando las cosas y creo que contigo no es tan terrible como decían. He aprendido mucho y los temas que trabajamos en clase han sintonizado con mi experiencia de vida, en el ejercicio de algunas actividades que realizo en el orden de lo social. Siento que realmente he aprendido mucho y que he podido entablar relaciones con lo que vivo cotidianamente"².*

2 Algunos testimonios fueron presentados en el artículo "La fugaz verdad de la experiencia" en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, pp. 137-163.

El dispositivo pedagógico creado desde la opción de la educación popular, para la formación de estudiantes universitarios en el área de la investigación y de la pedagogía social se caracterizó por constituirse como un acontecimiento humano que los participantes denominaron “*encuentro*” y el encontrarse fue una experiencia de la que pueden dar cuenta, porque no solo se encuentran con otros diversos, diferentes, sino que también lo hacen con el conocimiento y consigo mismos.

El encuentro es la mediación pedagógica, allí se reconquista, recupera o se conquista la palabra: *palabra/pensamiento, palabra/participación/democracia, palabra/confianza/solidaridad, palabra/libertad/autonomía/apropiación*. El encuentro es condición de circularidad del poder, el saber, la palabra –*círculo como otra*

espacialidad–, que rompe con la unidireccionalidad propia del autoritarismo. El encuentro es, también “*conversación*” –*dar vueltas en torno a un tema con otros*–.

Es en el encuentro donde circula la palabra, donde surge la cotidianidad, el contexto, la realidad en la que vivimos que pone en duda las verdades absolutas, que problematiza y cuestiona los argumentos reguladores del pensamiento, los dogmatismos naturalizados por los medios de comunicación. El encuentro, la palabra recuperada permite nombrar e interrogar las prácticas y discursos, con los que operamos y comprendemos la realidad. La pregunta mueve al diálogo que recupera, deconstruye, contrasta, acuerda aquello que operará como planteamiento, argumento o hipótesis de investigación.



El diálogo visto desde el autoritarismo como pérdida de tiempo, como proceso educativo poco eficiente, es la clave de la apropiación del conocimiento solidario–emancipador. En el diálogo se afinan comprensiones, se precisan términos, se cuestionan seguridades, se ajustan planteamientos. En el diálogo se configura la experiencia de la construcción colectiva del conocimiento.

Los contenidos en un curso universitario son pasajeros, transitorios, reciclables, lo que distingue una práctica de educación popular en la universidad de otra que no lo es: se visualiza y reconoce en el dispositivo pedagógico que busca emancipar al sujeto en el encuentro con los otros, con la realidad, con el conocimiento y consigo mismo. En el dispositivo formativo construido desde la opción de la educación popular operan mediaciones que se entrelazan: la palabra, el diálogo, la circularidad, la pregunta que problematiza y la construcción colectiva de descripciones, explicaciones, comprensiones y de estrategias de acción.

Un educador popular en la universidad

Desde la experiencia reflexionada como docente en educación superior, en las áreas de la pedagogía y la investigación social, pensamos que un educador popular en la universidad latinoamericana hoy requiere tener opciones ético/políticas, compromiso, rigor metodológico, amorosidad, creatividad y la convicción de que el cambio es posible para formar profesionales de las ciencias sociales y humanas, como sujetos pertinentes de estudio, discurso y acción.

También hace falta conocer y tener un vínculo crítico y desnaturalizador con la vida cotidiana que permita además de describir y explicar, desarrollar acciones transformadoras, sostenidas en capacidades de compromiso, imaginación y coraje, que unidos a la construcción de un conocimiento y de una ciencia solidaria, socialmente legítima, holística y crítica, sea capaz de sortear las amenazas contra la vida

y el buen vivir de las personas. La docencia universitaria, desde la educación popular, es docencia para la vida digna por ello se propone dinamizar múltiples y diversas conversaciones, además de abrirse a diferentes espacios y momentos que faciliten el superar aquellos obstáculos, frustraciones y tristezas que nos afectan a todos. En estos espacios y momentos la palabra que teje el encuentro entre personas aporta a la sanación y liberación, de opresiones y las desesperanzas con las que el sistema sociopolítico y económico hegemónico, hoy pretende someternos.

Necesitamos coraje e imaginación para convertirnos en seres humanos, profesionales pertinentes de estudio y acción, constructores y defensores de un modelo de sociedad justa que nos dignifique. Constructores y defensores de una propuesta económico/político/ambiental que nos reconcilie con el territorio, con las víctimas de la guerra, con los excluidos en la historia y con la naturaleza. La educación popular en la universidad ha venido respondiendo, en este caso, a la formación de investigadores e investigadoras sociales críticas que con otros, esperamos, sean capaces de abrir espacios para intervenir solidariamente, en la definición del futuro.

Bibliografía

- Freire, P. (1979): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2010): “La fugaz verdad de la experiencia” en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, pp. 137–163.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1999): *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Santos B. de Sousa (2006): *Conocer desde el sur*. Lima: UNMSM.

DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA FUNDACIONAL A LA INVESTIGACIÓN–ACCIÓN PARTICIPATIVA PRO–COMÚN

Ensayo memorial desde la historia de la educación popular latinoamericana y las redes del CEAAL



Jorge Osorio Vargas

En 1980 en Ayacucho (Perú) y en 1982 en Pátzcuaro (México), se celebraron los I y II Seminarios Latinoamericanos de Investigación Participativa (IAP) con la presencia de educadores e investigadores de nuestra región y de Europa, África y Asia. Contamos con las publicaciones que dan cuenta de las ponencias y experiencias que se presentaron en tales ocasiones. Por la difusión continental de las mismas podemos señalar que ambos eventos constituyen hitos emblemáticos de la IAP latinoamericana (<biblio>). Sin embargo, antes de tales eventos, la red de IAP del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), reunida en la Conferencia Internacional de IAP realizada en Cartagena de Indias, en abril de 1977, había diseñado e imaginado un plan para la creación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL), que tendría su primera sede en Santiago de Chile, como un proyecto de fortalecimiento de la producción de conocimientos asociados a las prácticas de educación popular¹. Es notable que la idea originaria que condujo la vida de los primeros años del CEAAL tuviera el sello

de una profunda conexión que la IAP tuvo con la educación popular. Paulo Freire había desde los años 70 en Brasil y Chile inaugurado un ciclo de investigación socio–educativa asociada a los proyectos de educación de los sectores populares a través de la “investigación temática” y la indagación de los saberes culturales de las organizaciones de base con las cuales se implementaban los círculos culturales. En Chile, la investigación “militante” de raíz freireana había generado un movimiento de profesionales de la educación y del desarrollo social que contribuyó de manera significativa al conocimiento de los procesos políticos que se generaron con las reformas agrarias y los programas de promoción popular (Freire, 1998). En Colombia, contemporáneamente, Orlando Fals Borda consolidaba una escuela sociológica donde la investigación participativa era un componente principal de las luchas populares y de la creación de movimientos de recuperación de la memoria y de los saberes culturales. En México y Centroamérica los proyectos educativos populares incluían a investigadores y educadores en cuanto actores protagónicos

Jorge Osorio Vargas. Educador chileno. Licenciado en Historia. Estudios de post grado en Desarrollo y Derechos Humanos en el Institute of Social Studies de La Haya. Docente en asignaturas de Políticas Educativas, Ciudadanía y Interculturalidad en la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, Chile. Ex Secretario General y Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Actualmente miembro del Comité Directivo de la Revista La Piragua (CEAAL).

1 Participaban en la red de IAP del IC AE investigadores–educadores populares como Bud Hall (Canadá), Rajesh Tandon (India), Orlando Fals Borda (Colombia), Francisco Vio Grossi (Chile), Oscar Jara (Costa Rica), César Picón (Perú), Luis Rigall (Argentina), Alfredo Prado (Perú), Moema Viezzer (Brasil), entre otros–as (Hall, 2005).

en la creación de “saberes para la acción”, a través de lo que se llamó la “sistematización de experiencias educativas” (Jara, 2012). Un referente fue Anton de Shutter desde el CREFAL (de Shutter, 1983) y posteriormente todo el equipo de la red de ALFORJA, en particular Oscar Jara (Costa Rica), Carlos Núñez (México) y Raúl Leis (Panamá). En Chile, el movimiento de la educación popular concebía su trabajo de base como una acción dialéctica orientada a la creación de una sociedad democrática desde las prácticas de las organizaciones populares y para ello se consideraba clave analizar colectivamente los procesos de constitución de los sujetos de la transformación y de sus proyectos locales, comunitarios, de derechos humanos. Instituciones como ECO; el CIDE, el PIIE y El Canelo de Nos tenían en sus líneas de trabajo la formación en IAP y en “sistematización”. Referentes de la IAP en Chile fueron Sergio Martinic, Mario Garcés y Francisco Vio Grossi; en Brasil Carlos Rodríguez Brandao y en Argentina Luis Rigall².

De este ciclo fundacional de la IAP latinoamericana deseo destacar los siguientes aspectos y ofrecer referencias que nos permitan recuperar su memoria epistemológica y política y dialogar acerca del significado de sus aportes



en la práctica actual de la investigación asociada a la educación popular y los movimientos sociales:

1. La configuración del campo de la IAP en la educación popular y en los movimientos sociales se fue cristalizando desde una perspectiva de trabajo solidario global, con intercambio intelectual y de recursos culturales entre organizaciones de todos los continentes, con la pretensión de fortalecer una manera “comprometida”, “política”, “sistemática” de concebir la investigación social y educativa en cuanto movimiento cultural. Si bien muchos de sus protagonistas trabajaban en el mundo académico universitario las luchas populares del entonces “Tercer Mundo” dieron lugar a una apertura a una investigación desarrollada desde y con las organizaciones que construían proyectos liberacionistas. La “consistencia” de la IAP estaba dada por su capacidad de elaborar nuevos marcos conceptuales para comprender y animar la democratización del conocimiento y la distribución social del poder. Sería el maestro Orlando Fals Borda quien mejor expresara esta necesidad de asociar la actividad intelectual de los investigadores sociales que trabajan en los movimientos populares con un programa de transformación de su identidad, de sus roles y de sus metodologías de investigación. Lo “popular” significaba un campo de generación de alternativas y de nuevos modos de conocer la realidad compleja de la sociedad “subalterna” y de sus potencialidades en cuanto fuente de movimientos políticamente transformadores. Fals habló de una “ciencia popular” en cuanto un nuevo paradigma no positivista, interpretativo, abierto a la sabiduría de los sectores populares urbanos, campesinos, indígenas y capaz de imaginar desde los colectivos un “saber de participación” (Fals, 1970). Es decir un “saber” que surgiera de la ac-

² Una visión documentada del desarrollo histórico y conceptual de la IAP en América Latina en el contexto de las ciencias sociales se encontrará en Torres (2009).



ción de los sujetos populares en cuanto sujetos que hablan de “sí mismos”, desde su propio mundo y desde su propia “lengua”, desde donde “dialogan” “participan” y “comparten” sus “saberes de vida” con los diseños y estrategias de cambio. Esta dialéctica constituía el núcleo de la IAP y de sus metodologías dialógicas y participativas: se valoraba el mundo de la vida (de la vida cotidiana) en cuanto espacio pedagógico crítico dado que en él se reproducían violencias capilares (como las de género). En este sentido, la IAP se enriquece con las lecturas del marxismo cultural de Gramsci y de la micro-política de Foucault (introducido en la redes de educación popular feminista). Para avanzar en esta perspectiva se abrió el campo de la IAP hacia la recuperación de las trayectorias culturales de las organizaciones y movimientos populares y también de las trayectorias biográficas, dando lugar a procesos de investigación y recuperación de las memorias históricas y de construcción de “historias de vida” de

mujeres, campesinos e indígenas, lo que tuvo en el mismo Fals su máxima expresión en *La Historia Doble de la Costa* (Fals, 1981) y en los trabajos de Moema Viezzer (Viezzer, 2004).

2. La IAP fundacional asumió plenamente su dimensión política. En un texto de 1980 (ponencia presentada en el Congreso de Ayacucho), Francisco Vio Grossi define el “ser dialéctico” de la IAP en cuatro pasos: a) se investiga en razón de un objetivo estratégico que ha emergido de las comunidades; b) se estudian y analizan los obstáculos locales (estructuras productivas, actores políticos, procesos culturales) para crear desde esas comunidades un diagnóstico de las “fuerzas propias” en lo micro y en lo macro; c) se elabora una estructura causal de los conflictos sociales y culturales; d) se fortalecen los actores de base para implementar proyectos locales. En este continuum, el papel del investigador se manifiesta en las siguientes

El Mompoxino

SEPARATA ESPECIAL

La voz de la provincia

Mompox, Bolívar. Separata Especial Agosto de 2014 \$1.000 ISSN 1909-3209



Separata especial:

Orlando Fals Borda caribe universal

El 12 de agosto se cumplen 6 años de la partida física de este ilustre personaje, La Fundación Cultural y Ambiental Candelario Obeso, FUECOB, El Mompoxino, La voz de la provincia, el pueblo siberoño, su hermano Alfredo de San Martín de Loba, y sus amigos más cercanos le rendimos un homenaje publicando esta separata.

AL INTERIOR

- Fals Borda, vuela en las hojas de sus libros** P - 2
- Mensaje de Orlando Fals Borda** P - 2
- Fals Borda, El espíritu mompoxino y la nueva Colombia.** P - 3
- Maestro Orlando Fals Borda, un inemita de corazón** P - 3
- Migajas de Luna en los Labios, eternamente para Orlando Fals Borda** P - 4
- Orlando y el proceso de paz** P - 4

Orlando Fals Borda, cambió el rumbo de mi vida

En el comienzo de la década de los sesenta y la Facultad de Sociología la había fundado él en año 59, año en cual yo terminé mi secundaria. Había decidido después de muchas dudas estudiar arquitectura y me dirigí a la Universidad Nacional para inscribirme pero tomé la ruta de bus equivocada que me dejó en calle 26 y no en la 45 donde quedaba cerca de esta Facultad. Cuando me disponía a cruzar todo el campus universitario me encontré con un hombre que subido en una piedra frente a la sede del departamento de Sociología y con actitud de profesor se dirigía a los estudiantes que por allí pasaban para convencerlos de la importancia de esta nueva carrera. Me quedó escuchándolo, mi intención era enterarme de que se trataba y seguir mi camino pero no pude, me quedó atrapada por sus palabras hasta el final para saber donde debía inscribirme, me inscribí hice la entrevista con él y pasé mi examen.

Fals Borda convocó a lo más destacado de los académicos en Ciencias Sociales: Camilo Torres, Eduardo Umaña

Lina, Virginia Gutiérrez de Pineda, Roberto Pineda y con ellos y muchos otros que llegaron después empezó la formación de muchos de los investigadores

que bajo su dirección empezaron a estudiar científicamente por primera vez la realidad nacional. Al poco tiempo la Facultad de Sociología tenía un liderazgo en la Universidad y en país.

La formación recibida en sus clases magistrales y las prácticas de trabajo de campo en las comunidades nos marcaron para siempre, yo escogí el camino de la antropología social y más tarde me dediqué al trabajo documental pero cuando tenía que recorrer los caminos del Caribe colombiano tenía que volver a leer la "Historia doble de la costa" sobre todo cuando llegaba a la depresión mompoxina uno de sus territorios preferidos. Hace mucha falta el Maestro.



Gloria Triana Varón

El legado de Orlando Fals Borda

Este 12 de agosto cumple dos años de fallecido el maestro Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, nacido en Barranquilla. Los aportes suyos a la sociología han sido reconocidos en el país, América Latina y en muchos países europeos. Sin embargo, en la Región Caribe poco se conoce de la obra falsbordiana.

Sólo recientemente se ha iniciado una lectura y relectura de su obra, la cual tiende a intensificarse con la creación espontánea de Cátedras Orlando Fals Borda, práctica que hoy encontramos en varios centros de estudios universitarios nacionales, como la Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda, creada en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Unad, iniciativa que ha permitido la publicación, el año anterior, del volumen Perspectivas del pensamiento latinoamericano, dedicado al maestro.

La recientemente organizada Asociación de Sociología del Caribe inauguró una cátedra en su honor, y en las instalaciones del Teatro Amira Do la Rosa se vienen celebrando conferencias y conversatorios sobre la obra y el legado sociológico y político de Fals Borda. Fue gratificante el conversatorio organizado el año anterior por la Universidad Reformada (UR) de la Iglesia Presbiteriana, muy cercana a Orlando.

Ese renacer por el estudio de la obra falsbordiana nos parece pertinente en la medida que sus aportes al estudio de la realidad nacional, y en particular de la Región Caribe, son muy valiosos, y ojalá nos acerquen a encontrar alternativas posibles para corregir el rumbo perdido.

Bienvenidas las cátedras como espacios propiciadores de mantener vigente y asimilar el pensamiento del maestro. Es la mejor expresión de que su legado sociológico está vigente, y ello hace pensar con optimismo en que la sabia aplicación de sus pensamientos rendirá sus debidos tributos a las comunidades y pueblos que tanto amaba Fals. Además, en la Universidad Nacional se imparte la cátedra "Claves para la IAP", regentada por la docente María Elva Naranjo, que es sin duda un homenaje a esa metodología novedosa para investigar la realidad social, política y cultural de los (de abajo).



Edgar Roy Sáenz
papelitoario@yahoo.es

tareas: a) generar un marco de análisis sujeto a transformaciones “dialécticas”; b) crear condiciones de trabajo (metodológicas) donde el-la-investigador(a) y toda la comunidad investiga; c) sistematizar las líneas de acción; d) generar con la comunidad actividades de socialización de las investigaciones; e) “testear” la consistencia de la investigación con el proyecto estratégico-político a través de procesos de sistematización y evaluación participativa; f) ampliar la influencia de la IAP local hacia el contexto del movimiento político nacional (Vio Grossi, 1988). En este proceso los criterios de “calidad” de la IAP eran: la participación activa de la comunidad, la creación de ambientes y metodologías que permitan que la comunidad se interrogue sobre sus problemas y plantee alternativas de cambio, la sistematización y la evaluación del proceso de investigación, la socialización, en el contexto del movimiento político amplio, de los resultados de la investigación. Condición de realización de este proceso o tarea principal del investigador(a) o del educador(a) popular era, entonces, crear las capacidades para que las comunidades se expresen, analicen su realidad, produzcan sus argumentos, se asocien a movimientos sociales y políticos más amplios. Para ello, la IAP y la educación popular produjo un set de metodologías que fueron siendo validadas en función de “dar la palabra al pueblo”. Algunos, más recientemente, subrayarán este carácter narrativo de la IAP y el “poder” de la palabra o de la “palabra-saber”. El vaciamiento metodológico y deliberativo de los sistemas democráticos en la actualidad hacen reconocer en el ciclo originario de la IAP su dimensión política en cuanto una acción metódica de participación, de generación de “sentidos comunes”, de expresión de las culturas y sus lenguas. Prontamente, en los años 80 pasados, la academia “progresista” tendió a reconocer el “poder” de la IAP en cuanto modalidad de trabajo político participativo en

los movimientos sociales pero negándole plena carta de pertenencia en la academia argumentando su “extrema politicidad”. Fals Borda fue un protagonista principal de estas polémicas universitarias acerca de la relación de la “investigación social institucionalizada” con la realidad de los movimientos sociales (Fals, 1988). En el Encuentro Mundial de la IAP; realizado en Cartagena de Indias en 1997, Fals logró convocar a todas las redes globales de la IAP inaugurándose un nuevo ciclo paradigmático en la relación de esta con los nuevos movimientos sociales y la necesidad de asumir la crisis de la epistemología cartesiana-newtoniana, que aún se despliega, y que este número de La Piragua pretende retratar en su actualidad (Fals, 2008).

Para finalizar, digamos que reconocemos en este ciclo original de la IAP, en el contexto de la educación popular y de las primeras redes del CEAAL, desde la perspectiva que nos dan cuatro décadas de trabajo educativo y político, el principio que la fundó, esto es: hacer “ciencia social” desde los movimientos populares, dotando a la IAP de un instrumental metodológico sistemático para acrecentar las capacidades de los sujetos para asumir sus proyectos de vida, su protagonismo político, sus procesos de liberación, la solución de sus problemas sociales locales, para construir organizaciones de resistencia y defensa de los derechos humanos y generar formas de gestión de bienes comunes (no dejemos de recordar el uso de la “IAP” para la creación de “capitales comunitarios” desde organismos multilaterales que asumieron lo “metodológico” de la IAP y redujeron su “política” a las “comunidades de emprendimiento” y de “autoayuda” para enfrentar los “ajustes estructurales” neoliberales). Pero no solo hacemos este reconocimiento a la manera de ilustrar un hito fundacional de la educación popular latinoamericana sino también queremos hacer perdurar este

núcleo epistémico-político relejéndolo en clave actual, para re-significar la IAP y la educación popular en la segunda década del siglo XXI: el/la educador/a popular tiene en la IAP un marco y un desafío epistemológico medular: llegar a ser un sujeto crítico-reflexivo, “hermeneuta” de la acción educativa, cultural, social a partir de una práctica continua de elaboración de marcos de análisis, de generación, distribución y diálogo de saberes, elaborando “lenguajes de transformación” desde el mundo de la vida y desde la política, aprendiendo e investigando con las comunidades, recuperando viejos y nuevos saberes, produciendo con esta mismas comunidades relatos y narrativas que apunten a “lo común”, a lo solidario, a modos alternativos de producir, de organizarse, de participar políticamente, de autogobernarse, de ejercer los poderes ciudadanos, a crear redes y movimientos sociales que desde lo local no tengan miedo a pensar “el mundo entero”. Esta es la “ciencia para la transformación” que propuso el maestro Fals, hoy diríamos la “ciencia pro-común”, que en el contexto multimedial y “expandido” que vivimos no tiene escenarios únicos y “reservados” para pensar, investigar y “educar para transformar”. Budd Hall le ha llamado recientemente la “IAP ciudadana” y se está produciendo hoy mismo en algunas universidades, en las comunidades, en los movimientos sociales, en las redes, en las escuelas.

Bibliografía

- De Shutter, Anton (1983): *Investigación Participativa. Una Opción Metodológica para la Educación de Adultos*, CREFAL, Pátzcuaro, México.
- Fals Borda, Orlando (1970): *Ciencia Popular, Causa Popular. Una Metodología del Conocimiento Científico a través de la Acción*, Ed. Nuestro Tiempo, México.
- Fals Borda, Orlando (1981 y ss.): *La Historia Doble de la Costa* (4 volúmenes), Carlos Valencia Editores, Bogotá, Colombia.
- Fals Borda (1988): *El Nuevo Despertar de los Movimientos Sociales*, en Osorio, Jorge y Weinstein, Luis; *La Fuerza del Arco Iris. Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*, ISS, CEAAL, Santiago de Chile.
- Fals Borda (2008): *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*, Peripecias 110: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Fals Borda, Orlando; Vio Grossi, Francisco; Gianotten, Vera; Wit, Tom (1980): *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul, Lima-Perú.
- Freire, Paulo Freire (1998): *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*, Siglo XXI, México.
- Hall, Budd (2005): *In From the Cold? Reflections on Participatory Research 1970-2005*, *Convergence* 38 (1), pp. 5-24.
- Jara, Oscar (2012): *La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para Otros Mundos Posibles*, CEP, San José de Costa Rica.
- Torres, Alfonso (2009): *Vigencia y Perspectivas de la Investigación Participativa*: ibibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf
- Vejarano, Gilberto (1983): *La Investigación Participativa en América Latina. Antología*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- Viezzler, Moema (2004): *Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila una mujer de las minas de Bolivia*, Siglo XXI, México.
- Vio Grossi, Francisco (1988): *La Investigación Participativa: Contexto Político y Organización Popular*, en: Osorio, Jorge y Weinstein, Luis; *La Fuerza del Arco Iris. Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*, ISS, CEAAL, Santiago de Chile.



Danilo R. Streck

CONEXIONES NECESARIAS: LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA UNIVERSIDAD



Carolina Schenatto
da Rosa

Resumen

El artículo aborda la práctica de la educación popular en una Universidad jesuita en el sur de Brasil. Se parte de la premisa que la relación entre la Universidad y la educación popular necesita ser reconstruida para que se superen las brechas sociales que caracterizan a la sociedad latinoamericana. Eso es particularmente difícil cuando las universidades se ven envueltas en una fuerte competición por reconocimiento nacional e internacional, siendo los criterios de evaluación originados por las demandas del mercado de trabajo y de consumo que incluye selectivamente. La propuesta jesuita de acción social se da dentro de este contexto de tensiones. Como posibilidad de prácticas de educación popular, son destacadas particularmente dos experiencias, una de la década de 1980, un curso de especialización en Educación/Pastoral Popular y otra actual, la práctica de un grupo de investigación en la pos-graduación en educación.

Introducción

Hace casi dos siglos, Simón Rodríguez, conocido como el maestro de Simón Bolívar, escribió: “Grandes proyectos de ¡Ilustración! al lado de una absoluta *ignorancia*, contratarán siempre y nunca se asociarán – juntos, hacen un *monstruo social*” (2006:192). Si miramos el panorama actual de la universidad en su relación con el pueblo, la frase de Rodríguez corresponde en buena medida a lo que hoy vivimos. Por lo menos en algunos lugares y en algunas áreas de conocimiento, coexisten monstruosamente investigaciones de punta y prácticas sofisticadas con trágicas realidades de un pueblo condenado a la ignorancia. No se trata de la ignorancia de quien no sabe, sino más bien de quien no es reconocido como sujeto que sabe, de quien fue mantenido en la punta de abajo en la escala de la economía de la distribución de los conocimientos.

Danilo R. Streck es profesor del Programa de Pos-Graduación en Educación de UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos–RS, Brasil). Autor, entre otros, de *Educação para um novo contrato social, Rousseau & Educação* (Autêntica) *José Martí & Educação* (Autêntica), es co-organizador del *Dicionário Paulo Freire* (Autêntica), organizador de *Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma Antologia* (Autêntica); co-organizador de *Educação Popular: Lugar de construção coletiva* (Vozes) y editor del *International Journal of Action Research*.

Carolina Schenatto da Rosa es graduada en Ciencias Sociales, integrante del grupo de investigación *Mediações Pedagógicas e Cidadania* (Mediaciones Pedagógicas y Ciudadanía) y fue, entre los años de 2013–2015, becaria de iniciación científica del Prof. Danilo R. Streck, vinculada al proyecto *Participação Popular e Desenvolvimento: um estudo a partir dos processos político-pedagógicos no orçamento participativo no Rio Grande do Sul (2011–2014)* y al sub-proyecto *Fontes do Pensamento Latino-Americano: uma antologia*.

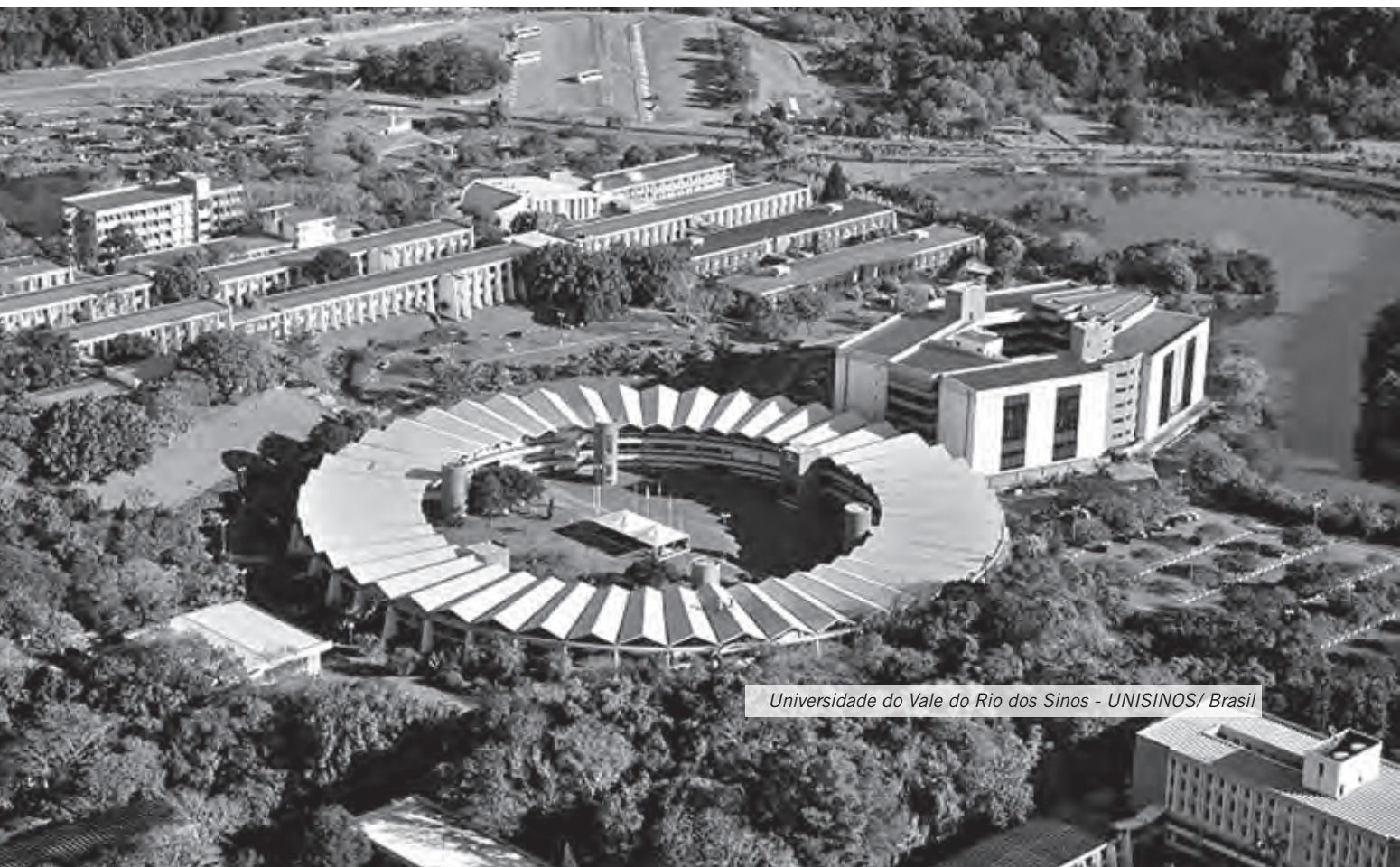
Al mismo tiempo, en América Latina tenemos una tradición de lucha por la conquista de la universidad popular, en la cual emergen los nombres de José Carlos Mariátegui y de José Martí. Para el primero, se trataba de un espacio para elaborar y consolidar una cultura operaria, muy diferente de cualquier semejanza con la actual extensión universitaria (Pericás 2010:250). Ya Martí (2007), tenía como ideal la creación de una universidad para *nuestra América* donde serían valorizados y producidos conocimientos que promoviesen las culturas de los pueblos de esta parte de América, una universidad que enseñase nuestra historia (“de los incas para acá”) y formase gobernantes capaces de dirigir los pueblos sin una mentalidad europea. Para Martí, diferente de Sarmiento, no se trataba del choque entre civilización y barbarie, sino más bien de la distancia entre una falsa erudición y la cultura del pueblo.

Por más distintas que sean las comprensiones de universidad y de popular en Mariátegui y Martí, ambos expresan la intención de reconectar la universidad con las necesidades del

pueblo que no solo es excluido de la universidad, sino también no es beneficiado con los conocimientos allí reproducidos y producidos. En este artículo buscamos comprender dónde y cómo se dan algunas conexiones, consideradas no solo posibles sino también necesarias, tomando como referencia la Universidad Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), con sede en São Leopoldo-RS, Brasil.

Unisinos es una universidad mantenida por la Compañía de Jesús, una Orden Religiosa católica conocida por su presencia universal en el campo de la educación: universidades, colegios y, en algunos contextos, también en la educación popular. Integra la Ausjal (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina) una red interuniversitaria que articula 31 universidades e instituciones de enseñanza superior confiadas a la Compañía de Jesús en 14 países de América Latina.

En términos de educación popular (EP), los jesuitas están presentes por su actuación en el campo social, siendo hoy la Compañía res-



Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/ Brasil

ponsable en América Latina y el Caribe de 44 Centros Sociales, en los cuales trabajan 1.933 personas, siendo 463 voluntarios y 81 jesuitas (Unisinos 2012). Los conocidos CIAS (Centros de Investigación y Acción Social) tienen su actuación pautada por principios que no solo coinciden con la educación popular, sino también fueron protagonistas en la concepción de lo que en la segunda mitad del siglo pasado llegó a ser conocido como educación popular.

Cabe mencionar el principio enunciado en 1966 por el Padre Arrupe, una figura que se tornó emblemática en la lucha por la democracia en América Latina, y que hasta hoy orienta la acción social de la Compañía: “*A transformação da mentalidade e das estruturas sociais no sentido da justiça social, preferentemente no setor da promoção popular, com a finalidade de possibilitar uma maior dedicação, participação e responsabilidade, em todos os níveis da vida humana*” (SJ-CIAS 2010:23).

En la esfera de las instituciones de enseñanza superior, sin embargo, los parámetros de actuación y de evaluación son regidos por reglas que básicamente pautan la producción académica. En un documento reciente, junto con la citación de Ignacio Ellacuría de que “*a universidade deve encarnar-se entre os pobres para ser ciência daqueles que não têm ciência (...) daqueles que não contam com as razões acadêmicas que legitimem a sua verdade e sua razão*” (Follmann 2015:67), está la constatación del alto nivel de competición en el mundo académico, siendo los rankings determinantes para obtener financiamientos y reconocimiento del mundo académico. De ahí la necesidad de hacerse la pregunta “para qué” y “para quién” se investiga.

Esa tensión vivida en la universidad indica que no se puede asumir que la educación popular¹ se tornó una práctica hegemónica en la universidad. Ella existe como concepción orientadora en espacios de enseñanza, de investigación y de extensión. Seguidamente, destacamos algunos momentos y espacios de su presencia en la universidad: a) en el curso de especialización desarrollado en la década de 1980; b) de cómo la relacionamos en las actividades del Grupo de investigación Mediaciones Pedagógicas y Ciudadanía².

Educación Popular: enseñanza, investigación y extensión. Realimentando saberes

A menudo considerado como marginal y no científico, los conocimientos y las culturas populares por un largo tiempo fueron vistos por la academia como algo *exótico*, un objeto distante a ser estudiado por y para la ciencia. En este sentido, Brandão (2002), al abordar el no reconocimiento de la educación popular en cuanto práctica pedagógica legítima, evidencia el hecho de la misma al ser entendida como primitiva y ya superada por el modelo científico vigente. No obstante, en la segunda mitad del siglo pasado, entre las décadas del 50 y 60, en medio de la intensa discusión político-cultural que el país vivía y los constantes debates por una reformulación de la educación, las distancias entre lo popular y lo institucional comenzaron a disminuir.

En este periodo fueron creados el Movimiento Popular de Cultura (MCP), el Movimiento de Educación de Base (MEB), el Centro Popular de Cultura (CPC) y diversos espacios, muchos de los cuales estaban ligados a la Iglesia Católica, como la Juventud Universitaria Católica (JUC), destinados a discutir la politización y (re)construcción de políticas educacionales y

1 Adoptamos la definición de Educación Popular (EP) formulada por Alfonso Torres Carrillo: “Por EP 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.” (2007: 22).

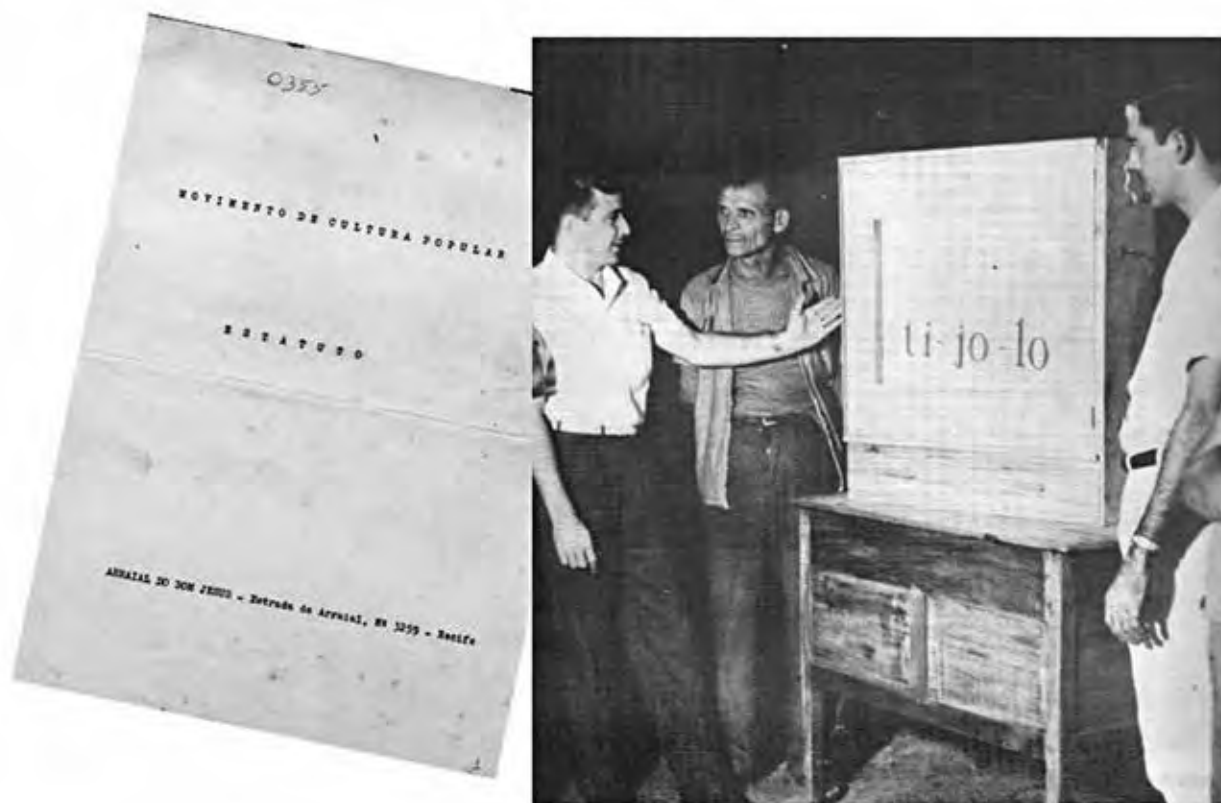
2 Grupo de investigación creado en el año 2000 y coordinado por el Prof. Danilo Romeu Streck. Integra investigadores de distintas universidades, involucrados con las temáticas de la participación y la educación popular.

de universidades que atendiesen las demandas de las clases populares. El debate crítico entre intelectuales orgánicos y populares, generó resultados y la EP se tornó política pública a través del programa Nacional de Alfabetización (PNA), de Paulo Freire, y de la Comisión de Cultura Popular, instaurada por el Decreto Ministerial N° 195, de Junio de 1963. Sin embargo, ambas propuestas duraron poco tiempo. El PNA es creado en Enero de 1964 y extinguido en Abril del mismo año, juntamente con la Comisión de Cultura Popular. Apenas nació, la política de educación popular llegó a su fin debido al Golpe Militar, que tuvo educadores populares y agentes de la cultura como uno de los primeros blancos. Aunque su “vida institucional” fue corta, en este periodo “a Educação Popular se estrutura como uma sistematização teórica do saber”. (Vasconcelos 2011:16).

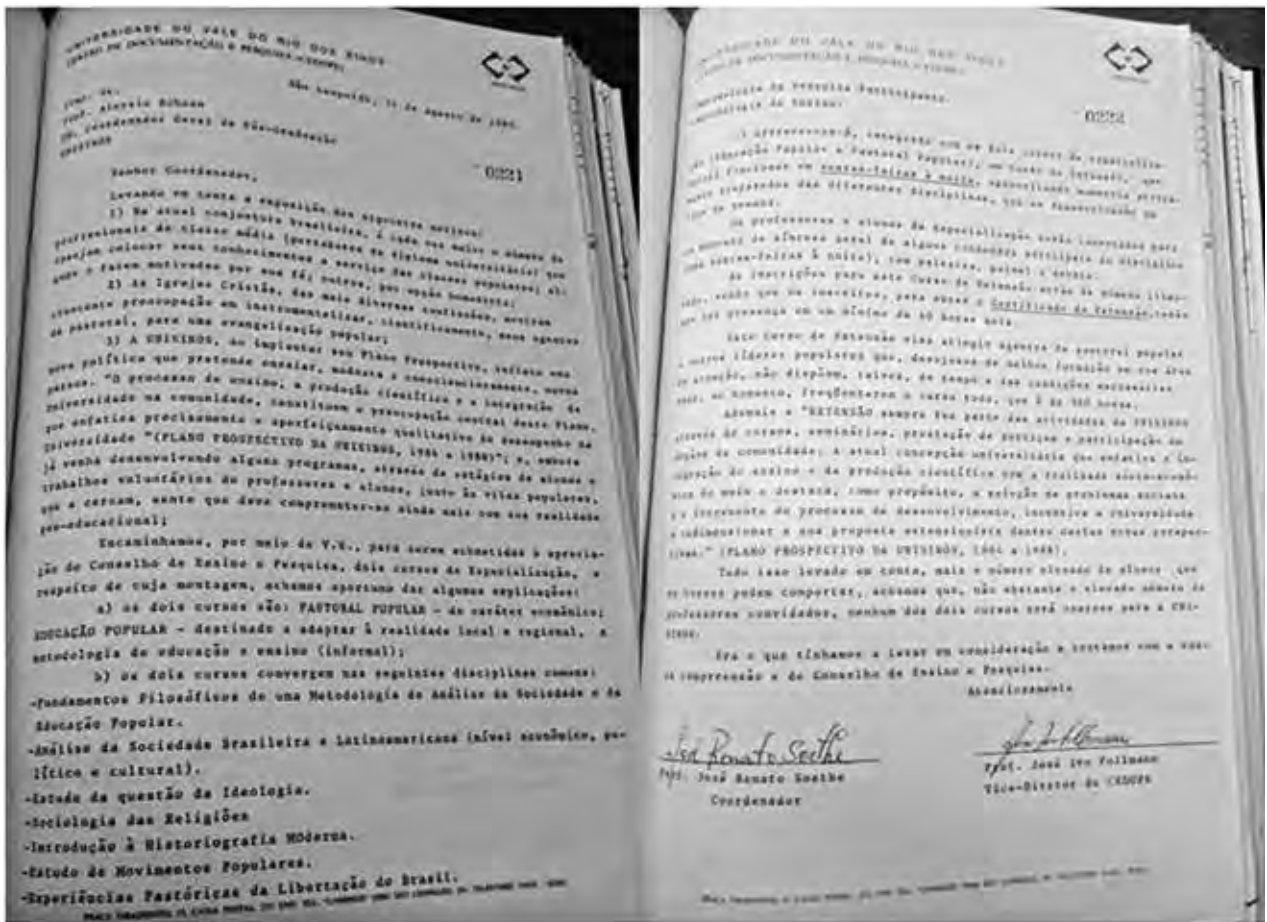
Veinte años más tarde, la Educación Popular y su validación teórico-científica aparecen en el Plano Prospectivo y de Desarrollo de

la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – periodo 84–88, tanto en los ejes de enseñanza, como en los de extensión y en la investigación, como la primera área de incentivo al desarrollo e integración local/regional. En la extensión, dimensión donde es promovida una mayor integración entre comunidad y universidad y donde se encuentran los CIAS, las políticas de acción del Programa de Institucionalización de la Extensión Universitaria buscaban, entre otros objetivos, “[...] servir às propostas de desenvolvimento e de solução de problemas formulados pela própria comunidade [e] realimentar o ensino e a pesquisa, através da interação com a realidade da comunidade”. (Unisinos 1984:60).

Como una de las acciones efectivas para la integración entre la enseñanza, la investigación y la comunidad, que a través de la participación en la formulación de diagnósticos y solución de problemas pasó a ser parte del universo académico, se creó, en 1985, el curso de



Movimento de la Cultura Popular (MCP), 1962. Recife/Brasil



Propuesta de Especialización en Educación Popular presentada a la Junta de Educación e Investigación de la Unisinos, 1985.

Pos-Graduación en Educación Popular. Ya en la carta de presentación de la propuesta del curso, las relaciones entre las iglesias cristianas, los principios y objetivos de la universidad y el interés académico por metodologías de participación popular son explicitados; y a partir de estas, es trazada una propuesta de enseñanza que adapta la realidad local y regional a la metodología de educación y de enseñanza popular.

A partir de la programación curricular del curso, presente en la parte posterior de su certificado, es posible percibir como, en el curso de las disciplinas, las dimensiones de lo teórico y de lo empírico se relacionan para el estudio de la realidad brasilera y latinoamericana, con base en temas como: experiencias de liberación de los pueblos latinoamericanos; relación entre los movimientos populares presentes en Río Grande del Sur y

en Brasil y la educación popular; análisis de las teorías sobre la ideología y sus impactos en la formación del pensamiento latinoamericano y brasilero; procesos de formación de la cultura popular y cultura burguesa; metodologías participativas para la enseñanza y la investigación, entre otros. Esos estudios, más allá de colaborar para el sustento teórico de los alumnos y alumnas matriculados, contribuyeron de forma práctica para la transformación de las realidades en las cuales se encontraban insertos. Ese movimiento puede ser percibido en las monografías presentadas al final del curso.

La pluralidad de temáticas abordadas, que va desde el éxodo y permanencia rural, hasta las contribuciones del folclore para la educación popular, convergen en dos aspectos: la relación de militancia y compromiso de los investigadores con/como sujetos en los contex-

tos investigados y la metodología de trabajo derivada de esa relación, que se basaba en la participación y valorización de los saberes producidos y percibidos durante la elaboración del trabajo. La relevancia de las investigaciones desarrolladas por la primera clase del curso de especialización en Educación Popular, además de los contextos estudiados, está en consonancia con las discusiones académicas que ocurrían en el periodo dentro de los campos de la sociología, la ciencia política, la salud, la teología y la educación. Esa transdisciplinariedad presentada en las discusiones de las monografías a partir de temas generadores como feminismo, economía solidaria, democratización de la escuela, entre tantos otros, se mantiene en la actualidad y continúa guiando muchas de las discusiones e investigaciones realizadas por la Unisinos.

“Em 1985 e 86 tive a oportunidade de ser discente do Curso de Educação / Pastoral Popular com 360 horas/aula. Considero que foi uma formação oportuna para um aprofundamento teórico tendo presente a experiência de trabalho de educação popular que vínhamos realizando desde 1978 em São Leopoldo e Região. A grade curricular do curso contemplava temas com professores renomados, como: Movimentos populares (Luiz Eduardo Wanderley), Sociologia das Religiões (Pedro Oliveira), Metodologia Dialética (Arturo Paoli), Questões de Ideologia (José Ivo Follmann), Realidade Latino Americana (Raul Pont); entre outras que enfocaram aspectos desde a perspectiva pastoral fundamentada na Teologia da Libertação, destacando-se a leitura popular e ecumênica da Bíblia, movimento este coordenado pelo Centro de Estudos Bíblicos (CEBI)”.

Telmo Adams – Professor do PPGEduc Unisinos e ex-aluno do curso de Educação/ Pastoral Popular

El camino que se hace caminando: la educación popular en Unisinos hoy

Elegimos como subtítulo la obra homónima de Paulo Freire y Myles Horton (2003), porque creemos que el camino ideológico y el compromiso de la universidad con la comunidad, iniciado con el Curso de Especialización en Educación Popular y con las producciones que de él resultaron, continúa en construcción y promoviendo nuevos intercambios entre conocimientos populares y académicos. Las preguntas “para qué”, “para quién” y “con qué” se hace investigación y/o se produce conocimiento, fueron ayer debatidas por la especialización y todavía lo son hoy por la investigación y por la extensión.

Caminando en el campo de la investigación, la línea Educación, Desarrollo y Tecnología del Programa de Pos-graduación en Educación de Unisinos, junto al grupo de investigaciones Mediaciones Pedagógicas y Ciudadanía, se han dedicado a seguir los pasos epistemológicos y metodológicos que el curso de especialización comenzó a trazar hace tres décadas. Actualmente, muchas de las temáticas abordadas por las monografías producidas por la primera clase de especialistas en educación popular están presentes en los proyectos de investigación de los profesores-investigadores. Las cuestiones de género, emancipación y autonomía femenina, a partir de producciones artesanales y de los procesos educativos intrínsecos a ellas, son algunas de las temáticas investigadas por la profesora Edla Eggert. Economía solidaria, desarrollo sustentable y la (des)colonialidad de los saberes y de la vida en sociedad, aparecen como palabras clave de las investigaciones realizadas por el ex-alumno de los cursos de especialización en Educación Popular y Pastoral Popular, profesor Telmo Adams. Se suman a estos trabajos, las investigaciones sobre fuentes de la pedagogía latinoamericana, procesos pedagógicos y participación popular, orientadas por el profesor Danilo Romeu Streck.

A estos caminos de investigación en/con educación popular, se suman alumnos de graduación y pos-graduación, que se vinculan a la temática a partir de diversas áreas del conocimiento y trayectorias de vida. La pluralidad y transdisciplinariedad de investigaciones desarrolladas, la rigurosidad metodológica y el grado de involucramiento de los sujetos que componen las investigaciones en el proceso de construcción y de problematización de saberes, proporcionan a ese espacio legítimamente académico, múltiples identidades, permitiendo así que los trayectos de investigación construidos *con* los sujetos tengan en cuenta sus intereses

y también los intereses de los investigadores; poniendo en práctica los debates sobre las intencionalidades de las investigaciones académicas, mencionados anteriormente en este artículo.

Los resultados prácticos de los trabajos realizados en el grupo de investigación Mediaciones Pedagógicas y Ciudadanía son compartidos con la comunidad que participa en la producción de los conocimientos, y también se insertan en el mundo académico a través de producciones científicas que tienen por objetivo contribuir con la formación de alumnos y docentes, a través de las perspectivas de la



Algunas producciones del grupo de investigación en los últimos 5 años.



Actividad promovida en Neabi

(des)colonialidad y de la educación popular. En los últimos años destacamos la organización del Diccionario de Paulo Freire y de los libros *Fontes do Pensamento Pedagógico Latino-Americano: uma antologia e Educação Popular: lugar de construção social e coletiva*; y la producción del libro *Pesquisa Participativa, emancipação e (des)colonialidade*.

Además de una preocupación restringida a la dimensión de la investigación, esta intencionalidad de los conocimientos producidos por la academia también es problematizada en proyectos de extensión universitaria de Unisinos, considerados como tentativas de hacer frente a “falseamentos e silêncios inibidores no cotidiano universitário” (Pinheiro & Follmann 2012:5). Un buen ejemplo de esta preocupación con “para qué” y “para quién” está en los trabajos desarrollados por los ex-profesores del Curso de Especialización en Educación Popular, José Ivo Follmann junto al Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas-Neabi.

El Núcleo une diversos proyectos de extensión que, a través de metodologías parti-

cipativas, tiene por objetivo (re)construir y fortalecer los procesos de identidades afrodescendientes. Así como las demás acciones desarrolladas por los CIAS, que buscan contribuir para “a formação de sujeitos comprometidos, coerentes, éticos e ativos no processo de transformação da realidade” (Unisinos 2012:74), el NEABI tiene como uno de sus fundamentos base, el trabajo político-pedagógico en red a partir de la producción colectiva de saberes. En estos espacios de interacción directa entre lo popular y la academia, la producción intelectual, una vez más, gana sentido práctico; las teorías y metodologías discutidas en el aula son revalidadas por los sujetos participantes y el proceso educativo se constituye, en una expresión freiriana, en la *praxis* producida entre las dimensiones de la enseñanza, la investigación y extensión.

Conclusiones

La educación popular, como la concebimos hoy, se originó en los márgenes de la sociedad y de las instituciones hegemónicas, muchas veces contra ellas. En este sentido, desem-

peñó un papel importante en la ampliación de los espacios de ciudadanía, así como en la conquista de derechos específicos y en la construcción de políticas públicas menos excluyentes. La universidad es una de las instituciones que “fue abierta” para segmentos de la población que antes no tenían acceso a ella y que hoy tienen el desafío de lidiar con estos saberes y otras lógicas que la invaden. Al mismo tiempo, en cuanto espacio académico, la universidad tiene el compromiso ético-político de generar conocimientos e instituir prácticas que se inserten en los movimientos de la sociedad por justicia y vida digna. Son conexiones, como buscamos mostrar en este breve texto, necesarias... y posibles.

Bibliografía

- Brandão, CR (2002): *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes.
- Carrillo, AT (2007): *La Educación Popular: Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Follmann, JI (co-org.) (2015): *A promoção da justiça socioambiental na educação superior jesuíta*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Horton, M & Freire, P. (2003): *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martí, J (2007): *Educação em nossa América*. Ijuí: Editora UNIJUI.
- Pericás, LB (2010): *José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo*. En Streck, DR (orgs): *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pinheiro, AA & Follmann JI. (2012): *Trabalho de Extensão Universitária com Afrodescendentes: Refazendo Laços e Desatando Nós*. En: VL Benvenitti & DC Carvalho (orgs.): *Cadernos de Extensão VII*. 105–112. São Leopoldo, Editora Unisinos.
- Rodríguez, S (2006): *La defensa de Bolívar*. Caracas: Ediciones Rectorado.
- Streck, DR (orgs) (2010): *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Unisinos (2012): *Missão e perspectivas, 2012–2013: plano de desenvolvimento institucional: projeto pedagógico institucional*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social [SJ-CIAS] (2010): *Plano Político Institucional (PPI)*. São Leopoldo: HSS Informática.
- Vasconcelos, EM (2011). *Educação Popular na Universidade* (Apresentação). En Vasconcelos, EM & Cruz, PJSC (orgs): *Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

EL INGRESO DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA UNIVERSIDAD

“Buscándole la Comba al Palo”



Miryam Zúñiga Escobar

Resumen

Este artículo relata el proceso de constitución, en la Universidad del Valle Cali-Colombia, del Grupo de Investigación en Educación Popular que en sus 36 años de existencia ha creado un Programa de Capacitación de Educadores Populares, Licenciatura, Maestría y Doctorado en Educación Popular y una carrera profesional en Recreación. Se señalan los retos, logros y dificultades para constituir el campo de investigación y acción sobre Educación Popular en una universidad estructurada por disciplinas académicas.

Introducción

Los sectores populares en Colombia tienden a aprender desde su niñez que para afrontar dificultades hay que buscarle *la comba al palo*: utilizar la creatividad, el ingenio, la sutileza y la persistencia para lograr un propósito. En este texto trataré de relatar, a manera de testimonio, lo que ha significado la presencia de la Educación Popular (EP) en la Universidad y cómo hizo el hoy denominado Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle, para introducir ese campo académico a un contexto universitario

caracterizado por priorizar la formación de profesionales y la investigación disciplinaria, sobre el trabajo comunitario; es decir, cómo el grupo le encontró *la comba al palo!*

“Nadie Sabe lo que Busca Hasta Cuando lo Encuentra” (William Ospina). Y así fue. Cuando en 1979 un grupo de profesores de la Universidad del Valle (UV) adscritos a diferentes Facultades (Arquitectura, Educación, Humanidades, Ingeniería, y Salud) nos reunimos por primera vez para compartir nuestras experiencias de trabajo comunitario, no teníamos en mente abrir en la Universidad un espacio para la Educación Popular; queríamos apoyarnos mutuamente en las formas de trabajo con los sectores populares y reflexionar sobre el horizonte social y político de nuestros proyectos comunitarios.

Teníamos presente que la universidad se ocupaba prioritariamente de la *formación de profesionales* y de avanzar el conocimiento a través de procesos de *investigación científica*. La relación de la universidad con las comunidades rurales, barriales y marginalizadas pertenecía a la actividad secundaria de la *extensión universitaria*, la cual tradicionalmente se ocupaba de llevarle conocimientos prácticos a los sec-

Miryam Zúñiga Escobar. Maestra colombiana, Normalista, Licenciada en Educación con Master y Ph.D en Sociología de la Educación y miembro fundador del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle de Colombia. Ha realizado investigaciones y publicaciones en los campos de Educación de Adultos, Educación Popular y Género; ha ejercido la docencia en todos los niveles de la educación formal de Colombia y fue miembro del jurado de los Premios Unesco en Educación de Adultos.



tores populares; en ese contexto, algunos sectores de la Universidad pensaban su relación con las empresas productivas de la región y proponían formar los profesionales necesarios para impulsar un modelo de desarrollo social capitalista. Por nuestro lado, comenzamos a pensar en *utopías*: vincular la Universidad al trabajo comunitario de transformación social.

La Universidad estaba estructurada en *Facultades*, encargadas de la investigación científica y de la formación de profesionales. Y a su interior, los programas de formación estaban organizados en *Planes de Estudio*. Los profesores integraban *Departamentos Académicos* de carácter unidisciplinario, encargados de ofrecer docencia a los planes de estudio y hacer investigación; su “carga académica” se contabilizaba por horas de docencia o investigación pertinentes al objeto disciplinario de su Departamento.

Ante esta situación ¿cómo seguir conversando y estudiando en esa Universidad tradicional, sobre lo que cada vez precisábamos mejor era la *Educación Popular*? Una educación que no se circunscribía a formar maestros de escuela,

con un definitivo horizonte político, que retaba a los docentes a trabajar en y con las culturas de sus alumnos, en un proceso no de “entrega” de conocimientos, sino de *diálogo de saberes* y de participación consciente y colectiva en su propia formación y en la transformación de su entorno social.

Pues le encontramos *la comba al palo!* Conformamos en la Facultad de Educación, una *Unidad de Educación Popular* (la UEP, que no tenía la categoría de Departamento Académico) con el apoyo decidido del Decano, Gustavo De Roux –quien también fue miembro fundador del grupo– y a la sombra tanto de las políticas estatales de desarrollo rural como del discurso universitario de “dar respuesta a las demandas sociales”. Esta Unidad tenía como función, asesorar pedagógicamente a grupos de trabajo comunitarios. Se ofrecieron talleres y seminarios (como “extensión universitaria”) tanto a grupos comunitarios como a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Con esas experiencias, aunque actuábamos como profesores, aprendíamos sobre las espe-

cificidades de cada experiencia, profundizando así nuestro saber sobre Educación Popular. Y de las relaciones resultantes de la UEP con las organizaciones mencionadas, resultó el *Primer Encuentro Regional de Educación Popular* en 1981 que le propuso a la Universidad la realización de un programa de formación de Educadores Populares. Esto era una utopía; no era posible, por dos razones: primero, porque muchos de los posibles estudiantes, animadores de procesos comunitarios, no tenían el título de bachilleres, ni acreditaban el examen estatal requerido para el ingreso a la Universidad; y segundo, porque en el imaginario de los docentes y académicos de las universidades y del Ministerio de Educación, no había espacio para pensar en una Licenciatura diferente a las tradicionales, que formaban docentes en disciplinas específicas.

Entonces le apareció otra *comba al palo!*, cuando el gobierno del presidente Belisario Betancourt impulsaba al tiempo la Educación a Distancia para ampliar la cobertura de la Educación Superior y una Campaña de Alfabetización Participativa, denominada "*Camina*" que buscaba erradicar el analfabetismo en Colombia. Consideramos esto como una oportunidad y le propusimos a la Universidad realizar un Programa (no un Plan de Estudios... encontrando otra *comba del palo!*) de Capacitación (no de formación... evadiendo otra comba) de Educadores Populares (PCEP) a Distancia, cuyos egresados podrían, entre otras funciones, orientar programas de Alfabetización y Educación de Adultos; así, este programa no solo accedía a recursos financieros de la nación, sino que respondía a una demanda social. Es claro que aunque el PCEP se diseñó a través de un proceso participativo al cual se vincularon activistas y organizaciones comunitarias, fue un *Plan de Estudios de Formación* que pasó por todos los comités de la Facultad y de la Universidad antes de ser aprobado por el Consejo Académico y el Consejo Superior. La sustentación de este programa ante esas instancias universitarias fue difícil: había que dar el debate sobre un nuevo modelo de diseño curricular (participati-

vo); sobre las nuevas concepciones acerca del conocimiento (de aquel centrado en las disciplinas, a aquel interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario); sobre un nuevo tipo de estructura curricular (por temas/problemas y no por disciplinas); sobre una nueva concepción de Educación a Distancia (que acercara los alumnos a sus comunidades y recabara sobre sus propios saberes culturales) y sobre la Educación Popular. Pero afortunadamente desde el Ministerio de Educación, Luis Oscar Londoño –educador popular de trayectoria y que recientemente había sido nombrado asesor del Ministro –le dio todo su respaldo al programa; y desde la Universidad, coincidió que la Decana de la Facultad de Educación del momento y miembro de los Consejos Académico y Superior, era una de las fundadoras del Grupo; con esos apoyos, la Universidad aprobó el PCEP.

Para poner el PCEP en operación, el grupo tuvo que continuar su proceso colectivo de autoformación, compartiendo distintos saberes, conocimientos y experiencias en la producción de *Unidades de Formación Participativa (UFP)* como alternativa a los tradicionales



Módulos de Instrucción Programada (usados en la educación a distancia). Nuestras UFP eran abiertas; flexibles; con más interrogantes e invitaciones a la reflexión, que respuestas; debían ser trabajadas en Círculos de Integración y Participación Social (CIPAS), conformados por colectivos de estudiantes y miembros de sus comunidades, aunque no estuviesen formalmente matriculados en la Universidad; y debían abordar problemáticas y propuestas concretas para las mismas. Escribimos once UFP, cada una de las cuales iba acompañada de un taller presencial desarrollado “in situ” por equipos de a dos profesores. Así, como grupo, seguíamos aprendiendo: nos autoformamos en colectivo y fuimos encontrándole un nuevo sentido a nuestro trabajo y ofreciéndole a la Universidad una nueva perspectiva de docencia universitaria.

Pero la permanencia del grupo en la Universidad debía garantizarse con la realización de investigaciones y la producción intelectual por parte de sus profesores, en concordancia con el “Ethos” universitario. En consecuencia, realizamos los primeros estudios sobre Educación de Adultos, sobre la Estrategia Comunicacional del PCEP, el Comportamiento Participativo en el PCEP, la Relación Teoría–Práctica en el PCEP, el Modelo Pedagógico Integrado del Programa. Y además, cada uno de los miembros del GEP publicó artículos académicos y participó como ponente en eventos nacionales e internacionales. Todo esto no solo legitimó a este grupo en la Universidad, sino que además abrió espacios de debate sobre sus planteamientos pedagógicos y epistemológicos, a tal punto que posteriormente la Facultad de Educación decidió cambiar su estructura integrada por Departamentos, por una basada en Grupos de Trabajo.

Hoy, a 36 años del ingreso de la Educación Popular en la Universidad, podría pensarse que habíamos planificado una estrategia para asentarnos en la Universidad. Porque además de ofrecer desde 1984 el *Programa de Capacitación*, diseñamos e iniciamos el *Plan de Estudios de Profesionales en Recreación* en

1989, la *Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular* en 1992; la *Licenciatura en Educación Popular* en 1997; y en 2006 conjuntamente con las Universidades Distrital y Pedagógica Nacional iniciamos el *Doctorado Interinstitucional en Educación* con un énfasis en *Cultura y Desarrollo* (el nombre de Educación Popular parecía muy “arrojado” para la “institucionalidad” académica... entonces, buscándole *la comba al palo!*, escogimos denominar el énfasis con dos de los ejes curriculares de nuestra Maestría en Educación Popular: Cultura y Desarrollo!).

Pero tal estrategia no fue consecuencia de un plan previamente armado. No íbamos caminando en línea recta, íbamos vadeando el camino como encontrándole sentido a nuestra utopía, al mejor estilo de Eduardo Galeano: “*La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja diez; entonces para qué sirve la Utopía?: ¡para caminar!*”...Y caminando desde la UEP, fuimos encontrando retos que nos comprometieron, teniendo en mente la idea de articularnos con el quehacer de la Universidad y de contribuir desde la academia a procesos de transformación social; esos retos se concretaron en los programas de formación mencionados, además de algunos diplomados, proyectos de investigación y de intervención, asesorías y cursos, realizados en convenio con instituciones nacionales e internacionales.

También por el camino nos encontramos con colegas de otras universidades que al igual que nosotros, tenían proyectos de Educación Popular (pero con otro nombre) y con ellos conformamos el *Grupo interuniversitario de educación popular* (GIU) en 1988. Estaba integrado por profesores de las Universidades de Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional, Surcolombiana y del Valle; con ellos sistematizamos experiencias significativas de Educación Popular, para derivar aprendizajes y producir conocimientos en el campo académico de la EP y aportar al desarrollo y potenciación de las mismas experiencias. Sistematizamos cinco experiencias con financiación de Colciencias,



entidad estatal rectora de la investigación científica de Colombia. Y en 1990 el Ministerio de Educación Nacional le encargó al Grupo de la Universidad del Valle la coordinación nacional del *Proyecto Multinacional OEA de Educación para el Trabajo (PMT)* bajo el cual realizamos, con el GIU, la sistematización de 10 experiencias adicionales.

En el contexto del PMT diseñamos en 1989 tres Centros Autogestionados de Educación Popular de Adultos (CAEPA), ubicados en Cali, Zarzal y Villavicencio. Los CAEPA fueron “planteados como espacios donde las comunidades generan y desarrollan diversas oportunidades de aprendizaje y conocimiento, en relación con sus necesidades y aspiraciones culturales, productivas y recreacionales” (Zúñiga, 1992,18). Fue una experiencia tan bien acogida, que el Ministerio de Educación Nacional creó otros 35 CAEPA... que se fueron acabando por falta de recursos financieros y cambios políticos en la administración de la educación.

Nuestro más reciente emprendimiento académico iniciará labores en el 2016: un nuevo énfasis en la Maestría en Educación sobre *Educación popular, género y desarrollo* diseñado conjuntamente con el Centro de Estudios de Género de la Universidad. Esta Maestría ha sido precedida por varios cursos, talleres, diplomados y material educativo con perspectiva de género ofrecido para instituciones gubernamentales del Valle y de Antioquia.

Desde el punto de vista de la investigación, a lo largo de 36 años de existencia, el grupo ha consolidado su trabajo académico en cuatro líneas de investigación, en torno a las cuales ha producido informes de investigación, artículos, libros, ponencias, manuales, videos y materiales pedagógicos, así como tesis de Pregrado, Maestría y Doctorado:

1. Educación Popular, Convivencia y Ciudadanías Incluyentes.
2. Educación Popular, Recreación e Interculturalidad.

3. Educación Popular, Escuela y Comunidad
4. Educación Popular y Subjetividades Emergentes.

La Universidad está obviamente muy satisfecha con esta producción intelectual, porque seguramente ha aportado a la evaluación que la acredita por 10 años, como Institución Superior de Alta Calidad Académica.

Pero ¿cómo ha sido posible todo esto? Creo que además del compromiso intelectual y social de los profesores miembros del Grupo, los siguientes factores cuentan:

- La aceptación social de los programas de Educación Popular por parte de agentes comunitarios, educadores y organismos gubernamentales.
- El respaldo de organizaciones internacionales como la Organización de Estados Americanos, la Organización Iberoamericana de la Educación, la Unesco y el Convenio Andrés Bello.
- La categoría académica de los profesores del Grupo. Inicialmente éramos 9 profesores, tres profesores titulares con Ph.D. A la fecha, somos 16 profesores, 8 acreditan título de Ph.D. Los títulos académicos cuentan en las universidades.
- La producción intelectual del grupo.
- El apoyo para el desarrollo de nuestros programas de distinguidos educadores populares como Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Luis Oscar Londoño, Eumelia Galeano, Jorge Jairo Posada, Alfonso Torres, Rocío Rueda, Mario Sequeda, Jesús Martín Barbero, Mario Kaplúm, Orlando Fals-Borda, Antanas Mockus, Jorge Huergo, Carlos Pérez, María Teresa Anguera y Edgardo Álvarez.
- Las relaciones de colaboración con otros programas académicos de la Universidad, como Comunicación Social, Trabajo Social, Economía, Medicina Social y Ciencias del Medio Ambiente.
- La acreditación de alta calidad de nuestros programas de formación.
- El desempeño de nuestro egresados.

Pero esta historia también debe registrar las “piedras” del camino; los obstáculos. Una de ellas es la *deserción de los estudiantes* de la Licenciatura, debido tal vez a las dificultades para cumplir los horarios ya que muchos de ellos tienen compromisos laborales; situación que contrasta con el hecho de que la Maestría tiene el record universitario de estudiantes de Maestría graduados. Otras dificultades son las restricciones financieras de la Universidad que generan inestabilidad en los profesores ocasionales; la *lentitud del proceso de reformas curriculares* ante las propuestas de cambio en la estructura de nuestros programas. En el caso de la Licenciatura, ha sido un reto la *inscripción de los egresados en el escalafón docente*, en tanto que el Ministerio de Educación no reconoce a los Educadores Populares como profesionales con un rol diferente a aquellos “maestros de asignaturas”.

Desde 1979 hemos caminado de tumbo en tumbo buscándole *la comba al palo!*, para darle permiso a la posibilidad de tropezarnos con algo maravilloso: encontramos la oportunidad de construir un espacio académico donde podíamos realizarnos como Educadores Populares.

“Caminante, son tus huellas el camino, y nada más” (Antonio Machado)

Y ¿Cuáles son nuestras huellas? En el contexto de la Universidad podemos reivindicar que nuestro trabajo significó:

1. Reafirmar que la Misión de las Instituciones de Educación Superior además de formar a las nuevas generaciones, es contribuir decisivamente en la transformación de su contexto social y político reconociendo la pluralidad cultural y la participación de los ciudadanos.
2. Introducir el modelo de diseño/evaluación curricular participativo en los planes de estudio de formación de profesionales.
3. Proponer un modelo flexible de desarrollo curricular alrededor de dos ejes conceptuales: los alumnos y sus contextos; y los conocimientos/saberes y la cultura.

4. El desarrollo de las Unidades de Formación Participativa, como una innovación pedagógica.
5. El desarrollo de los CAEPA como centros educativos de autogestión comunitaria.
6. La posibilidad de articular las tres funciones básicas de la Universidad: docencia–investigación–extensión.
7. Abordar el conocimiento desde perspectivas inter / multi / trans disciplinarias.
8. Articular el trabajo académico de profesores y estudiantes a través de líneas de investigación.
9. Diseñar cada cohorte de la Maestría alrededor de un objeto de estudio relevante para el contexto social y político del país. Se han desarrollado promociones dedicadas a uno de los siguientes temas: Violencia y Convivencia en Cali: Nuevos Escenarios de la Educación Popular; Construcción de Ciudadanía y Cultura de Paz; Sistematización de Experiencias Significativas y Pertinentes al Contexto; y Educación Popular y “Post–Conflicto” en Colombia.
10. Aportar a la formulación de políticas públicas sobre convivencia, violencias juveniles y la perspectiva de género.
11. Introducir en la Universidad un concepto de Recreación vinculado a la Educación Popular, como mediación pedagógica con capacidad de movilizar el tejido social.
12. Relacionar la Universidad con redes sociales locales.
13. Aportar a la construcción del campo académico de la Educación Popular, especialmente en tres asuntos: las potencialidades en los diagnósticos comunitarios, la sistematización de experiencias y los escenarios de la Educación Popular.

Frente a una concepción modernizante y analítica del desarrollo que separa en diferentes componentes las estrategias para lograr el crecimiento económico y social y que además considera la naturaleza entera como una renta, nuestro grupo propone *una concepción sintética del desarrollo* que bajo una perspectiva integradora (sintética), holística y transformadora, asume la naturaleza y la cul-

tura como recursos, cuya utilización debe ser sustentable para satisfacer las necesidades humanas. En esta dirección, para adelantar el trabajo comunitario, se postula la realización de *diagnósticos de potencialidades*, alternativos a aquellos diagnósticos que se enfocan en las carencias y necesidades. El diagnóstico de potencialidades es “un esfuerzo que permite no solo conocer la comunidad tal como se la ve burdamente, sino de desentrañar las potencialidades desconocidas inclusive por ella misma, interviniendo en su presente y construyendo posibilidades diferentes hacia el futuro” (Díaz, J., Libreros, A. y Zúñiga, O. 1989: 10). Sobre la *Sistematización de Experiencias de Educación Popular* la hemos asumido “como un dispositivo intelectual que permite conocer de manera participativa, construir cambios de manera concertada y elaborar relatos que cuenten este proceso de construcción colectiva. Se trata de un modelo de investigación narrativa basado en la interpretación (perspectiva hermenéutica) que privilegia la experiencia como construcción de sentido y el juego de interpretaciones como clave para entender las lógicas que se mueven en los procesos” (Hleap, J.2009: 37). Este modelo incluye tres dimensiones fuertemente imbricadas: la Reconstrucción, la Interpretación y la Potenciación.

El concepto de *Escenarios de la Educación Popular*, surge después de dos intentos de nuestro grupo por acotar nuestra concepción de la Educación Popular: el primero cuando en 1985 considerábamos la Educación Popular como el conjunto de acciones educativas vinculadas a los procesos de organización y movilización popular bajo principios pedagógicos de diálogo de saberes, acción–reflexión–acción, participación–decisión y trabajo interdisciplinario. En el segundo intento, de 1993, concebimos la Educación Popular como aquella que aborda las relaciones conflictivas entre culturas diferentes y desigualmente constituidas pero en permanente relación; la Educación Popular problematiza el proceso de “naturalización” de las diferentes culturas y el proceso histórico de su transformación en

desiguales, para reconocer la existencia de otras matrices culturales con las cuales deben operar los programas de Educación Popular. Estas concepciones han estado en diálogo con aquellas de Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres.

Ghiso afirma que “la propuesta de la Educación Popular ha ido conformando una suerte de paradigma orientador con algunas premisas e ideas–fuerza como: aplicación de la dialéctica a la pedagogía... relación práctica (experiencia)–teoría (análisis crítico)–práctica (cambio de situación)... relación dinámica entre la acción y la reflexión... diálogo de saberes y negociaciones culturales... y prácticas sociales populares referentes” (Ghiso, A. 2000: 35).

Por su parte Torres habla de un núcleo común de elementos constitutivos de la Educación Popular que permite conceptualizarla: “una lectura crítica del orden social vigente... una intencionalidad política emancipadora... el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados... una convicción que

desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad... y un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas” (Torres, A. 2011: 13).

Mejía plantea un decálogo para la Educación Popular: “ Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella... Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad... Exige una opción ético política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra... Construye empoderamiento de excluidos y desiguales... Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural y diálogo de saberes... Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de interculturalidad... Propicia procesos de autoformación y construcción de subjetividades críticas... Es un saber práctico–teórico que se construye desde las resistencias... Genera procesos de



producción de conocimientos... Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben” (Mejía, M.R. 2013: 42).

En ese contexto, el concepto de Escenarios de la Educación Popular nos permitió, desde comienzos del siglo XXI, comprender que mejor que una definición única para todos los emprendimientos de Educación Popular, *la metáfora de los escenarios* podía dar cuenta de las numerosas y variadas experiencias de Educación Popular a partir del reconocimiento de su complejidad y su propia lógica interna. Esto es, a partir del análisis de las diversas maneras como se interrelacionan los elementos constitutivos de un escenario: actores, argumentos, tensiones, conflictos, intencionalidades, ámbitos, relaciones sociales y contextos. “La noción de escenario puede incorporar la dimensión de totalidad dinámica o en continuo e incesante cambio y la plasticidad y complejidad que exhiben las experiencias estudiadas y la vida misma” (Acevedo, M. 2009:20).

Finalmente, quiero terminar la presente reseña sobre lo que considero son nuestros aportes a La Educación Popular, coreando a Antonio Machado: “...al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino, sino estelas en el mar”.

Bibliografía

- Acevedo, M (2009): “*El Concepto de Escenarios en Educación Popular*” en Hleap, J. Compilador. *El Conocimiento Social en Convivencia desde los Escenarios de la Educación Popular*. Cali, Universidad del Valle.
- Díaz, J., Libreros, A. y Zúñiga O. (1989): *UFP Hacia un Modelo de Desarrollo Comunitario*. Cali, Universidad del Valle.
- Ghiso, Alfredo (2000): “*Sostener una Mano o Encadenar un Alma. Legado de Paulo Freire para la Conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina*”. Texto presentado en la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Valle.
- Hleap, J. (2009): “*Violencia y Convivencia: un Escenario Emergente de Educación Popular*” en Hleap, J. Compilador. *El Conocimiento Social en Convivencia desde los Escenarios de la Educación Popular*. Cali, Editorial de la Universidad del Valle.
- Mejía, M.R. (2013): “*La Educación Popular Con y Desde las NTIC*” en Cendales, I, Mejía, M.R. y Muñoz, J. *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá, CEAAL.
- Torres, A. (2011): *Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. Caracas, Imprenta Universitaria UBV.
- Zúñiga, M (1992): “*Hacia una Educación de Adultos enfocada en la Atención de la Mujer*” en *Contraste* N° 18.

Producir conocimiento transformador





PRODUCIR CONOCIMIENTOS DESDE LAS PRÁCTICAS DE ACCIÓN SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES

Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013–2014



Oscar Jara Holliday

Introducción

Este artículo busca compartir los principales aprendizajes obtenidos de un innovador proceso de asesoría y formación metodológica en Sistematización de Experiencias realizado a lo largo de dos años –2013 y 2014– con docentes, investigadoras e investigadores responsables de proyectos de extensión universitaria y acción social de las cuatro universidades públicas de Costa Rica: Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED). (Ver: Díaz Gamboa, et al. 2014).

Este proceso nació de una solicitud realizada por la Subcomisión de Capacitación Interuniversitaria del *Consejo Nacional de Rectores* (CONARE), organismo encargado de promover el intercambio de conocimientos y experiencias entre académicas y académicos de las universidades públicas en el país, al *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, organismo no gubernamental de educación popular, integrante del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL.

Así, se diseñó y llevó a cabo durante 2013, a lo largo de varios meses, un proceso formativo

a través de talleres presenciales, complementado por un acompañamiento virtual utilizando el sitio web inter–universitario del Consejo Nacional de Rectores. Concluida esta tarea, se vio pertinente profundizarla el año 2014 impulsando un nuevo proceso con las mismas personas participantes, pero esta vez siendo ellas quienes debían asesorar a otras personas en sus respectivas universidades. Así se buscaba tanto el favorecer una mayor apropiación de la propuesta teórico–metodológica de Sistematización de Experiencias, como ir generando un efecto multiplicador. Las principales actividades realizadas, resultados y aprendizajes se presentan a continuación:

El punto de partida: las inquietudes y necesidades desde las prácticas de extensión universitaria

Es importante tomar en cuenta que las motivaciones iniciales para realizar esta formación tenían que ver con el siguiente diagnóstico de inquietudes y necesidades:

- a. Los y las académicas no documentan su experiencia relacionada con el quehacer de la universidad en comunidades a través de proyectos de extensión universitaria o acción social. O si se hace, se realiza de forma muy descriptiva y esquemática.

Oscar Jara Holliday. Sociólogo y educador popular. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de Costa Rica. Presidente del CEAAL. Ha sido la persona responsable del diseño y coordinación metodológica de este proceso.



- b. En el ámbito académico no se cuenta con herramientas que ayuden a recuperar, revisar y valorar el aporte científico de sus prácticas de extensión y acción social.
- c. Importancia de recuperar la voz de las comunidades con las que trabajan las universidades, para pasar de “trabajar en la comunidad” a “trabajar con la comunidad”.
- d. No se cuenta con conocimientos sobre los fundamentos epistemológicos y teóricos ni sobre los procesos metodológicos de la Sistematización de Experiencias, sino solo con una información básica y muy abstracta.
- e. Se necesita un proceso de formación integral en este campo, tanto teórico como práctico, que posibilite contar también con un producto y resultados de la sistematización de las experiencias concretas que realizan.

La propuesta formativa (año 2013)

A partir de las inquietudes señaladas se hizo una convocatoria en las cuatro universidades para participar en un proceso que implicaba intervenir, a lo largo del año, en tres talleres presenciales, elaborar un plan de sistematización de una experiencia concreta, realizarla y concluir con la elaboración de algún o algunos productos comunicativos.

Se inscribieron 37 participantes que coordinaban o asesoraban proyectos de extensión universitaria /acción social¹: 15 de la UNA, 11 de la UCR, 7 de la UNED y 2 del ITCR.

Los objetivos de esta formación fueron planteados así:

“1. Realizar un proceso básico de formación teórico-práctico en sistematización de experiencias que permita apropiarse de los conceptos y herramientas fundamentales y a la vez ponerlos en práctica

¹ En la Universidad de Costa Rica desde hace varios años no se utiliza el término “Extensión Universitaria”; en su lugar se utiliza el de “Acción Social”, que nos parece más apropiado y coherente con los propósitos de un tipo de relación más sinérgica entre Universidad y Sociedad, como discutiremos más adelante.

en un primer nivel, en un proceso que aporte al seguimiento y proyección de la acción universitaria.

2. Posibilitar desde la sistematización de las experiencias concretas, reflexiones críticas y participativas en torno a las problemáticas socio-culturales, políticas, técnicas y académicas relacionadas con la Extensión Universitaria y la Acción Social.

3. Elaborar colectivamente los contenidos para una publicación que divulgue la metodología y los resultados del proceso realizado, así como propuestas para su utilización en el futuro”.

En el primer taller fueron identificadas las principales motivaciones de las y los participantes respecto a qué experiencia les interesaría sistematizar. Finalmente, trabajando unas personas individualmente y otras en equipos, se escogieron 24 experiencias concretas, de muy distintas características tanto en referencia al objeto a sistematizar, su ámbito, su duración o sus participantes. Lo más importante era que se trataba de experiencias seleccionadas por las mismas personas participantes debido a que consideraban importante el poder identificar los aprendizajes que ellas les dejaban para el futuro. Como ejemplos para este artículo señalaremos algunas²:

UNA

Sidey Arias y Gerardo Zúñiga	La experiencia desarrollada con la comunidad de Palito Chira y actores locales en el cultivo de ostras como alternativas socio-productivas para comunidades marino-costeras
Carmen Monge y Priscilla Mena	La experiencia de ejecución del proyecto de extensión universitaria: “ <i>Formación Integral de la Persona Joven: Desarrollo de Capacidades Institucionales para una Mejor Calidad de Vida</i> ”, denominado Acción Joven (2009–2013)
Fabián Víquez	La experiencia en la preparación del entrenamiento y la competición en nadadores con retardo mental que participaron en las Olimpiadas Especiales de Atenas, Grecia, en el 2011
Sandra Lezcano	La experiencia del Programa de Regionalización Interuniversitaria de la Región Chorotega de 1 de julio del 2007 al 30 de junio del año 2013.

UCR

Mónica Marín, Eugenia Boza y Javier Madrigal	El proceso de asesoría de los proyectos de Trabajo Comunal Universitario de la UCR, entendida como una labor académica y profesional, (enero a julio 2013)
Claudia Castro, Evelyn Molina, Silvia González	El proceso de construcción del concepto de “trabajo con comunidad” en los proyectos de Extensión Docente 2012–2013
Karen Barrantes	El proceso de organización comunitaria para la construcción colectiva de alternativas frente a conflictos socio ambientales en el Pacífico Sur, Cantón de Osa (enero–julio 2013).

UNED

Sandra Chávez	El procedimiento utilizado para la asignación de las adecuaciones curriculares no significativas, requeridas para lograr un proceso de aprendizaje exitoso en personas con Necesidades Educativas Especiales, que participan en los cursos de la Dirección de Extensión de la UNED entre setiembre 2011 y octubre 2013
Joarline Mata	El Proceso de Construcción del “Plan Estratégico del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo local para el período 2014–2021” durante el 2012 y 2013

² El listado completo se encuentra en: Díaz Gamboa et al, (2014).

Adriana Villalobos y Allan Chavarría	El “Programa de formación en producción orgánica sostenible”, dirigido a 15 organizaciones de agricultura orgánica afiliadas a MAOCO, distribuidas en 6 regiones del país durante los meses de julio y agosto del 2013.
--------------------------------------	---

ITCR

Ana Rosa Ruiz	El papel de las mujeres indígenas Bribri en la creación y consolidación del Centro de Capacitación <i>Iriria Alakölpá ú</i> , durante el período 2007–2009.
---------------	---

El diseño de la propuesta formativa estaba estructurado en torno a los siguientes momentos y contenidos que se llevaron a cabo a lo largo de seis meses:

1. *Preparación previa*: Distribución de lecturas sobre Sistematización de Experiencias y primera identificación de las experiencias que les interesaría sistematizar, así como de las expectativas del curso.
2. *Primer taller (3 días)*: Profundización en la concepción y metodología de Sistematización de Experiencias. Selección de las experiencias a sistematizar, sus objetivos y ejes principales. Propuesta de proceso metodológico y técnicas posibles. Identificación de desafíos que enfrentamos en la extensión universitaria. Formato para la elaboración de los planes específicos de sistematización.
3. *Seguimiento y asesoría virtual*: Elaboración y distribución de la memoria del taller. Comienzo de utilización de una página web para socializar información, materiales y avances del proceso. Comentarios a los planes específicos de sistematización.
4. *Segundo taller (2 días)*: Compartir, analizar y comentar los distintos planes de sistematización. Profundizar en la propuesta metodológica para la recuperación histórica e interpretación crítica y en las técnicas a utilizar.
5. *Seguimiento y asesoría virtual*: Socializar y comentar los avances de las sistematizaciones (lecturas cruzadas entre participantes). Orientaciones para la elaboración de los productos comunicativos: un documento síntesis (de máximo 30 pp.) y una presentación en 10 diapositivas.



6. *Tercer taller (3 días)*: Presentar, analizar y comentar los resultados de las sistematizaciones, a partir de las presentaciones de diapositivas. Identificación de aprendizajes y recomendaciones. Reflexión sobre temas transversales y desafíos que enfrentamos en la extensión universitaria. Evaluación del curso realizado. Propuestas para el futuro.
7. *Seguimiento a productos de comunicación*: Comentarios y sugerencias a los documentos síntesis de cara a su publicación. Evaluación de los productos y del proceso de cada participante.

¿Qué concepción de Sistematización nos orienta?³

Es común encontrar que el término “sistematización” esté normalmente referido a la sistematización de *información*, en tanto ordenamiento, clasificación y catalogación de distintos tipos de datos. Sin embargo, nosotros lo utilizamos con otra acepción, más amplia y compleja, que ya ha adquirido un reconocimiento en distintos campos del conocimiento (Zúñiga, Rosa et al. 2015): la entendemos como *sistematización de experiencias*, que las entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en contextos económico–sociales–culturales determinados y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de *sistematizar experiencias*, alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos.

Las *experiencias* son procesos socio–históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico–social*. Por ejemplo:

- a) *Condiciones del contexto*: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico, el espacio geográfico y el entorno sociocultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera de los cuales no es factible entenderla, pues son parte integrante de su realización. En este sentido, el “contexto” no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en ese contexto y por ese contexto.
- b) *Situaciones particulares*: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan su dimensión propia e irrepetible.
- c) Por otro lado, la experiencia siempre está constituida por *acciones*; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.
- d) Pero también en toda experiencia están presentes las *percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones* de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los y las protagonistas de las mismas.
- e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados *resultados o efectos* que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente. Esto significa, por lo tanto, que se trata de procesos en los que se generan *reacciones* en las personas que intervienen, las cuales se van entrelazando de forma obje-

3 Para este proceso nos hemos basado en la conceptualización y proceso metodológico construido desde un enfoque de educación popular por la Red de Educación Popular Alforja y el Plas–CEAAL, que se encuentra explicitado y detallado en: Jara, O. (2012).

tiva y subjetiva con todos los otros factores presentes en la experiencia.

- f) Finalmente, este “multicolor” tejido de elementos genera y construye *relaciones entre las personas* que vivimos las experiencias. Estas relaciones no solo han sido mediadas por los otros factores que intervinieron, sino que también serán factores importantes –y hasta decisivos– del proceso que se irá desencadenando posteriormente. Hablamos aquí de relaciones sociales y personales, que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo, como profundizaremos más adelante.

Entonces, en este entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que “suceden”; hay *personas* que hacemos que ellos ocurran y que nos impacten: personas que pensamos, que sentimos, que vivimos, que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determina-

das y que al hacerlo se convierten en nuevas experiencias que construyen, a su vez, nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven. Por ello, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. Por eso se requiere un proceso intencionado que nos permita descubrir esas determinaciones radicales que subyacen en el fondo de lo que se nos presenta a simple vista. Como dicen Osorio y Rubio (2010, p. 4–5), refiriéndose a las múltiples temporalidades que anidan en lo “*próximo complejo*”: la condición histórica pensada desde la experiencia, permite abrir paso a una *razón nómada, peregrina, transitiva* sustentada en los propios procesos vividos, “prescindiendo de la neutralidad y capaz de asumir responsablemente su propia historicidad (...) recuperando la trama de la vida como una compleja red de relaciones vitales contingentes... que reconociendo su transitividad puede vislumbrar desde allí lo trascendente que emerge como certeza de la experiencia de lo humano.” En definitiva contar con “la experiencia y la memoria como dispositivos para la acción”.

La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del





entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y recreación de saberes. Estos saberes cotidianos, “sentipensantes”, que poseemos todas las personas, forman parte de la experiencia, (saberes producidos por la experiencia: “saber de experiencia feito” al decir de Freire (2007, p. 32), y pueden ser de muy diversa naturaleza dependiendo de quién la vive y de sus condiciones de reflexividad: desde saberes inmediatos, empíricos, focalizados, hasta saberes de un preciso nivel de conceptualización (todos los seres humanos somos “filósofos” diría Gramsci). Pero, en cualquier caso, son saberes directamente vinculados a la experiencia, que siempre será inédita y “fugaz” (Ghiso, 2010). Desde ellos se tiene la base para realizar un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento del sentido de lo vivido: la sistematización de la experiencia es entendida así como una expresión de la práctica social e histórica. Dice Alfredo Ghiso (1999, p. 8): “A diferencia de otros procesos investigativos, a la sistematización le antecede un «hacer», que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y re-informado a

partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso”.

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama “próximo compleja” de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico” (Freire, 2007, pp. 28–35) para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así “objetivizamos” –tomamos distancia, miramos desde más lejos– nuestra propia experiencia y, al hacerlo, vamos descubriendo o develando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo.

Cuando hablamos de la *sistematización de experiencias*, estamos, por tanto, refiriéndonos a un ejercicio de producción de conocimiento inserto en la vitalidad de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un dinamismo e interdependencia permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones. Como recalca Paulo Freire: “*El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto*” (Freire, 2007, p. 85). La historia, pues, no está predeterminada, la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero no de forma mecánica o esencialista, sino en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

En este proceso de construcción de un conocimiento crítico y de descubrimiento de las tramas de sentido de nuestras experiencias, la sistematización, como señala la educadora brasileña Elza Falkembach: “nos desacomoda del lugar en que estábamos”; nos movemos a otro espacio y nuestras miradas cambian de perspectiva. Hay, por tanto, una reconstrucción del objeto y del sujeto; aparece, entonces, una nueva subjetividad y con ella, nuevas capacidades de comprensión y transformación. Con la *curiosidad epistemológica*, el *rigor metódico*, partiendo de saberes de la experiencia, y problematizándolos, podemos pasar a producir una mirada crítica y creadora que nos convierte en sujetos de transformación.

Con la sistematización de experiencias reconstruimos nuestra experiencia como objeto y también nos reconstruimos a nosotras o nosotros mismos a lo largo del proceso, de modo que no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni es lineal,

sino siempre un desafío creador. Como señala Marco Raúl Mejía (2008): “*La sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y a la manera gramsciana los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto–sujeto y a través del camino de subjetivación–objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retomando la integralidad humana (teórico–práctica) a sus vidas*”.

En síntesis, hablamos de sistematizar experiencias que son siempre *vitales*, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada experiencia constituye un proceso inédito e irreplicable y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes. Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido, porque la sistematización –entendida así– busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por “meterse por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas, llegando a entender el sentido de esos procesos desde su propia lógica, extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.

Con todo lo dicho anteriormente, vamos a encontrar que existen muchos espacios de confluencia con otros ejercicios de investigación y evaluación, puesto que las formas de producción de conocimiento desde las prácticas incluyen este tipo de ejercicios también, pero cada uno con sus características específicas. Por



ello si quisiéramos afirmar, los elementos más propios y particulares de la Sistematización de Experiencias, tendríamos que decir que:

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, O. 2012 p. 71).

Temas de reflexión crítica y debate en las experiencias de acción social / extensión universitaria

Orientados por las conceptualizaciones anteriores, organizamos el proceso de sistematización de las experiencias de acción social / extensión universitaria de las universidades públicas de Costa Rica, ante lo que surgieron los siguientes temas de reflexión crítica que interesan profundizar desde las prácticas para debatir en los espacios académicos.

- a) El lugar y el sentido de la metodología en los proyectos y procesos de acción social y extensión universitaria. Importancia de explicitar la metodología que utilizamos. También de explicarla y fundamentarla epistemológica y pedagógicamente. Analizar críticamente los resultados de distintas metodologías.
- b) Las concepciones de “Extensión universitaria” o “Acción social” y sus relaciones con la docencia y la investigación. Analizar los enfoques, prioridades y distintos tipos de vínculos que se pueden crear entre los programas de extensión, las actividades docentes y los proyectos de investigación. Valorar

la importancia que tienen los proyectos de “extensión” para identificar necesidades, demandas y temas relevantes para ser trabajados en proyectos de investigación y en acciones de docencia. Debemos también revisar el concepto de “extensión” a como ha venido siendo utilizado, lo que refuerza la sub–valoración que se suele tener de esta área y de quienes la impulsan.

- c) Los desafíos del contexto actual para las relaciones entre Universidad–Sociedad. Las demandas del mercado, las demandas y necesidades de los sectores sociales y los aportes significativos y propios que aporta la Universidad. La Universidad no está en un lado, y la sociedad en otro: la Universidad está inserta en la sociedad y por tanto debe responder a sus necesidades y exigencias con vistas a proyectos de desarrollo.
- d) La puesta en práctica de procesos de diálogo de saberes: relación entre saberes populares y conocimientos científicos; relación entre personal académico y habitantes de las comunidades; lugares de generación y producción de saber; las nociones de “ciencia” en estos tiempos.
- e) La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas de extensión/acción social: de qué forma garantizarlas y llevarlas a cabo. Analizar cómo se han dado en nuestras experiencias y qué aprendizajes podemos obtener de ello para incentivar en otros proyectos o para corregirlo, si es el caso.
- f) Relaciones de género y poder en los procesos sociales, comunitarios y académicos. Cómo enfrentarlos desde una perspectiva de construcción de equidad y de democratización. Reconocer que siempre ocupamos una determinada posición dentro de las relaciones de poder en todos los campos. Ser, por tanto, críticos y autocríticos ante ello buscando superar relaciones autoritarias y esquemas patriarcales.
- g) Empoderamiento, autonomía, autogestión en las comunidades: el paso de “beneficiarios” a “protagonistas”. Los tiempos de los proyectos universitarios y de los procesos comunitarios. No podemos hacer que las personas de las comunidades dependan de

los tiempos, agendas y calendarios que tenemos en las universidades, sino respetar sus tiempos y sus procesos.

La continuidad y proyección del proceso formativo. Las asesorías durante el 2014

El proceso de formación del año 2013 fue valorado muy positivamente tanto en lo referido a la apropiación del enfoque y metodología de Sistematización de Experiencias y su utilidad para los trabajos que realizamos, como en lo referido a lo que había significado como espacio de intercambio y reflexión crítica inter–universitaria.

Así, en el mes de noviembre, al concluir el curso y formular propuestas para el futuro, se planteó el compromiso de continuarlo en el 2014, pero avanzando en dos aspectos: favorecer la autonomía en el diseño y ejecución de procesos de sistematización de experiencias de quienes estuvieron en el curso 2013 y por otro lado, ampliar las posibilidades para otras personas de las vicerrectorías de extensión y acción social. La modalidad que encontramos que ayudaría a cumplir ambas expectativas, fue la de hacer un curso de *formación de formadoras y formadores* que quienes ya participaron en el curso, jugaran ahora el rol de asesoría a otras personas o equipos en sus universidades. Seguiríamos un proceso similar al del año anterior, identificando primero intereses y expectativas, para generar procesos de formación orientados por el equipo de asesoras y asesores a equipos que harían sus planes de sistematización y los llevarían a cabo. El espacio inter–universitario seguiría permitiéndonos organizar talleres presenciales (esta vez cuatro) y continuaríamos utilizando la página web de CONARE para intercambiar nuestros avances y reflexiones.

Para ello nos planteamos el siguiente Objetivo: “Llevar a cabo, con las personas participantes en el ciclo formativo del año 2013, un programa de formación práctico–teórico de segundo nivel, que posibilite la apropiación creadora de una propuesta metodológica de sistema-

tización de experiencias. El programa se irá desarrollando paralelamente a la realización de asesorías a propuestas concretas de sistematización, las cuales servirán de referencia para los contenidos a trabajar en los eventos presenciales”.

Su diseño incluyó los siguientes momentos, a lo largo de nueve meses:

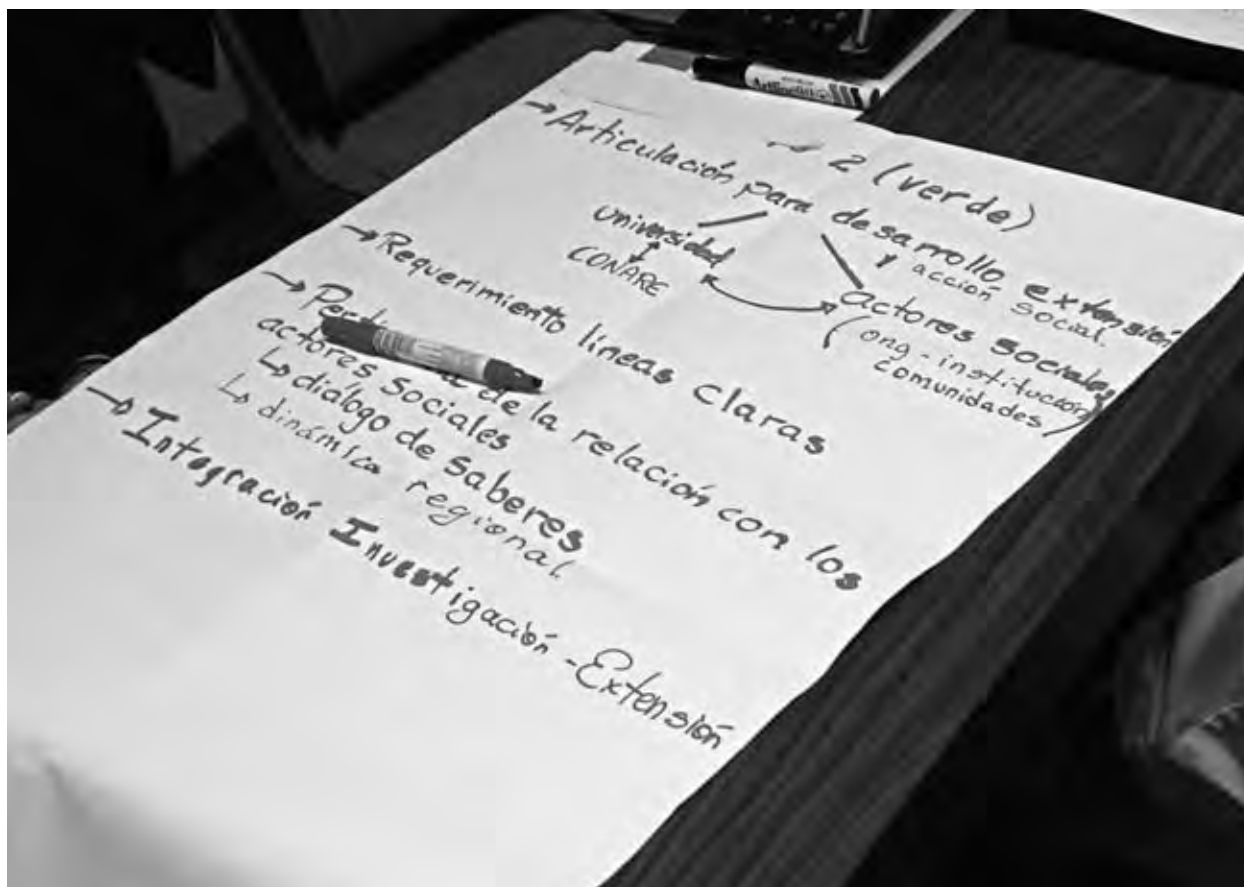
- 1) *Preparación previa*: Convocatoria, inscripción y selección de participantes. Estudio de material de referencia sobre la experiencia realizada en el año 2013. Preparación de primeras propuestas de asesoría. Colocación de materiales en página web.
- 2) *Primer Taller*: Reconstrucción crítica del proceso realizado el 2013 a nivel personal y colectivo. Introducción a la metodología de formación de formadores y a la elaboración de un plan de formación y asesoría en sistematización. Entrega de bibliografía básica de apoyo y referencia.

- 3) *Ejercicio de diseño de planes de asesoría*: Sobre levantamiento diagnóstico de necesidades, posibilidades e intereses, diseñar con los equipos participantes un plan de formación y asesoría en sistematización para los próximos meses. Envío de los diseños a la página web.

- 4) *Segundo taller*: Socialización, discusión y afinamiento de los planes concretos de formación y asesoría. Entrega de bibliografía de profundización teórico-metodológica.

- 5) *Ejercicio de asesoría I*: Puesta en marcha del plan: diseño de la sistematización y avances de reconstrucción histórica y organización de la información. Colocar en la web los informes de avance.

- 6) *Tercer taller*: Socialización y revisión de la marcha de los planes. Interpretación crítica y apropiación del nuevo proceso. Plan de ajuste para la segunda etapa del plan.



7) *Ejercicio de asesoría II*: Seguimiento a los procesos de sistematización: interpretación crítica y productos comunicativos. Colocar en la web los informes de avance.

8) *Cuarto taller*: Socialización de las interpretaciones y productos comunicativos elaborados. Análisis crítico de la metodología y técnicas utilizadas, así como de los resultados. Balance de la experiencia de formación de formadores y para dónde nos dirigimos hacia el futuro.

Finalmente, se involucraron 23 participantes: 9 de la UCR, 6 de la UNED, 6 de la UNA,

2 del ITCR, y se seleccionaron 15 planes de asesoría a correspondientes propuestas de sistematización de experiencias. Algunos planes, incluso, implicaron asesorar a varias experiencias a la vez. Esta vez se incluyó un “intercambio entre-pares”, que significaba que una persona asesora acompañara el proceso de asesoría de otra, realizando observaciones, comentarios y sugerencias al paso de su trayecto de asesoría y no contar solo con los aportes del coordinador del curso. Algunos de los planes, a modo de ejemplo, fueron:

Asesoría	Equipo Sistematizador	Experiencia a Sistematizar	Comenta
Eugenia Boza Javier Madrigal UCR	Ing. Lea Wexler Groening, Escuela de Tecnología de Alimentos, UCR	Proyecto de Trabajo Comunal Universitario, denominado “TC-230 Desarrollo Agroindustrial”. Proceso en la zona de Barra del Colorado. 2013-2014	Ana Rosa Ruiz
Evelyn Molina Silvia González Claudia Castro UCR	Grupo RECLA Rosalba Calderón Paula Granados Virginia Mena Grupo PIAM Karen Masís, María José Víquez, Nathalia Álvarez	-Vínculos de la UCR con la RECLA- Red de Educación Continua de Latinoamérica- Encuentros 2011-2014 -Curso: aspectos básicos de la educación para mayores. Proyecto ED-3053 “Formación para personas facilitadoras de procesos de enseñanza-aprendizaje con personas adultas y adultas mayores”, del Instituto de Investigaciones en Educación en coordinación con el Programa Institucional para la Persona Adulta y Adulta Mayor. PIAM 2013-2014	Carmen Monge y Priscilla Mena
Susana Campo UNED	El grupo cultural de pintores OROARTE	El trabajo realizado por el grupo cultural de pintores OROARTE del cantón de Orotina. La labor que han realizado en los dos años que tienen de existir como colectivo para revisar sus alcances y reorientar la experiencia si se requiere. 2012-2014	Laura Pania-gua
Carmen Monge Priscilla Mena UNA	Lic. Lauren Díaz Arias	Proyecto: “Nueva Oportunidad: Estímulo del Espíritu Emprendedor en Centros Penales Costarricenses” 2013-2014	Marlene Flores
Amelia Pania-gua UNA	Carlos Enrique Ávila Arias	Seminarios: Un análisis del quehacer del INISEFOR en la generación de capacidades que apoyen al mejoramiento del sector forestal costarricense. Desarrollados en el INISEFOR de febrero a octubre 2014	Evelyn Montenegro, Claudia Silvia
Marlene Flores UNA	Meylin Alvarado	Iniciativas de turismo comunitario y desarrollo local en la Cuenca Pacuare (Turrialba). 2011-2013	Ana Lorena

Temas de reflexión crítica surgidos del proceso de asesoría

El proceso de asesoría a nuevos equipos de sistematización significó un aprendizaje muy interesante, en la medida en que el cambio del rol de ser quien sistematiza a asesorar teórica y metodológicamente a otra(s) persona(s) permitió identificar nuevos componentes que no se habían experimentado el año anterior, como por ejemplo:

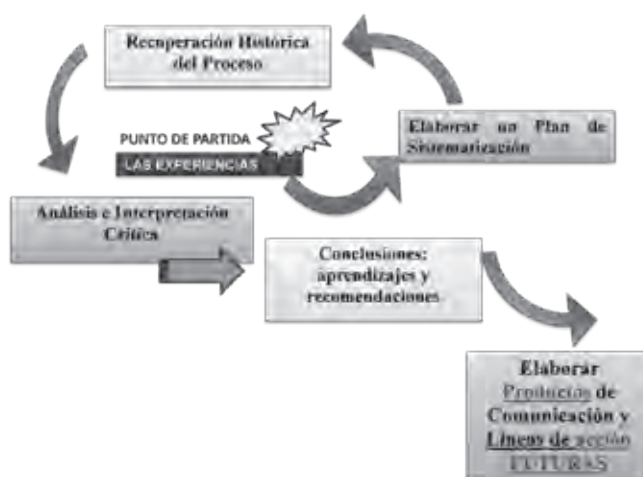
- a) Reconocer el tiempo particular que le lleva a cada quien apropiarse de la concepción y metodología de sistematización de experiencias como interpretación crítica, pues no basta que se exponga con claridad las ideas, sino que cada quien tenga que experimentar en carne propia lo que significa realizarla.
- b) Valorar la importancia que tiene la motivación previa que se requiere para sistematizar una experiencia, como motor que posibilita identificar con mayor claridad los componentes centrales sobre los que enfocarse.
- c) Reconocer la importancia de tener un plan de sistematización claramente formulado en cuanto a la delimitación de la experiencia, la definición de un objetivo bien preciso y la precisión de un eje central que ayude a evitar la dispersión en el análisis e interpretación. Es importante que sean objetivos de sistematización, diferentes a objetivos de una evaluación o de una investigación. Sin embargo, hay que reconocer que no es fácil formular un plan preciso.
- d) Fue importante trabajar las múltiples dimensiones que intervienen en los procesos de sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde las prácticas; Intercambio y diálogo de saberes entre las distintas personas participantes en las experiencias; la reconstrucción histórica de los procesos vividos, como forma de tomar distancia de la propia experiencia y tener posibilidades de analizarla críticamente; la problematización de los distintos aspectos que surgen en la reconstrucción histórica, como fundamento para realizar una interpretación crítica; es crucial llegar

a formular conclusiones precisas e identificar aprendizajes que provienen de la propia experiencia para no caer en generalidades o lugares comunes; la producción de materiales comunicativos contribuye a hacer compartibles los aprendizajes y a seguir profundizando en la reflexión.

En una asesoría de este tipo se nos plantean interrogantes nuevos como: ¿Cómo solicitar avances de trabajo de manera asertiva, sin que se sienta la presión? ¿Cómo motivar al equipo de trabajo? ¿Cómo no cruzar el umbral de apoyo y no hacer el trabajo por ellos? ¿Cómo intervenir sin cortar sus propias iniciativas? Es decir, tener en cuenta los componentes pedagógicos y didácticos que posibiliten generar autonomía y no simplemente dar indicaciones que se apliquen incluso mecánicamente. Aquí viene a referencia la frase de Freire: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear condiciones para que su producción sea posible”.

- e) Estamos acostumbradas a diseñar investigaciones, redactar informes narrativos y hacer evaluaciones de resultados, pero no tenemos la costumbre ni la lógica de reconstruir los procesos vividos para interpretar críticamente desde allí. Hay que ejercitar más esta lógica de la sistematización, que no surge de forma natural o fácil.

Esquema gráfico del proceso de sistematización de experiencias



Algunas propuestas para el futuro en nuestro quehacer universitario

En ambos procesos de formación, vividos intensamente por docentes e investigadoras e investigadores que impulsan o asesoran proyectos de acción social o extensión universitaria, surgieron propuestas para el futuro en diversos campos:

- Incidir en lineamientos y políticas sobre la importancia de la Sistematización de Experiencias como un eje transversal en los proyectos y actividades académicas y como un derecho de las y los extensionistas para dejar una memoria histórica y crítica de las experiencias que se realizan. Ello implica asignar recursos y planificar tiempos específicos que se dediquen a la sistematización.
- Es necesario dotar de mayores herramientas para el trabajo de extensión que fortalezcan nuestras capacidades en el trabajo de campo: métodos y técnicas de sistematización; incorporar enfoques de investigación-acción, investigación cualitativa, técnicas de escritura y otros.
- Revisión de las conceptualizaciones teóricas sobre producción de conocimientos que permitan valorar en las universidades los conocimientos que se producen desde las prácticas.
- Es importante proponer como incentivos a la producción desde las prácticas de extensión, que las publicaciones sean con sello y consejo editorial, que sean reconocidas académicamente.
- Debemos incentivar una mayor participación de extensionistas en los congresos académicos, para visibilizar nuestra labor y para ganar mayor reconocimiento. También como estímulo a nuestra propia producción teórica.
- Debemos estar en constante reflexión y cuestionamiento sobre los procesos que impulsamos. Esto implica cuestionar las tendencias globales que influyen en la configuración de la educación superior y extensión universitaria.
- Muchas veces los componentes administrativos son un obstáculo para la ejecución de procesos dinámicos de vínculos con las comunidades. Hay que hacer una revisión y análisis de sus mecanismos, formatos y requisitos.
- Propiciar el trabajo en el equipo y las perspectivas inter y transdisciplinarias en los proyectos y programas de extensión universitaria. Generar también espacios de reflexión y diálogo interuniversitario entre proyectos por ámbitos de acción (temáticos y geográficos) e intereses en común.
- Debemos pensar los procesos de sistematización también en la perspectiva de contribuir al intercambio y mutuo enriquecimiento entre nuestras experiencias. Muchas veces no las conocemos ni contamos con análisis profundos de los que se realiza en otras experiencias de acción social o en otras universidades.
- Los proyectos de extensión universitaria, en su formulación deberían incluir un plan de Sistematización de Experiencias, para que al final se incluya y se cuente con tiempos y recursos.
- Generar discusión al interior de las vicerrectorías de extensión o acción social, sobre la necesidad de trabajar la sistematización de experiencias en los proyectos y sobre la importancia que tendría para la construcción de una perspectiva de mayor vínculo entre Sociedad y Universidad a través de la acción social en las comunidades.
- Es importante tener estrategias de comunicación y socialización de lo que hacemos en este campo: tener espacios en publicaciones periódicas o algún medio virtual: publicar los resultados que se generan en los proyectos con el fin de reivindicar la acción social universitaria. También para intercambiar materiales, propuestas técnicas, resultados, productos.

Bibliografía

- Díaz Gamboa L., Leidy Jiménez, Marianela Navarro, Guiselle Blanco, Elena Montoya (2014): *Construir los saberes: la extensión como experiencia – formación metodológica en sistematización de experiencias, un proceso de trabajo interuniversitario*. En: Universidad en Diálogo • Vol. IV, N° 1. Enero–junio de 2014 • ISSN 2215–2849, San José, Universidad Nacional.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Sao Paulo, Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1967): *La Formación de los Intelectuales*, México. Editorial Grijalbo, S. A.
- Ghiso, A. (2010): *La fugaz verdad de la experiencia: ecología del acontecimiento y la experiencia formativa*:
www.cepalforja.org/sistematizacion/biblio.shtml
- Jara, O. (2012): *La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermon.
- Mejía, M.R. (2008): *Atravesando el espejo de nuestras prácticas*, Proyecto Combos, y Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. (En biblioteca virtual sobre Sistematización de Experiencias).
- Osorio y Rubio, (2010): *Investigación–Acción desde un enfoque pedagógico eco–reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico–hermenéutico*, en: merlinescas.blogspot.com, mayo 2010.
- Zúñiga, Rosa, Marco Raúl Mejía, Benito Fernández, Lara Duarte Lins (2010): *La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente*. En: Revista Docencia, Año XX, ISSN 0718–4212, N° 55, mayo 2015, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago.
- Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias:
www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual





Paola Rubinsztain



Shirly Said



Fernando Stratta

INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y MILITANCIA EN EDUCACIÓN POPULAR

Aportes a partir del recorrido del GEMSEP en Argentina

Resumen

En este artículo nos proponemos describir y analizar nuestro recorrido como Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP), un colectivo creado en 2008 por jóvenes investigadores, graduados recientes y estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) que, a su vez, éramos –y somos– activistas de distintos movimientos y organizaciones sociales.

Buscamos trazar ciertas coordenadas de época para enmarcar nuestro surgimiento, en particular las discusiones que se (re)abrían respecto de la figura del cientista social, y presentar sucintamente las tradiciones y debates teóricos en los que abrevamos como equipo, además de las principales líneas de acción que desarrollamos.

Tras ello, nos detendremos en señalar algunas tensiones y desafíos, tales como la doble inserción como educadores populares/activistas de movimientos e investigadores sociales; el estudio de prácticas de Educación Popular (EP) sobre/desde/hacia los movimientos y organizaciones; y la inclusión de la EP como objeto de enseñanza y perspectiva de trabajo con estudiantes universitarios y educadores.

Introducción

En Argentina, la Educación Popular ha sido escasamente tratada desde ámbitos académicos, ya sea en la producción de investigaciones como en la inclusión de dicha tradición como objeto de enseñanza. El acervo de pensamiento y práctica pedagógica de la EP, ha circulado principalmente en los márgenes o por fuera de los espacios universitarios. No

Paola Rubinsztain. (Bs. As., 1980). Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Integra el equipo GEMSEP. Sus campos de investigación e intervención profesional se vinculan con la educación popular, la educación de jóvenes y adultos y las prácticas pedagógicas en movimientos sociales (temáticas presentadas en congresos y revistas). Actualmente se desempeña como docente de nivel superior. Participó como educadora en Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos y colabora en instancias de formación docente.

Shirly Said. Licenciada en Sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Técnica en Periodismo General (TEA). Actualmente Doctoranda en Ciencias de la Educación por la UBA y becaria doctoral CONICET. Investigadora del GEMSEP-UBA y del Grupo de Estudios sobre Jóvenes, Cultura y Política en entornos nacionales que dirige la Dra. Miriam Kriger. Docente en ejercicio.

Fernando Stratta. Sociólogo y Magister en Investigación Social por la Universidad de Buenos Aires. Integrante del equipo GEMSEP. Profesor de Historia Económica Contemporánea (UNLa), de Filosofía Política (UNSAM) y docente en el Seminario de Investigación Educación Popular y Movimientos Sociales, de la carrera de Sociología (UBA).

obstante, en el contexto reciente, observamos indicios de cambio. A la par de la emergencia de diversas experiencias que reivindican la EP como tradición pedagógica orientadora, en ámbitos universitarios ha tenido lugar la conformación de equipos de investigación y docencia que asumen la tarea de analizar y enseñar dichos procesos actuales.

En este marco, podemos situar al Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP), que conformamos en el año 2008 jóvenes investigadores, graduados recientes y estudiantes de ciencias sociales, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a su vez, activistas de distintos movimientos. El equipo se ha abocado, por una parte, a la investigación de iniciativas de EP, especialmente de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos (BP), impulsados en Argentina por organizaciones territoriales, movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, etcétera. Por otra parte, desarrolla instancias formativas en la temática, tanto en ámbitos académicos como fuera de ellos, destinadas a estudiantes de grado, docentes y miembros de organizaciones sociales.

En el presente artículo describimos y analizamos nuestro recorrido como GEMSEP. Consideraremos ciertas coordenadas de época en las que se inscribe el surgimiento del colectivo, en particular las discusiones que se (re) abren respecto de la figura del cientista social. Luego, señalaremos sucintamente las tradiciones y debates teóricos en los que abrevamos como equipo y las principales líneas de acción desarrolladas. Tras ello nos detendremos en señalar algunas tensiones y desafíos referidos: i) a la doble inserción como educadores populares/activistas de movimientos e investigadores sociales, ii) al estudio de prácticas de EP sobre/desde/hacia, los movimientos y organizaciones y iii) a la EP como objeto de enseñanza y perspectiva de trabajo, tanto con estudiantes universitarios como con educadores en ejercicio.

En la elaboración de este escrito retomamos críticamente los documentos producidos a lo largo de estos años: memorias de trabajo del equipo, proyectos y documentos de investigación, materiales de discusión, propuestas didácticas, registros de talleres y encuentros. Además, recuperamos nuestra memoria colectiva sobre el camino andado y los nudos problemáticos que nos inquietan sobre la práctica.

El GEMSEP en el marco de algunas coordenadas de época

A partir del ciclo de luchas sociales de resistencia al neoliberalismo abierto en los años 90 en Argentina –que tuvo su punto más alto de expresión en la rebelión popular de diciembre de 2001, surgió un vasto conjunto de colectivos artísticos, culturales, territoriales, comunicacionales con diferentes registros (documentales, periodísticos, de intervención urbana). En el campo científico, esto trajo profundos cuestionamientos a la relación entre investigación y sociedad o, en otros términos, entre ciencia y compromiso social. Para presentarlo de forma esquemática, se distinguían dos extremos contrapuestos en torno al lugar que debía ocupar el investigador/intelectual. Por un lado, la figura del *intelectual académico* que asume un punto de vista neutral y objetivo. Para este investigador, la distancia con el objeto es el reaseguro de la “objetividad” de sus resultados. En otro extremo, la figura del *intelectual militante* que, inmerso plenamente en las organizaciones sociales, se encuentra imposibilitado de tener una mirada crítica y está más bien condenado a reproducir la visión de los actores sociales.

Ante esta polaridad, Svampa (2008) sostiene que es necesario conjugar ambas figuras a partir de pensar al intelectual/investigador como un *anfíbio* capaz de habitar y recorrer tanto el mundo académico como el militante. Desde nuestra perspectiva, esta propuesta no resulta fructífera en tanto mantiene escindidos el campo de la producción del saber (in-

interpretación) del campo en que transcurre la realidad (acción), destinando a la pericia del intelectual la tarea de trazar puentes entre ambos.

Por el contrario, desde el GEMSEP creemos que no se trata de discernir en qué campo arraigar el trabajo intelectual (si en el campo académico, en el militante, o como anfibio entre ambos) sino, fundamentalmente, reflexionar acerca de qué tipo de conocimiento se genera desde una práctica intelectual específica. Concebimos la labor del intelectual/investigador mucho más cercana a la figura del *educador popular*, que busca poner en común los saberes para crear un nuevo conocimiento que, en el mismo proceso de investigar, transforme la realidad. Entendemos que la posibilidad de constituir una nueva generación intelectual no descansa en resolver la tensión entre *investigador/a académico/a* vs. *investigador/a militante*, sino en la invención de una praxis cooperativa y plural, que se sepa proyecto colectivo.

Con este horizonte, el GEMSEP se ha concentrado en estudiar y nutrir la experiencia de los Bachilleratos Populares (BP), en ella la mayoría de sus integrantes eran activistas. Se trata de escuelas medias para jóvenes y adultos que surgen en Argentina a partir de 2004, en aquellas organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social en torno a la crisis de 2001. Ante el inicio de un período de mayor intervención estatal (Svampa, 2007), muchas organizaciones *parieron* estas escuelas con un horizonte dual: la construcción de poder popular en los territorios, mediante la praxis de la EP y la organización autogestiva, y, en simultáneo, la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación de todos los sectores sociales (Elisalde, 2008). En este sentido, además de sostener espacios áulicos, talleres, asambleas de docentes y estudiantes e instancias de formación y reflexión pedagógica, los BP comenzaron a encabezar instancias de conflicto en la escena pública siendo el Esta-

do su principal interlocutor. En consonancia con sus objetivos, han exigido cinco reivindicaciones básicas: becas para los estudiantes, títulos oficiales, salarios para los docentes, financiamiento integral y marcos normativos propios (GEMSEP, 2015: 17).

En la actualidad, existen más de ochenta BP en todo el país, mayormente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, en el marco de organizaciones con diferentes recorridos, posicionamientos político-ideológicos y actitudes hacia la política institucional. Desde el GEMSEP hemos seguido de cerca sus procesos de articulación y ruptura, y llevamos adelante actividades para promover la reflexión sobre su experiencia, como se detalla más adelante.

Tradiciones teóricas de referencia y líneas de acción desarrolladas

A lo largo de la historia el término “educación popular” ha sido objeto de múltiples interpretaciones en disputa, y ha estado presente tanto en los ideales civilizatorios de las nacientes naciones latinoamericanas como en las más recientes capacitaciones laborales de empresas multinacionales. Para especificar nuestra opción teórica, desde el GEMSEP nos referenciamos en aquellas corrientes pedagógicas y socio-educativas que, desde una perspectiva crítica, procuran fortalecer proyectos de transformación social, y nos identificamos con aquella educación de y para el pueblo que promueve la formación de sujetos problematizadores de sus realidades, tal como plantea Paulo Freire, capaces de organizarse y luchar por su liberación. A su vez, reconociendo las contribuciones y los límites de las teorías reproductivistas en educación y de la corriente crítica norteamericana, apostamos a la búsqueda y promoción de experiencias de resistencia y construcción de nuevas prácticas en el sistema educativo. En este sentido, proponemos una “ecología de saberes”, como plantea Boaventura de Sousa Santos (2010), donde se pongan en diálogo los saberes populares con los saberes académicos para disputar los sentidos hegemónicos en el campo educativo.



Como equipo de investigación en/desde/sobre movimientos sociales, una de las apuestas teóricas es la de repensar la producción académica en los estudios de movimientos sociales, tanto en su escuela europea como norteamericana. Al respecto sostenemos que un ejercicio de apropiación de estas teorías implica un análisis crítico del contexto de recepción y su contrastación con las especificidades regionales. En tal sentido, afirmamos la complementariedad entre las teorías de los movimientos sociales y el análisis de las clases sociales, retomando la tradición heterodoxa del marxismo latinoamericano, como así también la propia reflexión sobre movimientos sociales surgida en nuestro continente en las últimas décadas.

Por otra parte, tomamos como referencia epistemológica a la Investigación Acción Participativa (IAP), cuyo principal referente es el colombiano Orlando Fals Borda. Este enfoque pretende articular la investigación con la intervención social y los conocimientos científicos con los saberes-hacer de las comunidades locales, poniendo en primer término la acción como lugar de validación de cualquier teoría y dando primacía a los saberes prácticos (Fals Borda, 1993).

Como GEMSEP, hemos llevado adelante iniciativas en ámbitos académicos como en los propios territorios de los movimientos sociales, promoviendo el mutuo entendimiento entre campos de saberes diversos. En el marco de los BP hemos realizado Talleres de Investigadores/as Populares con estudiantes y egresadas, encuentros de debate político-pedagógicos, y puesta en común de las conclusiones preliminares de nuestro trabajo de campo. En todos los casos hemos procurado la apertura al intercambio con los protagonistas de estas experiencias, para acompañar la reflexión sobre su práctica.

En términos de investigación hemos desarrollado varios proyectos con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Procurando interpretar necesidades en términos de saberes teóricos, presentes entre los BP, fuimos desplegando focos de indagación de distinta escala: desde retratar micro-experiencias, hasta aproximarnos a la coyuntura educativa más amplia y el papel del Estado en ella. En el 2015 llevamos adelante el Primer Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, cuyo objetivo es producir conocimiento en torno a las dimensiones y características de estas

experiencias educativas en todo el país. A la vez, participamos de espacios de intercambio de saberes académicos (jornadas, congresos) relativos a las temáticas educativas y a las experiencias de Movimientos Sociales.

En cuanto a la docencia, coordinamos espacios de formación en EP y “didáctica crítica” en universidades nacionales –en General Sarmiento (UNGS) y San Martín (UNSAM)–, y organizamos un seminario de investigación en la temática en la Facultad de Ciencias Sociales, de la UBA.

Alcances y desafíos

Nos interesa plantear brevemente algunos alcances y ciertos desafíos de nuestro recorrido. Consideramos ejes que nos interpelan como equipo en particular, pero entendiendo que constituyen tensiones significativas para pensar en términos más generales las articulaciones entre EP y universidad y los sujetos que construyen praxis entre ambos campos.

Una doble inserción: educadores populares/activistas de movimientos e investigadores sociales

Desde su constitución, el GEMSEP nació con una doble pertenencia de sus integrantes: en tanto militantes de organizaciones populares y educadores en BP, y también reconociendo nuestra formación universitaria como investigadores/as. Esto no fue vivenciado como instancias escindidas, por el contrario, la apuesta fue por subvertir las lógicas verticales e individualistas hegemónicas en el campo académico. Desde allí cuestionamos el paradigma de la neutralidad valorativa en la tarea científica. Partimos del supuesto de reconocer que toda práctica de investigación requiere de un lugar desde donde enunciar-se. No existe la labor intelectual incomunicada de un entorno, si esto no se reconoce, se corre el riesgo de aspirar a un falso objetivismo. En tal sentido, afirmamos que una mayor implicación con los procesos estudiados (o, si se prefiere, una menor “distancia” con

el objeto) habilita toda una serie de preguntas/ problema para la investigación que se mantienen invisibilizadas para un observador “neutral”.

Esta práctica de investigación implica contemplar nuevos espacios de validación del conocimiento (Longa y Stratta, 2009), en tanto momentos de reflexión conjunta con todos aquellos que participan en el proceso de investigación. Las instancias de validación resultan tan e incluso más importantes que las estrictamente científicas, como los congresos o las revistas con referato.

Esta doble pertenencia nos ha llevado a agrietar los protocolos institucionales, por ejemplo, tornando difusas las estructuras de cátedra en tanto instancias jerarquizadas. En este caso, la construcción horizontal del programa de enseñanza y la rotación de roles en el espacio del aula son características necesarias. Asimismo, en cuanto equipo de investigación, nos ha permitido la adopción de prácticas democráticas de decisión –incorporando lógicas propias de los movimientos sociales como las asambleas de base y las instancias de formación– que nos habilitan construir, aunque de manera marginal, nuestro propio espacio de inserción académica.

El estudio de prácticas de EP sobre/desde/hacia los movimientos sociales

Como educadores/investigadores fuimos definiendo ejes de indagación en EP a partir de procesar colectivamente sobre qué asuntos resultaba significativo producir conocimiento, considerando que ello constituyera un insumo para las propias experiencias.

Una primera línea apuntó a sistematizar y analizar aspectos pedagógicos y organizativos, tomando como referentes empíricos casos en los que teníamos inserción o proximidad. Una segunda línea se dedicó a las relaciones de los BP con “lo estatal”. Por una parte, nos abocamos a estudiar las políticas oficiales recientes en el área de la Educación de Jóvenes

y Adultos (EDJA), especialmente programas de terminalidad de estudios secundarios que comenzaron a masificarse a nivel nacional en 2010–2011. Entendíamos que profundizar en el conocimiento de estas políticas constituía una necesidad para avanzar en la caracterización del nuevo escenario, ahora con una fuerte presencia estatal, distinta a la escasez de políticas para la EDJA de los primeros tiempos de los BP (2004–2006). Las iniciativas estatales, a su vez, están retomando el marco de la EP –al menos en los documentos de las políticas y en la retórica de funcionarios– lo que nos instó a repensar también qué condicionamientos presentan programas de EP impulsados “desde arriba”. Por otra parte, en esta segunda línea de trabajo, preocupada por las vinculaciones entre escuelas populares y Estado, estamos reconstruyendo las perspectivas de los funcionarios de distinta jerarquía –ministros, cuadros técnicos y administrativos– que fueron entablando diálogos y negociaciones con los BP en el proceso de lucha por la obtención de reconocimiento oficial. Interesa reconocer las regulaciones estatales ante las demandas populares por el derecho educativo.

Una tercera línea se ha abocado a reconstruir y analizar el recorrido de los espacios de nucleamiento gremial y pedagógico del BP. Por último, un eje reciente, como señalamos más arriba, se está concentrando en producir información cuantitativa acerca del conjunto de los BP a nivel nacional.

En términos de metodologías de investigación, nos hemos valido de distintas técnicas, entrevistas, encuestas y análisis de documentos (memorias producidas desde las mismas experiencias, textos de políticas, etcétera). Ahora bien, en este itinerario de producción de conocimiento sistematizado nos encontramos con diversos desafíos, cabe detenernos en algunos de ellos. En primer lugar, las líneas de investigación descritas han requerido ser “objetos dignos” para la academia, puesto que fuimos presentando proyectos de investigación reconocidos institucionalmente y, a su

vez, han sido “objetos significativos” para los BP. Una vez más, el desafío es participar en la construcción de saber teórico, pero necesariamente en diálogo con los saberes y prácticas que se construyen en lo cotidiano entre “los y las de abajo”. En este sentido, dejamos atrás la vieja oposición academia–saber popular, tantas veces criticada por Freire.

En segundo término, sin desconocer el valor de la documentación, descripción y sistematización de información sobre el desarrollo de los BP y su contexto, aún supone un reto como equipo avanzar en apuestas de teorización, asunto tampoco novedoso que nos sigue atravesando como nueva generación de investigadores en estas temáticas.

En tercer lugar, resulta un desafío la exploración de instancias de intercambio con los propios actores de los procesos que estudiamos, aquello que nombramos más arriba como alternativas de “validación del conocimiento”. La modalidad de devolución ha variado entre encuentros de puesta en común, talleres de formación a partir de hallazgos, hasta envío de cuadernillos de debate. Sigue pendiente ensayar espacios de devolución o validación, e indagar acerca de los “usos” de los materiales producidos por el GEMSEP por parte de las organizaciones. Por otra parte se presentan discordancias entre los tiempos de investigación –de relevamiento de información, procesamiento y escritura– y los tiempos de las organizaciones y las coyunturas en las que están inmersas.

La EP como objeto de enseñanza

En la actividad docente del GEMSEP se distinguen dos líneas de trabajo con su propia especificidad: la formación de estudiantes de grado en el análisis de proyectos en marcha de EP y la formación destinada a educadores (docentes del sistema, educadores populares, talleristas, miembros de organizaciones).

En el primer caso, la formación en los núcleos centrales de la EP se complementa con el hecho de brindar herramientas teórico–metodoló-

gicas para el estudio de experiencias concretas. Para aproximar a los estudiantes universitarios a las experiencias les proponemos la realización de prácticas de investigación en BP, y también organizamos charlas con actores vinculados a la EP (educadores, maestros alfabetizadores de los años '70, etcétera) promoviendo la relación universidad–movimientos.

Acercar el estudio de la EP y sus expresiones actuales a una carrera universitaria –como materia curricular optativa– ha resultado un desafío, se han visto convocados estudiantes con participación social y política diversa y también estudiantes sin esos recorridos previos. Hemos procurado tensionar imágenes estereotipadas de la EP y orientar a los estudiantes para evitar “medir” cuánta EP se observa, por ejemplo, en escuelas populares. Por el contrario, entendemos que se trata de reconocer las complejidades y contradicciones de las prácticas en marcha, sin que ello les quite valor político–pedagógico. Por su parte, en las instancias de formación destinada a educadores se nos han presentado otros retos. Entre ellos, la problematización de un asunto aún abierto, como es la resignificación de la EP para contextos escolares: ¿cómo se articulan los saberes pedagógicos de la EP con los saberes disciplinares?

Algunas palabras de cierre

Los desafíos planteados han guiado las discusiones y prácticas del grupo desde los comienzos. Identificamos que a lo largo de nuestro recorrido hemos generado distintos espacios de producción y reflexión, y nos hemos insertado en otros preexistentes, buscando introducir debates y formas de construcción de conocimiento contrahegemónicos. Sin embargo, la tensión no deja de estar presente: las lógicas y requisitos académicos no siempre coinciden con las necesidades e intereses de los movimientos y organizaciones sociales, más aún en un contexto social dinámico, en el que la propia relación entre las organizaciones y las instituciones (estatales, educativas, etcétera) también se va viendo modificada.

En este escenario asumimos el desafío, en la incomodidad del intersticio, de seguir interrogando lo hecho. Buscamos revisar periódicamente nuestros objetivos para realizar un aporte real a los movimientos, intentando, a su vez, cuestionar los protocolos instituidos, a fin de erosionar cierto *sentido común* ligado al objetivismo, la neutralidad y la verticalidad y buscar, como hemos dicho en varias ocasiones, “*que la universidad se pinte de pueblo*”.

Bibliografía

- Elisalde, R. (2008): “*Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*”, en Revista Novedades Educativas, Edición 209, Bs. As., Noveduc.
- Fals Borda, O. et al. (1993): *Investigación–Acción–Participativa*. En: Documentación Social, 92, Madrid.
- Fals Borda, O. (1985): *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- GEMSEP (2015): “*Debates en y desde los Bachilleratos Populares: Estado, sindicatos y pedagogías populares*”, en 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina, Cuadernillo de debate N°1, Marzo de 2015, mimeo.
- Longa, F y Stratta, F (2009): *Ese claro objeto del deseo. Apuntes sobre compromiso intelectual y prácticas de investigación*. Buenos Aires: XXIV Congreso ALAS.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010): *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Plural editores.
- Svampa, M (2008): *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- Svampa, M. (2007): “*Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo*”, Cuadernos de CENDES, mayo–agosto, vol, 24, N° 65 pp. 39–61, UCV, Caracas.

Apuestas formativas





Pilar Ubilla

LA MULTIVERSIDAD FRANCISCANA DE AMÉRICA LATINA

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN POPULAR (1991–2015)



Blanca Acosta

Un nuevo comienzo y no un final

El camino recorrido por la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL) en estos 25 años multiplica nuevos espacios de formación en Educación Popular desde una perspectiva ética política liberadora

La Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL), asociación civil sin fines de lucro de la Sociedad Educacionista de los Franciscanos Conventuales, fue fundada el 30 de abril de 1989 con los siguientes fines:

- a) Desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje, de promoción social y de investigación, desde una perspectiva Franciscana.
- b) Defender y promover los Derechos Humanos y proteger los recursos naturales.
- c) Relacionarse y coordinar actividades con organismos públicos, especialmente con aquellos que tienen fines similares a los expresados.

Es miembro pleno de CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe) y de CELADEC (Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana).

La Maestría de Educación Popular (EP) de la MFAL tenía como objetivo la formación integral de educadoras/es populares, desarrollar

procesos de formación y organización en la comunidad y la elaboración de conocimiento desde la perspectiva de la educación popular, una opción que ofrecía herramientas para una praxis liberadora y transformadora, fortaleciendo el compromiso de todos los actores sociales.

Cuando recibimos el comunicado del cierre de la Maestría, docentes y estudiantes sufrimos la pérdida de un espacio único y muy querido, fue un duelo que nos costó elaborar. Pero la respuesta inmediata de ex y actuales estudiantes y docentes fue unánime: el Uruguay no puede perder este espacio de formación. Así nació el Colectivo de Educadores y Educadoras Populares del Uruguay. Nuestro compromiso, nuestra vocación y el haber sido parte de este recorrido, nos decidió colectivamente a mantener vivo el espacio y honrar la praxis de su fundador José Luis Rebellato.

Nos parece fundamental no perder la valiosa experiencia acumulada durante este período de la Multiversidad Franciscana–Uruguay. tan fecundo. No sería posible en este pequeño artículo dar cuenta de tanta riqueza, de tantas vivencias, aprendizajes y emociones. No podríamos sistematizar por el momento nuestra experiencia, pero lo haremos y compartiremos en su momento.

Pilar Ubilla y Blanca Acosta. Educadoras populares, docentes e investigadoras de la Multiversidad Franciscana–Uruguay.



Hace ya quince años, en La Piragua N° 17 escribíamos un artículo que hacía referencia a los primeros diez años de vida de la Maestría de EP de la MFAL, comenzábamos con una frase de José Luis Rebellato que sigue teniendo, hoy más que nunca, enorme vigencia: *“Nuestra tarea es asumir los nuevos desafíos a los que nos enfrentan las sociedades en las que vivimos. Sociedades marcadas por crecientes niveles de exclusión..., globalización, expansión de la comunicación, destrucción de la naturaleza, emergencia de diversidades”*.

La Maestría fue un emprendimiento pedagógico que logró hacer realidad los objetivos inicialmente planteados: *“Formación crítica, coherencia metodológica, sistematización, investigación, transdisciplinariedad y diálogo de prácticas y saberes”* (doc. *Multiversidad*). Aportamos a la formación crítica, ética, teórica, metodológica, y práctica de educadoras y educadores populares, partiendo de las diversas praxis de las y los estudiantes para la elaboración colectiva de un nuevo pensamiento teórico. Los talleres fueron un espacio de reflexión crítica y propositiva, creativa desde la diversidad, en el marco de un paradigma de la vida.

Aportamos a la construcción de una cultura abierta a la complejidad y a la diversidad de abordajes y disciplinas, recreando junto a nuestro pueblo una identidad de sujetos sociales articulados en redes, organizaciones y vínculos de tipo dialógico. Coordinamos esfuerzos con el movimiento popular, establecimos lazos fraternales con organizaciones de toda América Latina y El Caribe, siendo miembros fundacionales y activos de CEAAL.

Como lo indica su nombre, nos insertamos en la búsqueda de la elaboración de un pensamiento multidiverso. Al contrario del vocablo Uni-versidad, el neologismo Multiversidad asume, una postura heterodoxa en el orden del conocimiento, la educación y el aprendizaje. Multiversidad deriva del latín y significa “versar sobre lo múltiple”. Un nuevo término para un nuevo concepto, al contrario de las posturas donde se enfatiza lo único, lo particular común al todo, se rescata y celebra la diversidad tanto cultural de la humanidad, como la de la naturaleza.

Fuimos una formación alternativa, desde un compromiso ético, combinando la formación crítica y el desarrollo de la creatividad, con la

sistematización y la investigación comprometida hacia una praxis liberadora, con el objetivo de acompañar la elaboración del saber al servicio de la vida y no de la muerte. Conocimiento que se recupera desde el saber popular y se construye con el pueblo. No separa el sujeto del objeto, sino que sostiene una postura integral del saber junto a las vivencias, afectividad y emociones; conocimiento que integra cuerpo, mística y razón.

Decíamos y reafirmamos hoy *“Es un camino que no tiene miedo a la creatividad ni a la convivencia de lo múltiple, es también, una toma de posición firme, ...radical... La práctica se sitúa”* entre la diversidad y la conflictividad social, cultural y económica. Debemos atender necesariamente a esta complejidad y a la velocidad de los cambios en el mundo. Los conflictos se atomizan y diversifican, los

sujetos se multiplican, se forjan nuevas identidades, se difuminan y aparecen bajo nuevas formas” (doc. Multiversidad).

En todo ese período que va desde los 90 a la actualidad, la Multiversidad crea y conquista un espacio de formación en educación popular dirigida a jóvenes y adultos que por motivos e intereses diversos demandaban la necesidad de una formación alternativa, crítica que pudiera iluminar respuestas a los problemas que abordaban en sus diferentes prácticas sociales.

El proyecto Multiversidad nos marca un camino, no libre de obstáculos y dificultades, pero en el cual se fueron haciendo presente importantes aprendizajes, lo que constituye una fortaleza que permitió continuar construyendo y retroalimentando esta práctica de educación



popular. El clima de afecto y comprensión que caracterizó a este espacio, ha hecho y hace que el docente y el estudiante sienta que está en su casa, una casa que brinda confianza y seguridad.

Una fortaleza institucional lo constituye la imagen respetada y valorada que ha conquistado en el medio, alcanzada por su calidad en el desarrollo de la propuesta de formación, por el vínculo afectivo que se ha logrado construir con los estudiantes, las redes de intercambio y coordinación a nivel del país y la región.

José Luis Rebellato planteaba “La educación popular es consustancial al carisma franciscano. Basta recordar algunos rasgos de la cosmovisión franciscana: opción por los pobres y los sectores populares, un proyecto de vida y de sociedad profundamente humanista; una manera de entender el poder como servicio, como intencionalidad de liberar y no de oprimir; sociedad más humana y más justa; opción por la dignidad y por el humanismo.” (citado en documentos de la Multiversidad).

La Multiversidad ha recorrido este camino junto a muchos estudiantes y docentes comprometidos con la realidad social y sus posibilidades de transformación, aportando a la formación teórica, metodológica, ética y técnica de educadores populares. Construyendo un espacio de reflexión crítica propositiva abierto a la diversidad de prácticas en el marco de un paradigma de la vida.



Realidades diversas que nos desafían a una mirada analítica permanente de nuestra tarea formativa, a los valores que están en juego en nuestras prácticas educativas, dado que ningún educador se comporta en forma neutral, sino que siempre impulsamos nuestras acciones con una intencionalidad ética, política, pedagógica y metodológica. Este compromiso no puede estar librado a la espontaneidad de cada educador, no partimos de valores atrincherados, partimos de opciones valorativas, la ética es el resultado de un proceso de construcción que habilita a construir normas y valores desde un diálogo con el otro, con sus historias y las culturas. La formación entendida como un arte que necesita interpretar y adaptarse a cada realidad.

Actualmente muchos de nuestros estudiantes han sido contratados por instituciones que llevan a cabo programas sociales en barrios populares, donde la formación en educación popular ha sido un aspecto jerarquizado en su inserción laboral.

Podemos estimar un promedio de 300 estudiantes por año que han participado de este espacio, distribuidos en maestría y diploma. Con respecto a los estudiantes que venían cursando la maestría, hay 120 estudiantes pendientes en la finalización de la maestría, 80 estudiantes ya realizaron asesoramiento de práctica lo cual los habilita a la elaboración del trabajo final de la maestría.

Se mantuvo una revisión permanente de las estrategias ya sea en lo financiero que permitiera cubrir honorarios docentes, funcionamiento administrativo y continuar contando con el sistema de becas para aquellos estudiantes que no podían abonar las cuotas y porcentajes de reducción para religiosas/os y estudiantes en el marco de convenios institucionales. Se realizaron numerosos proyectos de investigación en temáticas diversas tales como: *Descentralización y participación ciudadana; El arte de sembrar, la motivación y la participación desde un enfoque de la Educación Popular; Creación y Disgregación de*

un Sujeto Social; Cultura de la Resistencia – Resistencia Creativa; La Comprensión Hermenéutica en el Pensamiento Social y Político de José Luis Rebellato; Participación y Calidad de vida; Inclusión Social y Territorio, entre otros. ¿Por qué un nuevo comienzo?, las semillas y los frutos recogidos a partir de esta experiencia que la Multiversidad fue sembrando se expresa, se manifiesta en la iniciativa colectiva que estudiantes y docentes venimos construyendo en una propuesta que se orienta al desarrollo de espacios de formación en educación popular, a fortalecer los vínculos con el CEAAL como movimiento de educadoras y educadores populares, a contribuir a un análisis crítico de las prácticas para avanzar en procesos politizadores emancipatorios; fortaleciendo los vínculos con los movimientos sociales.

En este “lugar de encuentro” hemos ido consolidando un equipo docente con características diferentes en cuanto a trayectorias formativas y experiencias, conformando un esquema conceptual, referencial y operativo que nos da identidad y pertenencia a un proyecto compartido.

Nuestra alegría de ser parte de un colectivo como el CEAAL, que nos permite ampliar nuestra mirada y nuestra capacidad de acogida (desde sus inicios la Multiversidad fue miembro pleno).

El CEAAL tiene un recorrido significativo en nuestro continente, aportando formación y reflexiones desde la diversidad de experiencias que educadoras y educadores populares han y continúan desarrollando en los países que integran esta América Latina. Una mirada analítica permanente al contexto latinoamericano permitiendo comprender desde una lectura crítica el desarrollo de estas experiencias, identificando desafíos que se convierten en ricas unidades de análisis para el colectivo.

Este colectivo en construcción se apoya en los fundamentos y objetivos de la Educación Popular, fortaleciendo la autonomía de los sectores populares frente al estado, su identidad

social y cultural. Los sujetos colectivos son un motor clave en los procesos de transformación de la realidad, son espacios de formación y autoformación que hoy enfrentan fuertes desafíos en un contexto político complejo y contradictorio.

Hemos elegido el “ Rizoma”, como pensamiento que ilustra y le da sentido a este nuevo comienzo.

RIZOMA: La etimología de rizoma nos remite a una palabra griega que puede traducirse como “raíz”. Un rizoma es un tipo de tallo que crece de manera subterránea y en sentido horizontal, dando lugar al surgimiento de brotes y raíces a través de sus nudos. Gracias a su crecimiento indefinido, los rizomas pueden avanzar y cubrir una superficie muy importante. Es habitual que, con el correr de los años, ciertos sectores vayan muriendo, pero sin que dejen de producirse brotes en otras áreas. Aquellas plantas que cuentan con rizomas resultan perennes y subsisten más allá de los obstáculos climáticos. Pese a que los sectores superficiales se pierden en el invierno, el rizoma se mantiene y permite el almacenamiento de nutrientes a nivel subterráneo.



Principios importantes en el pensamiento rizomático:

Principio de Conexión, Heterogeneidad y Multiplicidad. Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro y debe serlo. Lo múltiple hay que hacerlo, se trabaja. Lo múltiple no son fragmentos que se juntan en un espacio, tiempo. No hay objeto, sujeto o temática más o menos importante o central, sino tamaños e intensidades.

ROMPER, ROMPER, ROMPER: SUBVERTIR EL ORDEN DE LO EDUCATIVO

La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en red (México)



Benjamín Berlanga Gallardo

Resumen

Es posible romper el orden establecido en lo educativo para intentar otro modo de hacer la educación. Romper y subvertir. En la UCI-RED lo estamos intentando. Nos colocamos *en los márgenes* del sistema educativo y reivindicamos otros modos de hacer educación. Impulsamos cuatro modos de subversión que tienen que ver con: a) una postura epistémica; b) la configuración ética de la relación educativa; c) los modos de hacer lo común desde la idea de comunidad por venir; y, d) la apuesta por la donación frente a otras lógicas perversas de la relación educativa. *No estamos al margen*, no estamos “fuera de” en un mundo ideal en el que lo educativo se realice de otro modo: estamos aquí y encarnamos en nuestra práctica la contradicción entre seguir habitados de lo mismo, de lo que hay, y el empezar a habitar con gestos, modos y mecanismos, otro modo de hacer lo educativo.

La idea de romper

En la Universidad Campesina Indígena en Red, UCI RED, desde hace seis años impulsamos programas de posgrado para formarnos como educadoras y educadores que trabajan en comunidades campesinas e indígenas y en colonias populares de la ciudad¹. Ofrecemos estudios de posgrado que son, al mismo tiempo, el intento de otra cosa. Nuestra apuesta es radical. Reivindicamos el derecho a la educación desde la afirmación como personas que estamos implicadas en las luchas de las y los que no tienen lugar, las y los que no cuentan, o que solo cuentan como otros: como integrados, como desarrollados, como incluidos mediante una “política social” que les hace perder su forma de vida como condición de incorporación. La reivindicación que hacemos del derecho a la educación no es una demanda que hacemos como receptores pasivos de un bien, sino como productores de ese bien, exi-

Benjamín Berlanga Gallardo. México. CESDER (Centro de estudios para el desarrollo rural) y Universidad Campesina Indígena en red: UCIREN-CESDER (Sierra Norte de Puebla México). Participación activa en las Maestrías de la UCI-RED. Autor de diversas publicaciones y artículos.

1 La oferta educativa de la UCI-RED a nivel de posgrado, Maestría, incluye la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa y la Maestría en Prácticas Narrativas en Educación y Trabajo Comunitario. Actualmente está en trámite en la Secretaría de Educación Pública el expediente de la Maestría en Manejo de Agroecosistemas y Defensa del Territorio, y se ha terminado el diseño de una Especialidad y Maestría en Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional UPN-Puebla y el Instituto Estatal de Educación para Adultos, IEAA Puebla. Ver www.ucired.org.mx

giendo el reconocimiento y validación pública del proyecto educativo que formulamos porque lo consideramos valioso.

En el mismo movimiento que nos permite demandar y lograr del Estado la validación pública de los programas, nos colocamos en los márgenes del sistema educativo apostando todos los días por subvertir el orden establecido de lo educativo, intentando grietas por donde atisbar lo que puede ser de otro modo.

En lo que hacemos: a) buscamos romper el orden de producción del conocimiento, propio de una institución educativa que ofrece estudios de posgrado; b) intentamos romper el orden establecido del maestro explicador y la relación educativa de formación del otro, siempre del otro; c) procuramos romper con los modos al uso de la academia, apurando en la comunidad educativa una desjerarquización y desestructuración del orden de lo académico; d) intentamos romper con tres lógicas de realización de lo educativo: la lógica de producción que hay en la instrucción y el adiestramiento especializado, la lógica de “pigmalión” que hay en el afán de “formar al otro”, de “hacerlo”, y la lógica del intercambio comercial que hace de la educación un servicio y del estudiante un cliente.

Modos de subvertir el orden de lo educativo

Hay modos de subvertir el orden de lo educativo haciendo lo que no se espera, lo que no cabe en lo que hay. Nosotros destacamos en nuestra práctica educativa en los posgrados que impulsamos cuatro modos de subversión que tienen que ver con: a) una postura epistémica; b) la configuración ética de la relación educativa; c) los modos de hacer lo común desde la idea de comunidad por venir; y, d) la apuesta por la donación frente a otras lógicas perversas de la relación educativa.



Elaborar un saber de la experiencia, un saber en el que nos va la vida (romper el orden establecido de producción del conocimiento)

Decimos del acto educativo, del encuentro en el que estamos juntos para aprender: “en lugar de venir aquí a saber qué es la vida venimos a decir cómo nos va en la vida para decidir qué hemos de hacer en, con, nuestras vidas”².

Intentamos en el proceso educativo un giro epistémico poniendo en el centro la experiencia, que es siempre experiencia de lo propio y posibilidad de elaboración de un saber que no por hacerse común, compartido, deja de ser propio, un singular que me atañe como vida. Hablamos de la experiencia, de la puesta en común de “lo que me pasa” para elaborar un saber de la vida. En ese sentido, buscamos que el aprendizaje sea “acontecimental”: aprender es “dar (me) cuenta”. En el proceso educativo de los posgrados la experiencia no es un “caso” al que se trata como algo exterior, como algo que está fuera de mí; la experiencia no es experimento, que es en lo que deviene la experiencia en el marco del conocimiento científico; la experiencia tampoco es aplicación de la teoría, práctica guiada, que es como aparece la calificación profesional en competencias. La experiencia es lo que (menos) pasa: no es conocer acerca de la pedago-

2 Nos apropiamos de una idea de María Angeles Turón que aparece en un pequeño artículo en la revista electrónica “aparte rei”. Cfr. María Angeles Turón Mejías “Narrar cómo va la vida mejor que saber qué es la vida”. En: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/angeles.pdf>



gía del sujeto, sino *saber(me) en el hacer* pedagogía del sujeto; no es conocer cómo hacer prácticas narrativas, sino *saber del ir haciendo (me) en la práctica* narrativa. Y no es que renunciemos al conocer como un saber acerca de algo, sobre algo, sino que nos adentramos en estos conocimientos desde la producción de resonancias con lo que (me–nos) pasa para alimentar, re–significar y decidir qué queremos que nos pase, por ejemplo, en nuestra relación educativa, en el trabajo comunitario, pero también en diferentes ámbitos de nuestra vida que se ven afectados en el acontecimiento educativo que hacemos.

Configurar la relación educativa desde el “entre” (romper con la lógica del maestro explicador y del “hacer al otro”)

Todas las veces que nos encontramos como comunidad de aprendizaje buscamos hacer la relación educativa desde el “entre”, haciendo del encuentro el lugar “de los que venimos aquí” no a tomar o dar la clase, sino a conversar “cómo nos va en la vida”.

La nuestra es una postura ética, el intento de hacer del acto educativo un acontecimiento ético: intersubjetividad que se resuelve como solicitud (Ricoeur) y responsabilidad por el otro (Levinas). Los que vienen a “la escuela”, por decirlo de un modo, *no* son los y las que *todavía* no saben lo que pasa y vienen para que alguien les ayude a acceder al saber de lo que pasa. No son ellos y ellas los que vienen (como alumnos, alumnas), somos “los y las que venimos” y somos expertos en nuestras propias vidas y elaboramos un saber común de lo que nos pasa. Este es un punto de partida que constituye nuestra postura ética. Con este gesto–disposición renunciamos a la práctica de una intervención educativa que buscando la emancipación del otro mediante el acceso al conocimiento, da lugar a una “*emancipación tutelada*” por nuestro saber (la idea es de Ranciere). En la postura que hemos tomado partimos de un reconocimiento: los que participamos en el acto educativo somos expertos en nuestras vidas y, por tanto, las relaciones que sostenemos parten del principio ordenador de que “todas las inteligencias son iguales”, y ello significa que los intentos de configuración de subjetividades emancipadoras no consisten en una clarificación o iluminación que va de un lado a otro de la relación, sino en una elaboración de lo común³. La tarea educativa, que es de aprendizaje compartido y en ese sentido admite la transmisión, el testimonio, el dar, el recibir, el descubrir y el asumir la revelación, es una tarea de quienes hacen lo común, de quienes al elaborar relatos de lo que (les) pasa y articular historias preferidas que rompen con el estado de cosas asignado, ya están decidiendo lo que hacen, lo que les mueve. Desde esta perspectiva, la relación que establecemos no es una relación de intervención para aclarar lo que se ha de hacer, sino una relación de trato entre inteligencias iguales que procuran relatos comunes, que irrumpen en lo que hay proponiendo otro orden de las cosas.

3 La idea de la “igualdad de las inteligencias” es de Jacques Ranciere y define posibilidades de relación entre nosotros de otro modo, y posibilidades de emancipación que no son tuteladas, rompiendo el vínculo establecido entre la emancipación y la ilustración. Cfr. “*El maestro ignorante*”, “*El espectador emancipado*”.

Por ello en la relación educativa privilegiamos la conversación, a la manera que propone Gadamer: “educar es conversar”. Conversamos entre nosotros, conversamos con los y las que invitamos⁴, conversamos con los textos que leemos, conversamos de lo que nos pasa, de qué es esto que nos pasa, de qué queremos que nos pase y de qué vamos a hacer en nuestra práctica para que pase lo que queremos que nos pase.

Hacer comunidad de aprendizaje, comunidad de los que se encuentran para hacer cosas juntos (romper el orden y las jerarquías de lo académico)

Hay en lo que hacemos la apuesta gestual, muchas veces lúdica y festiva, de des-jerarquizar y desestructurar lo académico, la academia: promovemos un modo abierto, libre, de la comunidad de aprendizaje. Gestos, señales:

- + no hay calificaciones, no damos calificaciones; no hay maestros que revisan y califican tareas, o que sancionen trabajos, que midan avances de los alumnos;
- + la comunidad está siempre abierta: siempre se recibe a quien llega, a mitad del módulo, al inicio, al final, por un rato, para quedarse, para ir y volver cuando se quiera;
- + no hay objetivos educativos, competencias a desarrollar, hay “aprendizajes posibles”: aquello que formulamos como compromiso de intentar como aprendizaje;
- + no hay un “cuerpo académico”: todos somos cuerpo de la comunidad;
- + al programa educativo pueden acceder personas que no tienen título de licenciatura y, aunque la Secretaría de Educación Pública no los registra como “alumnos”, la comunidad de aprendizaje les otorga un título y distinción al terminar los estudios (aproximadamente el 40% de los participantes).



4 Han participado en las Maestrías como invitados, algunos y algunas periódicamente, Jorge Larrosa, Albert Chillon, Lluís Duch, Santiago López Petit (de España), Carlos Skliar, Laura Dutchaski, Claudia Koroll (de Argentina), Alejandro Cussiánovich (de Perú), Fátima Quintal de Freitas (Brasil), Helio Gallardo (Costa Rica), John Holloway, Sergio Tischler, Raquel Gutiérrez, Francisco Gómez, Antonio Fuentes (de la BUAP en México), Armando Bartra, Julio Moguel, Víctor Manuel Toledo, Blanca Rubio (México), Gabriel Noyola (UPN México), Hugo Zemelman (quien murió hace dos años) y Estela Quintar (del IPECAL, en México), María Eugenia Sánchez (IBERO Puebla en México).

La comunidad de aprendizaje se organiza en cada momento desde la posibilidad dada en el encuentro. Encontrarse dice de la posibilidad de *“comunidad por darse”*. Cada encuentro es un momento de hacer comunidad: ella no está ya instalada (y si ya lo está, porque la llevamos instalada, es más razón para huir de esa comunidad de roles establecidos: docente, alumno, aula, pizarrón, calificaciones): hay que actuar en cada encuentro, desde el “como si” por primera vez viniéramos, nada más para encontrar-nos. Nada más. Y ¿quiénes se encuentran? Nosotros, personas comunes y normales que nos hemos propuesto una tarea: re-significar lo que hacemos como educadores para hacerlo mejor, para hacer-nos mejores personas, más humanos. Es nada más, y ya es mucho, el encuentro de los que intencionadamente venimos a construir un momento y un espacio para saber qué hacer con lo que estamos siendo.

Es una idea de comunidad educativa de otro modo. Es otra comunidad, es la de la conversación, la de la hospitalidad, de la acogida, del tacto y la deferencia; es comunidad de pre-figuraciones, de elaboración de futuros deseados; comunidad educativa del don, del darse, de la caricia, del hacer-se juntos sujetos.

Cada encuentro es una laboriosa construcción compartida que nace de la disposición de los que decidimos venir a conversar nuestra experiencia. El encuentro no es el encuentro en torno a un saber ordenado y clasificado en materias y plan de clase. Hay, sin duda, un trazo, un mapa, una carta de navegación y sus señales, pero cada vez nos toca desnudarnos del afán de venir a recibir contenidos y de venir a dar enseñanzas, porque aun cuando los haya (aprendizajes, enseñanzas) si nos despojamos de ese afán, entendido como urgencia y como “lo que vale la pena” venir a hacer aquí, lo que queda es la confianza para hablar de nosotros, de nuestras experiencias: lo que queda es lo que verdaderamente vale la pena: quedamos nosotros mismos.

Fundar lo educativo desde el don, el dar (romper las lógicas “perversas” de hacer lo educativo)

En lo que hacemos buscamos fundar lo educativo desde la lógica del don: dar la escucha y la palabra como actos ordenadores (la conversación); dar (el) tiempo al otro, un tiempo de servicio (por ejemplo, toda la comunidad educativa participa en las actividades de autoasistencia durante el encuentro: lavar la vajilla, servir la comida, limpiar las aulas y las áreas comunes; compañeros y compañeras que han terminado la maestría contribuyen como “tutores” en los grupos de reflexión llamados “caracoles” de la siguiente generación y lo hacen gratuitamente); la comunidad parte de un empeño de “gratuidad”: la contribución económica que dan los participantes no cubre el costo del proyecto y tenemos que buscar fondos, el equipo que coordina el proyecto no percibe un salario, salvo la persona que lleva la administración y gestión académica, y ninguno de los y las asesoras invitadas nacionales o extranjeros, recibe un pago por venir a compartir. Todos y todas colaboramos gratuitamente.

El don es “lo sin interés”, es “lo que en principio no tiene poder sobre el otro”: es lo que se da y se da como reconocimiento del otro sin más, sin “instrumentalizarlo” o usarlo: es reconocimiento de la alteridad como tal. Desde el don la relación intersubjetiva en la educación deviene encuentro: la relación es relación de dones. Sometido el interés y cuestionado el poder, lo que hay es el encuentro desnudo con el otro, el dar (se).

En el don la educación no es del otro, en el sentido de que el otro no es el “construido” (formado, instruido, capacitado): no se abre un proceso de producción del otro, de fabricación como si desde fuera de él mismo. El don es un gesto, una disposición, un *“salir de mí para ir hacia...”*. No se da algo a “nadie”, se da algo a alguien y con ello se abre la posibilidad de una relación que se constituye desde la epifanía del rostro del otro en mí, desde el reconocimiento de la alteridad y



no desde el sometimiento del otro, o desde su “tematización” como *“el que todavía no es...”*, *“aquel al que le falta algo (lo educable)... para que sea lo que quiero que sea”*, *“lo que debe ser”*.

Si lo educativo, si la relación pedagógica, no se ordena como producción del otro ¿qué queda? Queda el encuentro, la posibilidad de hacer algo desde el “estar juntos”, la posibilidad de la conversación, de la pregunta por el ¿qué (nos) pasa? como pregunta constitutiva de otro modo de educación. Queda la necesaria afectación de sí mismo de los que participan en la relación que puede devenir en elaboración de lo propio, en apertura de un espacio para el cuidado de sí. La relación educativa se presenta, entonces, de otro modo cuando la cualidad no está puesta en la producción del otro, sino en la posibilidad de la propia y mutua elaboración de los que participan en la relación como un don: la relación es afección en los dos y como relación educativa ya no se presenta condicionada por la racionalidad del proceso de producción del otro, ni por la funcionalidad instrumental del interés calculado y/o del ejercicio del poder sobre el otro. Lo que hay es el dar y el dar es incierto.

En el don hay lo que se recibe y el recibir tiene su propia latencia, es imprevisible, no se deja cronometrar en secuencias funcionales. ¿En qué tiempo se completa el don? El tiempo del don no es el tiempo lineal y secuencial de un proceso de producción del otro. La educación desde el don, desde el dar (se) se presenta “sin tiempo”: es un dar sin tiempo programado y es, por otro lado, “asunción”, asombro en el sentido de re-conocimiento de lo que no estaba en mí y, por tanto, aparece como “revelación”, como “milagro”, como lo que “adviene”. Y lo que adviene no tiene tiempo para darse, no tiene programa: es asombro que no se sabe si ha de llegar, que tiene, siempre, un tiempo imprescriptible en cada quien. ¿Cuáles son las consecuencias de esto en la elaboración del acto educativo? Lo principal es que la relación educativa que se constituye con el don, no es proceso (lo que se puede planificar, prever, ordenar instrumentalmente) sino nada más, siempre, es momento, lo que acontece; y, aún más, no hay certeza: es lo que *puede* acontecer: lo que está siempre por venir. Es la elaboración del acto educativo como experiencia del dar (se) cuenta y como experiencia del asombro ante lo nuevo.

Otro modo de organizar los aprendizajes

Los programas que ofrecemos son programas en los que nos proponemos re-significar la práctica educativa y de trabajo comunitario que estamos realizando como profesionistas. Todos los programas son semi-presenciales organizados en momentos de encuentro y períodos no presenciales en los que nos encontramos también en el aula virtual.

La lógica de aprendizaje tiene una secuencia: el punto de partida de cada sesión o encuentro es el momento de dis-ponernos a hacer comunidad mediante la narración en pequeños caracoles acerca de cómo nos va en la vida. Este es ya un momento de conversación, el momento de conversar lo que me-nos pasa. Desde allí desplegamos otros momentos de conversación: la conversación sobre los temas trabajados en sesión de “clarificación de conceptos”, los momentos de conversación y diálogo con invitados para abordar nuevos temas o profundizar en temas ya abordados, los momentos de conversación para decidir qué vamos a hacer en nuestra práctica para hacerla mejor.

Luego, durante el período no presencial, trabajamos cada uno los materiales de la Unidad de trabajo educativo: a) un paquete de trabajo que incluye lecturas, videos, para intentar cada uno conversaciones con lo que los autores de los textos, que se plasman en ensayos, reportes, b) un conjunto de actividades

de re-significación de la práctica que debemos sistematizar para luego conversarlas en los caracoles del siguiente encuentro; y, c) las actividades de participación en el aula virtual en foros de reflexión.

Por qué una pedagogía del sujeto

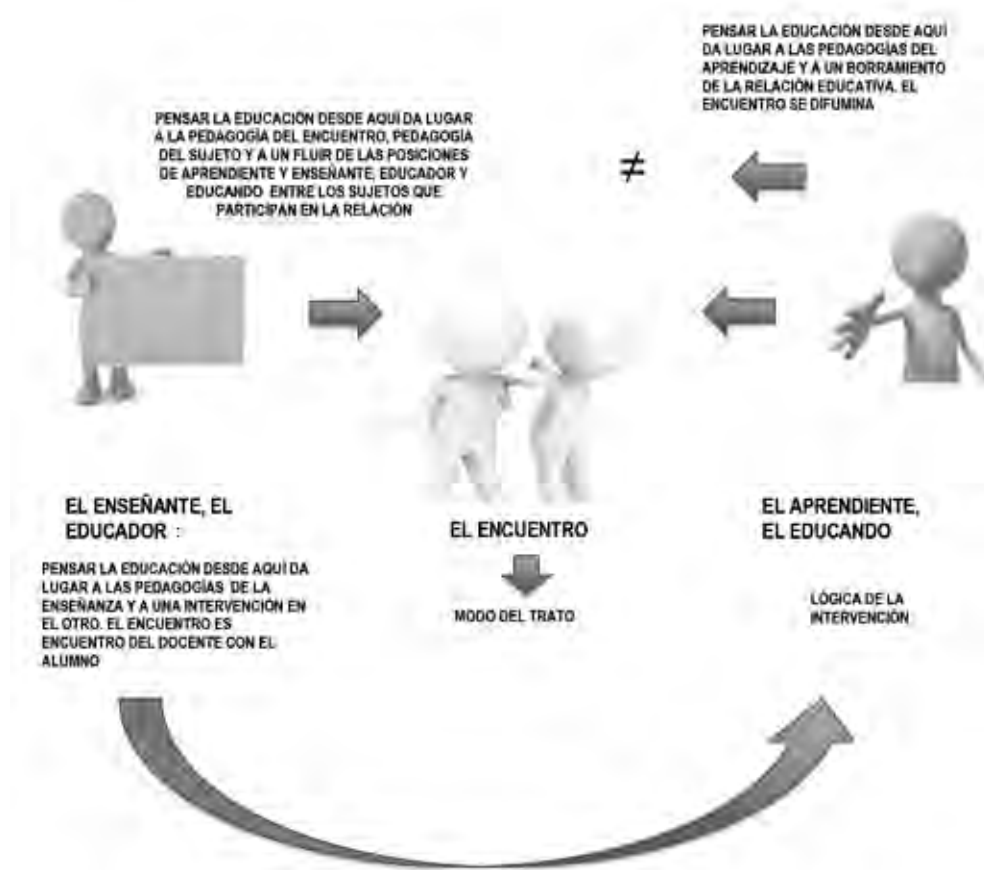
En la Maestría en Pedagogía del Sujeto planteamos que vale la pena intentar una educación cuya finalidad se resuelva en primera persona del plural y que renuncie a la idea de “hacer al otro como sujeto”. La educación es un hacer-nos sujetos. Decimos: vamos a *“mirarnos como sujetos, reconocer la idea que tenemos de nosotros y pensar la apuesta que hacemos por configurarnos sujetos en la acción educativa”*. Pensar el sujeto, pero pensarlo desde otro lado que no el de las figuras del sujeto pedagógico sabido: el enseñante, el aprendiente, el educador, el educando. Pensarlo desde otro lado: desde el ponerse de subjetividades en la relación educativa, desde el “entre”. Se trata de un atrevimiento. En lugar de elaborar lo educativo desde uno de los polos de la relación, proponemos elaborar lo educativo desde el centro, desde el encuentro de subjetividades: ni pedagogía de la enseñanza, ni pedagogía del aprendizaje, pedagogía del encuentro, pedagogía del sujeto. Es la idea educativa de Freire, de Gadamer. Se trata de pensar-nos sujetos, subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos en la relación educativa. Ir del asunto de la intervención en el otro para formarlo, para hacerlo sujeto, al



asunto del trato con el otro, entre nosotros, para hacer-nos sujetos. Hacer-nos sujetos es lo que hay en el “entre” de la relación educativa, cuando transitamos de las orillas, allí donde hemos colocado las figuras del educador y del educando, hacia donde acontece el encuentro, que es encuentro con el otro y posibilidad de responder al otro, de procurar en mí actuar preservar y alimentar la irreductible alteridad del otro:

y la desigualdad, el sujeto que cabe intentar en lo educativo es el sujeto de la digna rabia: el sujeto que es capaz de decir ¡ya basta! y que al hacerlo prefigura otros modos de vida posibles y que lucha por cambiar este mundo.

La Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa está organizada en cuatro Módulos. Cada Módulo dura cinco meses, consta de cinco sesiones presenciales y cuatro unidades



La tarea central de la Maestría es aprender a hacer una práctica pedagógica desde los sujetos, una pedagogía que ponga en el centro el esfuerzo para elaborar subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos frente a lo que hay, en resistencia a lo que hay. Frente a los sujetos modelados, disciplinados y normalizados, y frente a los sujetos negados, mínimos, bonsái, que en la cotidianidad que estamos viviendo la vida nos marca como la vida que hay, como la única que es, proponemos que hoy, aquí, en este mundo marcado por la exclusión

de trabajo educativo (UTE) con actividades de autoestudio, de re-significación en la práctica y de participación en el aula virtual. La maestría se completa cuando se ha participado en los veinte encuentros presenciales y dos cursos de verano de diez días cada uno, así como cuando se han resuelto y compartido en sesiones de “caracol” con compañeros y compañeras de los dieciséis paquetes de trabajo o las UTE.

La Maestría no admite “estudiantes de tiempo completo”. Para participar en la comunidad de

aprendizaje es necesario demostrar que se está realizando una práctica educativa cotidiana.

Por qué las prácticas narrativas

La Maestría en Prácticas Narrativas es una iniciativa conjunta con el Colectivo de Prácticas Narrativas, que en México impulsa la práctica narrativa con terapeutas, educadores y trabajadores comunitarios.

Hemos optado por la práctica narrativa porque consideramos que la narración colectiva, esto es, el trabajo de relatar lo que (nos) pasa y de elaborar “historias preferidas” (lo que queremos que nos pase) es posibilidad de creación, es apertura de grietas en lo que hay, en tanto la fuerza de la palabra crea historias que movilizan los cuerpos (las pasiones, los afectos) para hacer lo otro, lo nuevo, frente a la reproducción de lo mismo; es decir, como posibilidad es apertura, novedad que es promesa y que ya en el decirse se está verificando en su realización.

Consideramos que la narración es posibilidad de constitución de una subjetividad emancipadora diferente del sujeto de la conciencia entendido como sujeto cognitivo que conoce el mundo e interviene en él para transformarlo. La narración es constitución de un siendo sujeto que solo puede darse como intersubjetividad desde la relación de donación que hay en el dar la escucha y dar la palabra. En el relato se da un saber que es un saber en el que nos va la vida. En este saber las personas no desaparecen, el singular no es subsumido en la abstracción, en la generalidad, sino que lo dicho muestra la vida de quienes relatan.

La práctica narrativa puede ser potente en términos de generar posibilidad emancipatoria, es decir, fuerza y movilización en las personas para cambiar (se) la vida, para elaborar—se subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos en el decir lo que pasa y en el relatar historias preferidas: a) *permite la auto institución de una subjetividad* en la que el dar—se cuenta mediante la palabra, es un dar—se cuenta junto con otro; b) *es un modo de presentarse de los*

que no tienen presencia con sus propias formas de vida, lo que significa una irrupción, un acto político; c) *es despliegue del sujeto como animal literario* que en sus relatos pone en cuestión lo que hay; d) *en su contenido se abre al disenso*: se da no solo como un contar y relatar los problemas y las historias preferidas de manera diferente a las narraciones dominantes, desde los que no han sido considerados, sino como un contar, un relatar que en el darse es ya movilización de los cuerpos.

La Maestría en Prácticas Narrativas está organizada en doce Módulos. Cada Módulo dura dos meses y consta de una sesión presencial de tres días y un paquete de trabajo o UTE que los participantes resuelven durante los dos meses no presenciales. La Maestría se completa cuando se ha participado en las doce sesiones presenciales y se han resuelto las Unidades de Trabajo Educativo (UTE). La Maestría no está dirigida a terapeutas, está dirigida a educadores del sistema educativo nacional y a trabajadores comunitarios. Al igual que la Maestría en Pedagogía del Sujeto, no se admiten “estudiantes de tiempo completo”.

Colocarse en los márgenes que no al margen, porque no hay afuera sino lo que hay

En los rompimientos que intentamos está nuestra subversión, el intento de otra cosa. Eso, intento. No estamos al margen, no estamos “fuera de”, en un mundo ideal en el que lo educativo se realice de otro modo: estamos aquí y encarnamos en nuestra práctica la contradicción entre seguir habitados de lo mismo y el empezar a habitar con gestos, modos y mecanismos otro modo de hacer lo educativo. Así, no dejamos de ser lo que ya no queremos ser ni hacer, al mismo tiempo que en lo que hacemos vamos siendo, aún de manera efímera y acontecimental, otros y otras porque hacemos otra cosa.

Decimos que esta es una comunidad de aprendizaje y ponemos énfasis en la idea de que esa comunidad siempre está por darse, que lo común que hacemos de manera novedosa está siempre por hacerse, por darse.

APOSTANDO POR LA FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES

LA EXPERIENCIA DEL DIPLOMADO DE EDUCACIÓN POPULAR



Nélide Céspedes Rossel

La fuerza de la Educación Popular

La formación de educadores(as) populares constituye el corazón de la Educación Popular. Esta centralidad se sustenta en la importancia del conocimiento como fuente de poder, articulado a un proceso solidario y cooperativo, respetuoso del ser humano, que asume la subjetividad en el proceso de creación del conocimiento articulado a mejorar prácticas y compromisos con los actores sociales concretos, y en contextos específicos.

Paulo Freire se jugaba por los procesos formativos y señalaba que: *“La educación de las masas se hace absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre–objeto o educación para el hombre–sujeto”*¹.

Estas reflexiones son importantes porque apuestan a que los actores sociales sean cada día protagonistas de su destino personal y colec-

tivo, para soñar otros mundos posibles, en que la injusticia, la inequidad, y todo tipo de discriminaciones sean páginas del pasado, buscando expandir su libertad, construyendo nuevos referentes personales, sociales, políticos, culturales, en el que el tema del poder es sustantivo.

En esta perspectiva es fundamental que los procesos formativos desde la Educación Popular se enriquezcan y apuesten por: a) promover un pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, para avanzar hacia la emancipación personal y social; b) una intencionalidad política emancipadora; c) por el reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación; d) entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes; e) procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social; f) metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando a la construcción de un destino común entre las personas y con la naturaleza.

Nélide Céspedes Rossel. Educadora popular peruana. Secretaria General del CEAAL para el periodo 2012–2016. Miembro del directivo de la CLADE (Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación) y del ICAE (Consejo Internacional para la educación de personas jóvenes y adultas), y del Consejo Editorial de la revista Decisio (CREFAL), La Piragua (CEAAL), Educación de adultos y desarrollo (DVV).

1 Freire Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. Argentina.

Problema de fondo

Con razón se ha señalado que la crisis mundial, es una crisis también de la Educación. Hay valiosos esfuerzos reflexivos que señalan con preocupación las graves consecuencias de un modelo de desarrollo capitalista que se manifiesta en una crisis financiera, alimenticia y económica de alcance mundial, que agudiza las brechas sociales, la pobreza, la exclusión, como consecuencia de las políticas “anti crisis” que los Estados han venido implementando para salvar su modelo económico y político que se demuestran insostenibles. El empleo, la salud, la educación pública de millones de personas pobres, son derechos ausentes en las políticas públicas de muchos países.

Ese modelo depredador, se manifiesta en el sometimiento sistemático de la naturaleza, reflejado en el gasto exacerbado de materiales y energía, destruyendo las condiciones que hacen posible la vida en el planeta; así como una cultura que ha instrumentalizado el saber a favor del consumo.

Una cultura de carácter antropocéntrico que ha roto la armonía entre los humanos y la naturaleza, depredándola, y que se manifiesta en contraposición a otras miradas biocéntricas que privilegian la reciprocidad y la armonía con la tierra; una cultura patriarcal de supremacía del hombre sobre la mujer, desfigurando las relaciones de complementariedad e igualdad; una cultura homogénea, monocultural que no asume la diversidad como valor, ni la interculturalidad crítica que se basa fundamentalmente en el compromiso de luchar contra todo tipo de discriminación; una cultura que nos ha escindido generacionalmente, atomizándonos, y sin valorar las relaciones intergeneracionales.

Todas estas manifestaciones son también transmitidas en los procesos formativos, concebidos como adiestramiento de capital humano para la productividad y la competitividad, centrando la noción de calidad en relación a la de habilidades básicas de alfabetización y aritmética, desligada de la importancia de la comprensión y el análisis; así como un enfoque basado solamente en el desarrollo individual.



Desde sus inicios, Paulo Freire criticó la educación «bancaria», la que pone énfasis en la transmisión de los conocimientos, en la mirada estática de la realidad, de la historia, de la vida. Muy por el contrario, la formación que proponemos, radica en la apuesta al reconocimiento de la realidad como dinámica, como construcción histórica y cultural en la que se dialoga entre las distintas culturas existentes; intentando quebrar con la racionalidad opresiva hegemónica.

Cuando las apuestas político pedagógicas se juntan

Basados en los planteamientos anteriores, emprendimos una apuesta formativa para educadores populares entre la Universidad Antonio Ruiz de Montoya/Perú (UARM), y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), en la modalidad de un Diplomado de Educación Popular.

La UARM, como universidad de la Compañía de Jesús, asume el reto de contribuir a la construcción de sujetos situados en su interioridad–exterioridad con conciencia de sus propios procesos y de su responsabilidad en el mundo. Esto es coherente con la misión de la institucionalidad en la que emerge:

“La misión de la Compañía de Jesús hoy, como orden religiosa dentro de la Iglesia Católica, es «el servicio de la fe, de la que la promoción de la justicia es un elemento esencial». Es una misión enraizada en la creencia de que un mundo nuevo de justicia, amor y paz necesita personas formadas en la competencia profesional, en la responsabilidad y en la compasión; hombres y mujeres que estén preparados para acoger y promover todo lo realmente humano, que estén comprometidos en el trabajo por la libertad y dignidad de todos los pueblos, y tengan voluntad de hacerlo así en cooperación con otros igualmente dedicados a modificar la sociedad y sus estructuras”.



En esta dirección, la UARM ha creado espacios para la interacción entre el pensar, el sentir y la acción. Promueve una educación científica y humanista, para formar futuros líderes con reflexión humanista, responsabilidad social, espíritu crítico, ética profesional y actitud de escucha frente a la realidad y la política.

El CEAAL, se asume como un movimiento de educadores(as) populares. Apostamos a contribuir a que las personas se apropien de lo íntimo de sí mismas. Es por ello que apropiarse de sí misma va de la mano con la modificación del entorno social. Educar–se es modificar las relaciones en las que uno/a vive.

Por lo que nuestra misión señala que:

“Somos un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora”.

Por ello apostamos a procesos político–pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión, y se refiere a todos los procesos educativos/formativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. La educación popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación y se basa en principios ético–políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora.

Teniendo como base dicha experiencia, realizamos el diplomado internacional entre la UARM y el CEAAL para contribuir a la formación de educadores desde los sentidos político– pedagógicos de la Educación Popular.

Objetivos del diplomado y quiénes participaban

Planteamos los siguientes objetivos: 1) Fortalecer las capacidades profesionales de los educadores populares, para que renueven sus prácticas educativas y aporten a la construcción de un “Proyecto Político” en sus ámbi-

tos de intervención; 2) Renovar un modo común de entender la educación popular a partir del análisis crítico de sus enfoques que han interpelado la práctica educativa popular, en función de sus líneas temáticas y territorios de intervención; 3) Renovar su rol profesional y sus prácticas de intervención, a través de procesos de reflexión de sus prácticas, cuestionar su rol de educador popular, el papel del conocimiento, la relación del aprendizaje con la *acción, lo que ocurre con los sujetos del* hecho educativo y las estrategias metodológicas; 4) Replicar el diplomado dentro de sus instituciones; 5) Contribuir al fortalecimiento del movimiento de educadores populares.

Los actores del proceso fueron los educadores populares del Perú y de otros países de América Latina, así como miembros del CEAAL.

Líneas de formación

El Plan de Estudios del diplomado se diseñó teniendo como base dos líneas de formación, a los que corresponden los temas centrales de cada uno de los ciclos:

- a) *Enfoques, teorías y conceptos sobre la educación popular*: esta línea de formación presenta los enfoques, conceptos y teorías



para una mayor apropiación y práctica de la Educación Popular, la cual permite comprenderla en su dimensión histórica, cultural, política y pedagógica.

La EP supone la constitución del sujeto popular en sujeto de saber y de poder. Para ello, requiere de una transformación profunda de los intelectuales, técnicos y educadores, en el sentido de una apuesta y una confianza en las potencialidades de los actores sociales populares. La EP es pues, un movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con el movimiento popular en su conjunto y, en especial, en relación a la construcción de los procesos de saberes y poderes sociales y políticos.

- b) *Estrategias de intervención y propuesta pedagógica*, tomando en cuenta el marco teórico ofrecido en la línea de formación anterior, que sirve de fundamento a las prácticas de intervención, en esta se pretende desarrollar en los participantes aprendizaje para recrear una metodología dialéctica, a través del cual se pueda lograr un proceso de *acción-reflexión-acción / práctica-teoría-práctica* en los procesos de formación que estos puedan emprender.

Fondo y contenido del Diplomado

El Diplomado de Educación Popular se estructuró en base a seis módulos, que permitieran desde el inicio la lectura del contexto y su problematización, seguida del acercamiento y profundización a la comprensión de la educación popular como un proceso vivo, histórico, y su pedagogía crítica y estrategias de intervención.

Los módulos desarrollados fueron los siguientes:

1. Desarrollo: una noción en debate en América Latina. Sus implicancias para la acción de educadores/as populares².
2. El contexto socio histórico de la educación popular y su vigencia en América Latina³.
3. Conceptos, teorías de la Educación Popular⁴.
4. Corrientes pedagógicas en la Educación Popular⁵.
5. Estrategias pedagógicas de la Educación Popular⁶.
6. Incidencia en Políticas Educativas⁷.

2 María Rosa Goldar. Argentina. Profesora Titular Efectiva de la Cátedra Trabajo Social Comunitario y Grupal. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. 2010 y ss. Docente de nivel medio de Educación de Jóvenes y Adultos.

3 +Raúl Leis. Panamá (1947). Sociólogo, politólogo, escritor, comunicador y educador panameño. Secretario General del CEAAL. Presidente de CEASPA, Centro de Estudios y Acción Social Panameño. Catedrático universitario.

4 Alfonso Torres. Coordinador de la Maestría en Estudios Sociales y del Grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en Ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2009–2011). Docente investigador de la misma universidad desde 1985.

5 Alfonso Torres, Ídem.

6 Severo Cuba, Educador Peruano, especialista en Formación Docente y Políticas de descentralización. Oscar Jara. Sociólogo y Educador Popular. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Presidente del CEAAL. Docente en la Universidad de Costa Rica.

7 Nérida Céspedes. Educadora Peruana. Secretaria General del CEAAL. Miembro del directivo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y el Consejo Internacional de Educación de Adultos.

Estrategia metodológica

Cada uno de los módulos desarrolló un conjunto de saberes, en relación con diversas actividades de aprendizaje, para lograr los objetivos del Diplomado.

La estrategia metodológica comprendía los siguientes pasos:

- Recoger la experiencia;
- Facilitar el interaprendizaje, a través del intercambio de ideas y argumentos;
- Volviendo a la práctica social.

A continuación les presentamos el sentido de cada una de estas actividades:

- Al inicio de cada módulo planteamos una actividad titulada *“Recogiendo mi experiencia”*. Dirigida a recoger los saberes previos en relación a los temas planteados por el módulo. Sirve de línea de base, a efectos de tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje.
- Conforme se avanzaba en los contenidos y la reflexión se plantearon *“Actividades de proceso”* que invitan a profundizar los contenidos que propone cada Módulo. Dichas actividades son de carácter personal y también grupal, invitan a responder preguntas, reflexionando sobre algún texto complementario o una dimensión de la práctica social, se desarrollan también esquemas y estructuras que sirven de base para desarrollar nuevos conocimientos.
- *“Foro de debate colectivo”*, cuyo sentido es el diálogo con los otros participantes, construyendo saberes colectivos, aprendiendo nuevos criterios, en base a la expresión, argumentación e incluso de convencimiento a través de un proceso de análisis, intercambio y debate con otros pares, participantes del Diplomado.

- Casi al final de cada módulo, se planteó una actividad conducente a re-mirar la práctica, buscando enriquecerla con los contenidos y reflexiones. Esta se titula *“Retornando a mi práctica”*.
- Al finalizar cada módulo se solicitaba una actividad denominada: *“Aportes a la formulación de un Plan de Formación y Acompañamiento en Educación Popular”*, como producto final del diplomado. Dicho plan puede ser definido como una propuesta educativa, dirigida a un grupo de participantes (sujetos de cambio) que comparten una característica (edad, ocupación, interés u otra). Dichas actividades están compuestas por un conjunto de elementos.

Desde la voz de los participantes

Uno de los aspectos fundamentales de la Educación Popular es que los propios actores tengan en todos los procesos una participación activa. Por ello al azar preguntamos a algunos participantes acerca de sus opiniones del Diplomado, y aquí ofrecemos sus impresiones.

Marbelis González Mesa
Institución CIERIC/Cuba

Estos meses de Diplomado me han obligado a estudiar a fondo muchos textos que, de no ser así, quizá hubiera leído algunos pero no todos, siempre aludiendo a la falta de tiempo; me han permitido enriquecerme con nuevos conocimientos y una nueva manera de entender y aplicar la metodología de la Educación Popular. Ha fortalecido mi compromiso social y mi empeño de lograr ser consecuente todo el tiempo. Al leer y dialogar con los otros participantes me ha hecho admirarles y hasta envidiarles por tener esa posibilidad de trabajar en otros contextos, de maneras más creativas y esto me hace analizar desde otra visión mi contexto cubano, las diferencias y semejanzas que tiene con nuestra América toda. Pero también ha llenado de cuestionamientos mi



práctica y la de otras y otros por acá. Han sido meses de un esfuerzo mayor al tener que estudiar y “hacer tareas”, esta es la parte que no me gusta mucho, no voy a negarlo, a correr para cumplir a tiempo, lo cual muchas veces me doy cuenta que no lo hago con el mejor resultado pero me disciplina también y entonces puedo ser un ejemplo (pedagogía del ejemplo, recordemos) para mi hija y mi hijo, cuando me ven cansada tarde ya pero estudiando y cumpliendo con la entrega de mis tareas.

¿Cómo el diplomado ha contribuido a la formación en Educación Popular del participante?

Me ha permitido profundizar en muchos conocimientos que no poseía al tener que leer sobre la historia de la EP, sus enfoques metodológicos, didácticos, etcétera. El hecho de leer otros textos diferentes, conocer otros escritos, me ha forzado a mirar otras propuestas que no son las que más consultamos. También

la participación en los foros me ha enseñado otras visiones, me ha obligado a profundizar en temas en los que a lo mejor no los había ni pensado de esa manera. Creía saber de EP pero el Diplomado me ha permitido darme cuenta que en verdad no era tanto y que me falta mucho por aprender sobre el tema.

¿Cuáles son los principales logros del diplomado?

- Poner a reflexión distintos temas según nuestros contextos, teniendo en cuenta la diversidad de estos y nuestras maneras de comprenderlo.
- Tener una mirada crítica a la Educación Popular, a lo largo de su desarrollo.
- Repensar al CEAAL, dentro de este contexto actual y con otros conocimientos sobre la EP.



¿Qué aspectos se pueden mejorar?

Para mí ha sido un poco difícil por los problemas con el acceso a Internet, nunca puedo participar más de una vez, raras veces dos, en un foro, que es donde realmente aprendemos. Si en otro momento participa un cubano o cubana tener en cuenta esto. Como no tengo acceso desde mi casa, no puedo participar los fines de semana que es quizá cuando más participación tienen los foros, esto me hace a veces tener que hacer las tareas un poco apresurada para poder enviarlas a tiempo sin contar el fin de semana. Sé que ustedes no pueden mejorar esto del acceso pero quizá pensar en otras variantes para nuestro país.

¿Qué otra opinión te gustaría expresar?

Siempre en los foros veo la participación de las mismas personas del Grupo 2 al cual pertenezco, pero me parecen muy pocas y me pregunto ¿cuántas personas estamos terminando el Diplomado? Recuerdo que al principio éramos bastantes, pero no me parece que hayan llegado todas y todos al final.

Creo que esta idea del Diplomado ha sido muy buena para fortalecer nuestro CEAAL, lo que habría que buscar es alguna forma para medirlo en el tiempo, o sea, poder valorar la contribución que estamos haciendo con estos nuevos aprendizajes, tanto a nuestras Instituciones como al colectivo nacional del CEAAL en nuestros países.

María Adelina Gutiérrez Hidalgo
Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui,
Venezuela

¿Cómo el diplomado ha contribuido a la formación en Educación Popular del participante?

Ha sido una experiencia importantísima: revisar, investigar, recorrer, aprender desde lo que ha significado la Educación Popular a lo largo de la historia latinoamericana, me ha permitido comprender mucho de su contenido (había recibido mucha información), *sobre todo su esencia, a través de ese recorrido que hicimos en el Diplomado, y fue vital para comprender aún más mi labor. Compartir con mis compañeros, colegas desde otras partes de nuestra Latinoamérica, qué decir de esto: tantas expe-*

riencias, he desaprendido para aprender nuevas visiones, cambiar lo tradicional a leer la realidad constantemente, reforzar lo aprendido y ejecutado desde hace más de 16 años, ha contribuido a la Educadora Popular que soy y quiero seguir siendo hoy.

¿Cómo ha potenciado el trabajo en su institución y con diversos actores populares?

Una de las cosas que más me ha preocupado y ocupado son los “mecanicismos”, tratar a todos los actores igual, como si existiera una receta única. Este Diplomado con los conocimientos obtenidos me fortalece desde una visión más real, saber que esa receta única no existe, que todos los perfiles son diferentes, que sigue vigente la construcción desde lo colectivo, formar ciudadanos analíticos, críticos de su propia realidad, y capaces de transformarla incidiendo en lo público. Esta visión es primordial para nosotros como Educadores, ella es la que ahora llevo a mi institución, a mis compañeros y así multiplicaré los aprendizajes. Cambiar para mejorar lo que hasta ahora hemos realizado en nuestras comunidades, nos permitirá seguir creciendo como organización.

¿Cuáles son los principales logros del diplomado?

- Formar a tantos Educadores que no contamos con un espacio para reunirnos constantemente en el cual podemos intercambiar desde diferentes visiones y aprender de todos.
- Conocer más de cerca, a través de nuestros encuentros, la realidad latinoamericana.
- Conocer el maravilloso trabajo que realiza tanta gente nuestra en Educación Popular, desde diferentes ámbitos.
- Recibir los aprendizajes de nuestros tutores y profesores con amplia experiencia *en los temas tratados.*

¿Qué aspectos se pueden mejorar?

- Entrega de evaluaciones a tiempo porque esto nos permite revisar cómo vamos y ser críticos de nuestro propio aprendizaje.
- La comunicación constante con los tutores, las respuestas a las inquietudes, este tipo de aprendizaje requiere mayor atención por las posibles dudas que se nos puedan presentar.

¿Qué otra opinión te gustaría expresar?

Para mí ha sido un placer, un honor participar por mi institución Asociación Civil El Paragüero, asociada al Grupo Social CESAP, en este Diplomado; agradecer a todos los tutores, profesores: valoro sus conocimientos, aprecio inmensamente sus aportes; excelentes cada módulo, sus contenidos, las formas de llevar los aprendizajes, las tareas y los foros.

Aportando humildemente espero haber contribuido al éxito de este Diplomado, lo he dicho muchas veces cuando me dieron la oportunidad de participar no lo pensé dos veces. Como persona he crecido gracias a mi preocupación por aprender, me gusta siempre saber más, gracias a todos mis compañeros colegas



latinoamericanos han sido mis profesores en este camino, amigos que espero seguir conociendo, siguiendo, para no perder el contacto ya establecido.

Continúen con estas iniciativas de aprendizaje para tantas personas que hacen lo mismo como nosotros, particularmente espero este no sea el último, que hayan más posibilidades de estudio. Mil gracias a todos en CEAAL, por ocuparse de formar a sus asociados, hoy soy mejor persona, mejor profesional, mejor Educadora Popular.

Rosa Elva Zúñiga López

Educadora Popular mexicana del IMDEC

¿Cómo el diplomado ha contribuido a la formación en Educación Popular del participante?

El Diplomado contribuyó en mucho a mi formación como Educadora Popular, sobre todo porque se integró en mí una visión más clara e integral de Latinoamérica, porque reflexionamos desde diferentes perspectivas: el desarrollo, el género, la cosmovisión indígena, la humanitaria y el medio ambiente, lo cual he enriquecido mi práctica como educadora popular.

Cada uno de los módulos que hemos vivido en casi un año de formación, han fortalecido saberes que ya tenía, me hicieron recordarlos, refrescarlos para tenerlos presentes en mi práctica educativa. Me gustó mucho la reflexión histórica que hicimos sobre el desarrollo para comprender nuestra historia y para hacer una lectura crítica sobre los modelos de desarrollo contruidos desde fuera, desde una visión colonial y dominante. La experiencia de Bolivia y Ecuador me impactaron sobre manera, sobre todo, porque la naturaleza está en el centro de la vida. Reafirmé que lo personal es político. He aprehendido elementos de teoría, pedagogía, metodología e incidencia de la educación popular, a partir de lo cual fortalecí los conocimientos que ya tenía.

¿Cómo ha potenciado el trabajo en su institución y con diversos actores populares?

Mi trabajo se potenció en el sentido de ir integrando muchos de los elementos que se iban trabajando a lo largo de los módulos. El diplomado casi coincidió con un proceso de formación que coordiné el año pasado y que este año retomaré todo lo aprendido en la puesta en práctica de un proceso de formación me-



todológica en educación popular. Sin embargo todavía hay mucho que seguir poniendo en práctica.

¿Cuáles son los principales logros del diplomado?

La integración de un equipo docente con amplia experiencia y de diferentes países, a partir de lo cual se trabajó desde un programa de formación integral que nos permitió recuperar en cada módulo nuestros saberes previos, partir de nuestra propia historia e identidad, reconocer y reafirmar nuestra postura política y profundizar conceptualmente para volver a la práctica.

Para mí fue un momento para re-significar mi práctica, como Educadora Popular, Socióloga y Maestra en desarrollo rural regional. Fue excelente el encuentro con la teoría crítica y conmigo misma.

Los foros fueron la oportunidad para debatir y construir pensamiento crítico y conocernos.

¿Qué aspectos se pueden mejorar?

Sin duda este ha sido hasta ahora, el mejor Diplomado Internacional que hemos tenido, sin embargo creo que hay muchas cosas que se pueden mejorar. Me gustaría que se mejoraran las orientaciones que dan los tutores en los espacios de reflexión colectiva, ya que eso puede definir el rumbo que estos pueden seguir. Es un desafío encontrar el justo *medio*, ya que la participación que se dio en los foros no fue la misma al inicio que al final. Sería importante por ello revisar los tiempos que se tienen definidos para las diferentes actividades. Es necesario cuidar el momento en que se comparten las conclusiones de las y los maestros, así como de los tutores, pues en algunas ocasiones se adelantaron y ya no había oportunidad para decir otra palabra más.

¿Qué otra opinión quisieras expresar?

Extrañé la presencia de Raúl Leis, su aporte en vida hubiera sido maravilloso, nos quedamos con sus escritos, su pensamiento creativo y crítico, lo cual enriqueció nuestra práctica educativa durante el diplomado.

Ha sido fundamental la alianza del CEAAL con la UARM para la convocatoria de un diplomado virtual internacional en Educación Popular, nos permitió confluir con otros y otras, construir conocimiento colectivo. Desde esta reflexión, pudimos tomar distancia y retroalimentar nuestras prácticas.

Reflexiones finales

Es necesario asumir, como prioridad, la tarea de formar y potenciar a líderes de procesos sociales y a profesionales de las instituciones, como educadores y educadoras populares comprometidos con la transformación de la realidad social, que se empeñen en superar las injusticias y desigualdades de la sociedad, que estén preparados para liderar los procesos de organización y acción colectiva de comunidades, que se identifiquen con su rol de educador(a) y que piensen, organicen y reflexionen su acción desde el proyecto Político Pedagógico y Cultural de nueva sociedad.

El rol de las universidades en los procesos de formación para romper con esquemas tecnicistas, homogenizantes es fundamental, como es, retomar la discusión sobre la formación de educadoras y educadores populares, que podría construirse a partir de cuatro ejes básicos: i) El compromiso ético y político y la construcción de identidad del educador(a); ii) La formación política y la capacidad de comprensión de la realidad local y global; iii) La formación para construir el sentido de lo educativo y lo pedagógico y apropiar el saber teórico práctico construido en la educación popular; y iv) Las capacidades y actitudes de investigación, reflexión y aprendizaje permanente, como ejes claves y componentes de la formación de educadores y educadoras populares.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN POPULAR Y DESARROLLO COMUNITARIO

(Un Programa académico universitario / Grupo de Investigación en Educación Popular Universidad del Valle–Colombia¹)



Jorge Rojas Valencia

Aspectos generales

El Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, de la Maestría en Educación del Instituto de Educación y Pedagogía, es un proyecto académico del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle. Nació hace casi 25 años con el propósito de:

“...ofrecer oportunidades de formación en investigación, a partir de la exploración de... 1) Lo popular, como lugar metodológico y lo cultural como espacio estratégico para repensar la educación y el desarrollo. 2) La Educación Popular como las relaciones conflictivas entre culturas diferentes y desigualmente constituidas pero permanentemente relacionadas y 3) El Desarrollo, como la emergencia de modelos factibles, social y humanamente más viables que los hegemónicos, en la potenciación de los recursos culturales y naturales de nuestra sociedad”.

Desde entonces se han ofrecido siete cohortes (contando la actual), graduando cerca de medio centenar de magister. El perfil profesional de sus estudiantes es variado, tanto en la formación universitaria como en las prácticas; tienen en común contar con experiencia y expectativas de adelantar procesos educativos en contextos de organización, buscando empoderamiento de las comunidades; se asumen con compromiso social y en ocasiones con participación política pública. Sus trayectos están marcados por iniciativas en las que se comprometen con reflexiones en torno a situaciones contemporáneas, haciendo centro en la sensibilidad con asuntos comunitarios. La reflexión en el proceso de formación les permite identificar temas que convocan a comunidades académicas, que muchas veces conectan con campos de problemas de exploración en la tradición o de intereses actuales de la educación popular. En términos de ocupación, un gran porcentaje de estudiantes corresponde a docentes de universidades y centros educativos de la región suroccidente de Colombia, en un menor porcentaje líderes comunitarios y

Jorge Rojas Valencia. Colombiano. Magister Universidad del Valle en Comunicación y diseño cultural. Ingeniería Agronómica en la Universidad Nacional de Colombia–Sede Palmira. Su experiencia profesional en Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación: a través de actividades administrativas, de docencia e investigación. Director actual del Grupo de Investigación en Educación popular (Universidad del Valle) y Coordinador del Énfasis.

1 Este texto fue editado por Jorge Rojas Valencia, Director actual del Grupo de Investigación y Coordinador del Énfasis, a partir de textos producidos por miembros del grupo.

gestores sociales y comunitarios articulados a organizaciones no gubernamentales.

La oferta se ha fundamentado en la experiencia académica y de intervención social de los miembros del grupo, formado por docentes de distintas unidades académicas de la Universidad del Valle; en un principio por lo menos de ocho unidades (Educación, Arquitectura, Salud, Humanidades, Psicología, Comunicación Social, Ingenierías, Administración de Empresas y Educación Física). Esta experiencia ha generado un estilo de trabajo interuniversitario e interinstitucional que ha dado como resultado el reconocimiento pleno de un espacio académico e institucional para la educación popular, tanto al interior de la Universidad del Valle como de la vida académica del país. (Ver en este número el Artículo de Miryan Zúñiga “Buscándole la comba al palo”).

Estructura curricular

La estructura curricular del énfasis se organiza en torno a cuatro componentes:

1. *Fundamentación*: este componente se desarrolla a través de un curso y cursos electivos y se estructura alrededor de cuatro ejes temáticos desde los cuales se exploran las bases conceptuales que fundamentan el Énfasis. Esos cuatro ejes temáticos son: La *Educación*, como campo de saber del cual emerge la Educación Popular como paradigma pedagógico alternativo; La *Cultura*, como espacio estratégico para repensar la educación y el desarrollo; La *Comunidad*, como contexto de validación de las experiencias educativas; y El *Desarrollo*, como espacio de exploración de propuestas sociales, económicas, ecológicas y humanamente más viables que los modelos hegemónicos.
2. *Investigación*: este elemento se desarrolla a través de un curso a lo largo de los dos semestres y se complementa con cursos electivos. Se orienta a habilitar conceptual y metodológicamente a estudiantes para el planteamiento, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación de acuerdo



a diferentes enfoques investigativos: la investigación cuantitativa y la cualitativa, la investigación participativa y la etnografía.

3. *Tutorías* que orientan el estudio individual de los estudiantes, de acuerdo con las características propias del objeto de investigación o de intervención que requiere sus propios elementos teóricos, metodológicos y técnicos. Este componente se desarrolla a lo largo del magister. En el primer semestre se elabora el marco conceptual del proyecto, en el segundo el marco metodológico y en los dos últimos la realización de la investigación. Estas tutorías conforman el curso Campo Específico, que se ofrece en cada semestre.

4. *Los Seminarios de Integración y Evaluación*: son espacios en los cuales se realiza la socialización de los avances de cada uno de los procesos de tesis inscritos en las líneas de investigación. Aquí el cuerpo docente y estudiantil profundizan las líneas de investigación hacia la consolidación de los ejes conceptuales. Este elemento se desarrolla a través de seminarios que se realizan durante los cuatro semestres del programa.

Como se decía con anterioridad esta oferta está orientada por el Grupo de Investigación en Educación Popular, que se encarga de orientar académicamente el programa y dirigir el desarrollo de las líneas de investigación a través de las tesis y tutorías y de ofrecer la docencia pertinente. Además se convocan especialistas con trayectoria investigativa y experiencia de trabajo en el campo de la educación popular y el desarrollo comunitario. Eventualmente se contrata el apoyo de profesionales para el desarrollo de las tutorías.

La experiencia ha mostrado que la interacción formativa de la maestría ha sido muy útil para orientar el debate académico alrededor de dos ejes: los núcleos temáticos del plan de estudios y las propuestas de investigación de estudiantes. Así no solamente se ha orientado la formación del magister sino además el enriquecimiento de los enfoques y la profundización del campo de conocimiento.

La escritura y la lectura en la Maestría

El sentido de la escritura en la oferta educativa es avanzar en una elaboración argumentativa que articule las reflexiones de cada actividad



formativa con las perspectivas del proyecto de cada estudiante. El ejercicio de escritura que convoca la maestría es exigente y requiere de persistencia, dedicación, esfuerzo y disposición a asignarle una franja importante de atención en la cotidianidad de cada estudiante. Es otro régimen de velocidad, de interés y de grados de importancia al que se traía antes de empezarla; algunos estudiantes hacen previsiones y se disponen, otros toman medidas radicales, otros se resienten de la distancia entre sus capacidades (de tiempo y de experticia) y las exigencias que trae cursar esta maestría.

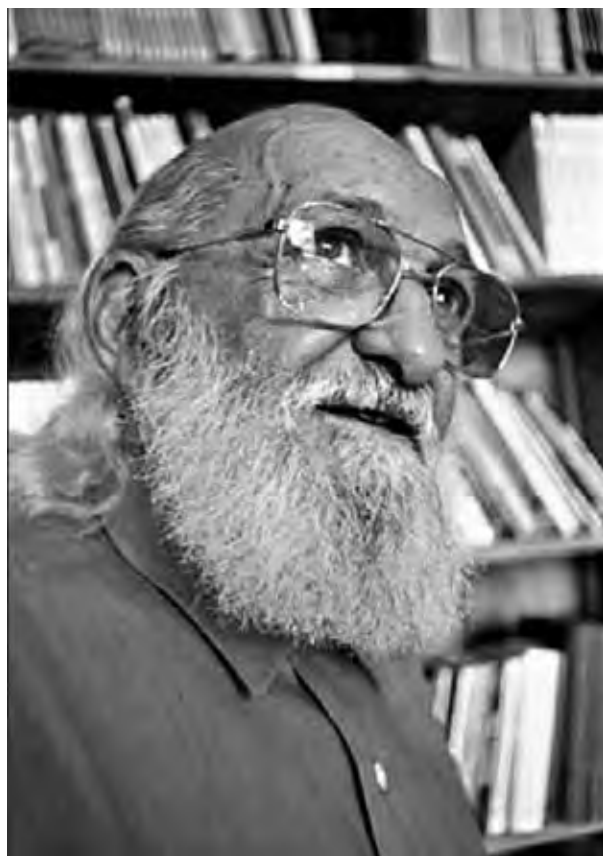
La exigencia cotidiana de este proceso de formación, a lo largo de cuatro semestres es *argumentar por escrito* después de haber *leído* y *discutido* los temas que se presentan y en ocasiones provocan quienes los acompañan en cada actividad académica.

Las tensiones acerca de las diferentes formas de expresión de las ideas, su importancia y necesidad en el relacionamiento contemporáneo se hacen presentes en las discusiones de los dos primeros semestres; la postura del grupo es que se trata de afirmar una apuesta que aprecia la Maestría como su escenario natural de debate y reflexión, en el que *leer*, *escribir* y *argumentar* están relacionados con las formas académicas universitarias de lectura, escritura y debate fundamentado, en donde el signo fonético escrito y oral es tan caro, tan vital para llegar a acuerdos. En otros contextos y circunstancias el *gesto* y la *imagen* puede ser elocuente, en la academia universitaria son referente para reflexionar y compartir esa reflexión como mediación de los aprendizajes. Hay otras escuelas y otras maneras de aprender; aquí se escribe, se lee y se argumenta. En ese sentido los cursos de fundamentación son una oportunidad para atender conceptos fundantes del campo de la educación popular desde la perspectiva que como colectivo se ofrece a quien estudia; este a su vez reconoce conceptual y vivencialmente este campo a través de voces y experiencias de profesionales comprometidos con dicho campo.



Mucha de la calidad de esta oferta educativa postgraduada depende de la calidad de la comunicación entre Tutor(a)–Tutorado(a) y en particular opera sobre la *escritura argumentativa* y *lectura interpretativa* en contexto, tanto para cada tutor(a) como para cada estudiante; para quien es estudiante opera en referencia a lo escuchado, leído, reflexionado y el interés investigativo. Para quien hace la tutoría se trata de una lectura en el contexto del Proyecto.

La interpretación le da sentido al argumento y lo hace pertinente en un contexto, para el caso la escritura del proyecto de investigación. Si de algo se precia este Grupo en la atención a cada Cohorte es el esmero en inducir, provocar y apoyar la investigación que les hará Magister en Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, teniendo un muy alto promedio de graduados por cohorte. Para hacerlo nos hemos puesto al margen del ritmo de las maestrías que abren cada año y se gradúan no sabemos cuándo. Para hacerlo hemos forzado a la administración universitaria para que entienda la dinámica Tutor(a)–Tutorado(a) y reconozca esta



forma particular de asignación académica. Para hacerlo nos embarcamos en formas de evaluación que crean situaciones de tensión pero nos parecen útiles en la formación.

Líneas de Investigación

Los temas de los trabajos de grado han seguido y a su vez han configurado cuatro líneas que se corresponden con el interés desarrollado por el grupo de investigación en educación popular:

Línea de Investigación en Educación Énfasis Educación Popular y Desarrollo Comunitario. La tradición académica del Grupo Educación Popular y los diversos procesos de acompañamiento a través de proyectos con organizaciones del sector público, privado y comunitario, permiten dar sustento conceptual para asumir una concepción sobre lo educativo como un espacio relacional de saberes y ethos cultural diversos y desiguales que se ponen en diálogo y que generan tensiones por su reconocimiento o por su legitimación. En ese sentido:

1. Entendemos por Escuela, comunidad y entorno vital, aquel escenario en donde se establecen relaciones fundantes para los diversos procesos de socialización, de producción de prácticas y saberes culturales, de construcción de nuevos significados y representaciones simbólicas, de vínculos sociales y de procesos de convivencia.
2. Asumimos la práctica educativa como la práctica social más política porque la educación puede ocultar la realidad de dominación, de exclusión o puede por el contrario, visibilizarla, denunciarla, señalando los diversos disfraces de la desigualdad, para transformarlas, construyendo otras alternativas, convirtiéndose en un dispositivo o herramienta emancipadora.
3. Las prácticas pedagógicas atravesadas por las demás prácticas sociales deben analizarse más allá de la relación educador-educando. Una de las prácticas utilizadas para enmascarar la educación como herramienta dominación, es el no reconocimiento, el “omitir el afuera”, “lo externo”, a lo cual llama el sistema lo extracurricular. Lo anterior, tiene una implicación muy marcada centrando el acto educativo solo a lo circunscrito al ámbito del aula y, a su vez, en ese ámbito, acotándolo mucho más, a lo estrictamente de contenido de las asignaturas. El resultado, es una ausencia de historia, de recorte de la lectura de la relación educación, sujeto, contexto, de desconocimiento de las múltiples variables que atraviesan la relación pedagógica que aparecen fuera del aula, fuera del espacio físico escolar. Lo educativo hoy, nos reta a nuevas formas de investigar lo social, los sujetos desde su constitución, desde sus relaciones con el entorno y sus modos de aprender y producir conocimiento.
4. Reconocemos que la relación escuela, comunidad y entorno vital, aborda diversos actores (heterogéneos, vinculados a múltiples relaciones sociales a partir de sus deseos, representaciones sociales), lo anterior en

un país como el nuestro, pluriétnico y multicultural, hace necesaria la construcción de procesos educativos que hagan visible los actores y sus voces, que promuevan formas creativas para su vinculación, reconociendo la diversidad de subjetividades y sus diferencias.

5. Entendemos que en las interacciones de los actores aparece: la familia, comunidad educativa, organizaciones comunitarias de diversa constitución y composición, las instituciones privadas y gubernamentales, los saberes y prácticas culturales y pedagógicas, las relaciones sociales, étnicas, territoriales, de género, etáreas, entre otras. En estas interacciones son inherentes los procesos conflictivos, emerge la intransigencia con lo diferente y la tendencia a profundizar las desigualdades sociales, por lo que el desafío en la educación hoy, es promover procesos de reconocimiento, elaboración, fortalecimiento y transformación de vínculos interpersonales e intrapersonales (manejo de los mecanismos de opresión interna); es decir, construir convivencia dentro de la diferencia. Colombia es un país que ha venido viviendo múltiples violencias: sociales (asesinatos, masacres, secuestros, desapariciones, violaciones de los derechos humanos), psicológicas (afectación a la condición psíquica de los sujetos y comunidades); violencias al entorno vital (economías extractivistas, afectaciones a recursos hídricos, fauna, flora, suelos, es decir a todo el sistema biodiverso que es parte vital de la constitución de los sujetos y comunidades). Desde esta línea de investigación, consideramos que estos son los objetos centrales de trabajo en donde la articulación de docencia–investigación está íntimamente relacionada con la comunidad y el entorno vital; es decir, que sea *pertinente, contextualizada, y propositiva*.



Por otra parte, se pretende contribuir en la construcción de propuestas de innovación pedagógico–curricular² viables, para que quienes se inscriban en esta línea, asuman de forma integral estos tres componentes.

6. A partir del anterior planteamiento, surge la necesidad de establecer un campo empático, donde se fortalece la construcción de convivencia–como aprendizaje social–. Estos aprendizajes deben ser transformados de tal manera que sea viable crear un marco cultural que posibilite asumir las diferencias como un objeto de estudio en la comunidad. Por ello, son necesarias las experiencias de la pedagogía crítica activa que permitan a los sujetos aprender a afrontar y resolver los conflictos a través de mediaciones culturales no violentas. La convivencia

2 En la línea de investigación, se concibe la construcción pedagógico–curricular como un proceso socio–cultural que busca la formación integral de un sujeto crítico, creativo, político, propositivo que establezca diálogo con su entorno y su acervo cultural, para facilitar la transformación de las relaciones sujeto–conocimiento–comunidad–entorno vital. Se trata de superar la mirada de lo pedagógico–curricular centrado en lo meramente disciplinar.

la define la calidad de las relaciones de los sujetos. El proceso educativo desde el cual habla la línea de investigación, pretende formar un sujeto que sepa capaz de interactuar positivamente ya que la convivencia está referida a la vida, a su sacralidad, a la calidad de la vida cotidiana y en ella el afecto, la sensibilidad juega un papel fundamental frente al maltrato infantil, el abuso de autoridad y la violación de los derechos humanos.

Algunos interrogantes desde la línea

- ¿Será posible que el desarrollo de la línea de investigación contribuya no solo a trabajar la escuela como lugar, la escuela como sistema, sino también a construir la escuela como pensamiento?
- ¿De qué modo asumir la escuela como sistema, permite construir conocimiento (docencia), entenderse como proceso de investigación y fortalecer el quehacer propio del maestro?
- ¿Cómo se están construyendo los proyectos educativos institucionales o comunitarios y de qué modo satisfacen las necesidades sociales de la comunidad?
- ¿Qué tipo de civilidad está construyendo la escuela y de qué modo incide en la transformación de la mirada crítica de la comunidad frente a su accionar en los procesos socioculturales?
- ¿Cómo educar en la convivencia y en el afecto para generar relaciones que respeten las diferencias y propicien el reconocimiento de la diversidad?
- ¿De qué modo desde lo cultural se está asumiendo la calidad de los procesos educativos y cómo se expresan en lo cotidiano de la comunidad y el entorno vital?

Línea de investigación en “Convivencia y ciudadanías incluyentes”

La convivencia es un hecho social, construido públicamente a través de procesos de socialización primaria y secundaria, de procesos de institucionalización y legitimación social, don-

de ha participado toda la sociedad y la cultura, que se expresa tanto en los contextos privados como en los contextos públicos. La familia como institución, es el conjunto de discursos contruidos socialmente por las instituciones educativas, religiosas, culturales, jurídicas y políticas. La familia, no es lo mismo que el grupo familiar. El grupo familiar es solamente el depositario de las expectativas, demandas y presiones diversas que provienen de discursos institucionales diversos y contradictorios sobre lo que debería ser una familia.

En este largo camino de abordar la convivencia familiar, como crisol que permite leer la formación social mayor que la contiene, se ratificó la identificación de las tres formaciones socioculturales que están a la base de la explicación sobre los problemas de violencia y convivencia familiar en Colombia. Esas formaciones son: la cultura patriarcal judeocristiana, la cultura política y la cultura mercantil.

1. La cultura patriarcal judeo-cristiana en función de la cual se reproducen los roles masculinos y femeninos en un contexto de inequidad social que afecta tanto a hombres como a mujeres.
2. La cultura mercantil o tecnocrática, centrada en la economía del mercado y el consumo, que impone valores competitivos e insolidarios y destruye el tejido social propio de las diversas formaciones étnicas y culturales con graves consecuencias sobre la vida del ecosistema.
3. La cultura política de la corrupción y el clientelismo que expresa la ideología de los sectores hegemónicos de la sociedad colombiana imponiendo un régimen de intolerancia política y democrática, que mantiene un contexto de violencia, desapariciones, asesinatos y favores a los amigos.

En el análisis de la cultura política radicaría el llegar a desentrañar las dinámicas generadoras y mantenedoras del llamado conflicto conocido como la violencia en Colombia, y

que habría que resolver para podernos ubicar en el escenario del llamado “posconflicto” o como preferimos llamarle, en el escenario de la construcción de nuevos pactos de convivencia sin el uso de la violencia armada y desarmando las demás violencias.

La convivencia igualmente es un proceso que debe desplegarse de una manera integral en el contexto del desarrollo, también integral, de una comunidad. No podemos plantearnos los procesos de la convivencia actuando aisladamente de los procesos de desarrollo de una comunidad, o por el contrario, solo podemos hablar de un desarrollo integral de una comunidad cuando este desarrollo se construya sobre la base de un pacto social y unas claras y fuertes relaciones de convivencia. Desde este punto de vista, es necesario que los procesos de educación para la convivencia se encuentren articulados a los procesos de desarrollo social y comunitario además de estarlo al estudio de la vida cotidiana. O mejor, no podemos acercarnos a la vida cotidiana de una comunidad o de un grupo estudiantil sin reconocer la relación entre esta y sus procesos de desarrollo social, institucional, comunitario y cultural. Son todo un mismo proceso.

Desde este punto de vista, es necesario que los procesos de educación para la convivencia se encuentren articulados a los procesos de desarrollo social y comunitario además de

estarlo al estudio de la vida cotidiana. Muchos problemas de convivencia se generan por viviendas estrechas, hacinamiento y pésimo diseño urbanístico y arquitectónico.

En síntesis, construir nuevas oportunidades de convivencia pasa por redistribuir y reconocer, por generar condiciones materiales y subvertir posiciones de exclusión social y simbólica.

Abordajes desde la línea

Esta necesaria articulación entre los procesos de convivencia y el desarrollo integral nos remite a la importancia de que los educadores y educadoras populares se asuman como promotores del desarrollo comunitario.

El diálogo con las familias, las comunidades, los movimientos sociales, las acciones colectivas, es el nivel de abordaje que garantizaría el aporte de la educación popular a la construcción de sujetos individuales y colectivos que construyan nuevos pactos de convivencia en los que las violencias e injusticias económicas, sociales y simbólicas se logren superar. “El cambio de la convivencia no será objetivo mientras no se transformen los ciclos de la vida cotidiana y las prácticas culturales que en ellas se reproducen. Esto llevaría a una reformulación de los proyectos culturales que se recrean y reproducen en el ciclo anual” (Arango, 2009).



Interrogantes desde la línea

En un momento en el que se avizoran cambios en las dinámicas de los conflictos y retos en la construcción de convivencia en el país, esta línea de investigación plantea algunos interrogantes desde los cuales abordarlos:

¿Cuáles son las formas de interacción interpersonal que permiten describir las actividades, las prácticas sociales y los ciclos de la vida cotidiana?

¿Cuáles son las tramas de sentido que se producen o reproducen en las diversas actividades o prácticas sociales?

¿Cuáles son los universos simbólicos a partir de los cuales se legitiman y recrean dichas tramas de sentido?

¿Cuáles son las redes naturales de interacción y de agrupamiento social?

¿Cuáles son las redes formales de interacción que juegan un papel preponderante en las prácticas sociales y culturales?

¿Cuáles son las formas de organización social que legitiman y mantienen a los universos simbólicos?

¿Cómo construir conjuntamente con los actores de un escenario determinado, formas de transformación de su realidad social?

Línea de Investigación "Educación popular y subjetividades emergentes"

Esta línea de investigación parte de dos posturas básicas. La primera: estudiar las *dimensiones grises e inclasificables de la experiencia social*, lo que implica un marcado desafío a la *razón dualista* y a las *hipótesis de separabilidad total* (Castoriadis, 1989a, 1989b) que suelen diferenciar los elementos constitutivos de lo real y al mismo tiempo señalar la preeminencia o jerarquía de algunos de los elementos diferenciados, como cuando se distinguen analíticamente entre subjetividad/inter

subjetividad, lenguaje verbal/otros lenguajes; práctica/teoría; texto/contexto; mente/cuerpo; entre otros. Para salvarse de este tipo de disyuntivas, hay que ocuparse de objetos de estudio *un poco tortuosos, grises, intermedios e inclasificables* de la experiencia y la vida social. Las *zonas grises* de la vida social están a medio camino entre *lo más visible social* (lo oficial) y *lo innombrable* (oscuro e inconsciente), *lo no oficial*, *lo no público*, *lo impublicable* (Aries, 1993).

La segunda postura: desconfiar de las convenciones que prescriben quién sabe y quién no sabe. En este sentido, nos ha interesado comprender cómo la gente se las arregla para hacerse sabia con el cuerpo, apelando al juego, la recreación y el relato en el trabajo directo hecho en casa –a medio camino entre el trabajo formal visible y el trabajo invisible–, mientras ve televisión o video juega, mientras consume bienes triviales. En esta vía, nos interesa explorar aquello que se reconoce como sentido común. Un sentido común, sobre el cual es importante no retirar la mirada, considerarlo no como un momento que hay que superar o “un <<pretexto>> que prefigura el verdadero texto que se puede escribir sobre lo social, sino como una cosa que tiene validez en sí misma, como una manera de ser y de pensar que se basta a sí misma, y que no necesita ningún mundo tras de sí que le dé sentido y respetabilidad” (Maffesoli, 1997:218). Hay una confianza intuitiva en que allí, en la zona gris de la vida social, las personas se procurarán los recursos necesarios para, al mismo tiempo, vivir el mundo que les ha tocado vivir y para transformarlo. Ni dominación plena, ni insubordinación completa. Esa es la naturaleza de esta sabiduría gris que obra en las fronteras; a diferencia de la otra –la oficial y pública– que penetra todo y hostiga, esta es una sabiduría oscura, que se atrinchera, que opera al margen.

Desde estas dos posturas, la línea de investigación propone ampliar el horizonte desde el cual comprender los nuevos retos de la Educación Popular. Para ello pretende realizar di-

versos estudios empíricos, enfatizando en los modos en que grupos y personas poetizan y procuran sentido en sus vidas. Esto significa que a esta línea le interesa *pensar y analizar las condiciones subjetivas y socioculturales que han permitido que en el contexto en que el país ha vivido en los últimos 50 años, los grupos y las personas hayan construido diversas formas expresivas que han generado no solo condiciones de guerra y de violencia sino también de diálogo, encuentro, solidaridad, formas diversas de reconciliación y de búsqueda de la verdad.*

A partir de esta convicción, la línea busca adelantar estudios y diseñar estrategias de intervención educativa fundados en la importancia de estimular y potenciar las capacidades expresivas y de reencantamiento de la experiencia humana presentes en los diversos tipos de actor social involucrados en los procesos de reconciliación y desarrollo social.

Entender cómo los diversos actores sociales construyen sus subjetividades³ (formas de representación, de análisis de su propia realidad, simbolización, mitos, rituales, emocionalidades) permite comprender los múltiples intereses que están en juego en el desarrollo de los procesos de encuentro social. En esta dirección nos interesa aportar a la interpretación de los significados que para diversos grupos sociales tienen las múltiples formas de diseño del cuerpo, de las representaciones de la persona en las redes sociales; la economía del lenguaje establecidas en los nuevos reper-



torios tecnológicos; las diversas maneras de enfrentar el dolor, el duelo y la muerte; la capacidad para sobrevivir al desarraigo producto de las diversas formas de desplazamiento forzado.

En la línea de investigación, nos interesa entender cuánto puede aportar la educación popular a la dinamización de la *imaginación radical* (Castoriadis, 1997, 2002)⁴ en múltiples ambientes y escenarios, y con actores sociales muy diversos. En ese sentido, creemos que la educación tiene mucho que decir respecto a los modos cómo se las arreglan hoy los sujetos –no solo de sectores pobres y marginados de la sociedad, sino también entre sectores inte-

3 El estudio de las subjetividades es un terreno rico en enfoques teóricos y metodológicos. En la línea de investigación asumimos que se trata de una vertiente de estudio que está en la ruta del giro copernicano fundamental que Chartier (1966) señala para las Ciencias Sociales: el paso del énfasis en las estructuras, sistemas y relaciones (que metodológicamente es congruente con la preocupación por identificar regularidades, leyes generales e identificar series estadísticas) hacia una cierta valoración y necesidad de entender «el papel de los individuos en la construcción de los lazos sociales». Este giro copernicano también se advierte en el interés contemporáneo por asumir la dimensión narrativa del discurso científico-social, por distinguir las lógicas de las prácticas articuladas a las lógicas del discurso, por comprender las luchas de representación que implica el trabajo discursivo de las gentes, y por descifrar el modo como operan la creencia y las relaciones con el otro. Al decir de Chartier “ligar la construcción discursiva de lo social y la construcción social de los discursos” (1966:31).

4 De acuerdo con Castoriadis (1997, 2002) la imaginación es la forma más importante de trabajo humano, porque en ella se funda la posibilidad de concebir otras instituciones imaginadas que realizarán otros órdenes para nuevas formas de trabajo humano. En ese sentido, tanto los malestares urbanos como las formas de poetización de la vida contemporánea son modos particulares de expresión de esa imaginación radical e instituyente que está siempre como posibilidad en nuestras actuales sociedades.

grados de la población— para recrear y poetizar su vida en el actual contexto nacional.

Preguntas de la línea respecto al actual contexto colombiano

- ¿De qué manera el estudio sobre las formas contemporáneas de subjetivación (los usos del cuerpo, las prácticas de consumo, las formas de trabajo y producción, los usos de los nuevos repertorios tecnológicos) permite diseñar o potencializar diversas iniciativas de encuentro y convivencia social?
- ¿Cómo diseñar y desarrollar estrategias de intervención educativa que permitan acentuar y prolongar las diversas formas de encuentro y vínculo social que diversos grupos sociales construyen *en y a lo largo de* su vida y experiencia cotidiana?

Línea de Investigación “Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad”

La línea Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad construye su trabajo a partir de pensar los procesos de formación (de profesionales en Recreación y Educadores Populares), la investigación y la extensión.

En cuanto a la formación la línea hace aportes a la formación de profesionales que están constantemente pensando la relación formación—investigación—intervención como actividades constitutivas de su “saber hacer”. Son profesionales que piensan las maneras creativas en la construcción de vínculos, la generación de espacios de encuentro para el reconocimiento, la negociación y la reconciliación⁵.

En cuanto a la investigación, la línea se ha preocupado por hacer aportes en la comprensión de los procesos educativos mediados por la recreación dirigida en la que se anali-

zan procesos de interactividad Recreador/Educador Popular—Contenidos—Educandos. Nos interesa comprender desde la recreación las formas en las que se construyen procesos de formación. El contexto nacional, requiere preguntarse en este sentido ¿cuáles serán los procesos formativos y de qué tipo, que se requieren para afrontar un Proceso de Paz y su Posconflicto? Por otro lado, la línea se ha enfocado en el estudio de manifestaciones colectivas agenciadas desde lo festivo, lo lúdico, como por ejemplo, los carnavales en Colombia. En estas experiencias hay procesos interesantes de comprensión de cómo los sujetos inventan maneras creativas para resolver las diferencias y tensiones históricas al interior de sus comunidades. El papel que cumple lo estético en la construcción de vínculos, como una tarea importante que le pone la recreación a la Educación Popular. Los procesos de agenciamiento, tensión y negociación en procesos de este tipo en los que los sujetos buscan maneras para hacerse a una vida festiva, lúdica que hace aportes a las relaciones colectivas y cotidianas.

En cuanto a la intervención, la línea ha desarrollado al menos dos formas de intervención en procesos mediados por la recreación. La primera, la Secuencia de Actividad Recreativa SAR, que se concentra en la construcción de procesos de planeación e intervención de largo proceso. En la que se busca la construcción de una tarea que mediada por la recreación ocurran procesos de empoderamiento por parte de los actores de la intervención. La segunda, la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva SARI, que nace como una necesidad de dar respuesta a las demandas de los entes de financiación en la que las intervenciones están supeditadas a periodos cortos de ejecución. Allí, la línea fue afinando maneras que sin abandonar la con-

5 No asumimos estos aspectos negociación, reconocimiento y reconciliación como estados ideales sino por el contrario, como estados conflictivos en permanente pugna. Necesarios de trabajar permanentemente, sin que ocurra la eliminación del otro o los otros.

dición de proceso y las intencionalidades pedagógicas, se pudiera enfrentar condiciones: costo, tiempo, proceso.

En términos de objetos de estudio, la línea hace aportes a la revisión de lo lúdico, lo contemplativo, lo festivo–carnavalesco y los lenguajes lúdico–creativos. Estas preocupaciones atraviesan tanto la formación, como la investigación e intervención.

Preguntas de la línea al contexto

¿Cuál es el Papel de la Recreación en el marco de una propuesta de Educación Popular que en la construcción de reconocimiento, negociación y reconciliación en los distintos contextos locales y nacionales?

¿Cuál es el papel de lo lúdico y emocional en una propuesta de intervención en el marco de una construcción de una Cultura de la Paz?

¿En manos de quién estarán los procesos educativos, de recreación, educación popular en un proceso de intervención social en el marco del posconflicto?

¿Qué papel cumple la dimensión estética, política, pedagógica y ética de la Educación Popular en un proceso de reparación y reconciliación?

Bibliografía

ARANGO, C. (2009): *Los desarrollos conceptuales sobre la convivencia*. Capítulo del libro: Hleap, J. (Compilador) *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular*. Programa Editorial Universidad del Valle. Colciencias. Cali.

ARIES, Philippe (1993): *Ensayos de la Memoria: 1943–1983*. Editorial Norma, Bogotá.

CASTORIADIS, Cornelius (1989a): “Reflexiones sobre el ‘desarrollo’ y la ‘racionalidad’”. En: VIVIECAS, Fernando y GIRALDO, Fabio (Comp). *Colombia, el despertar de la modernidad*. Editorial Foro Nacional Por Colombia. Bogotá.

----- (1989b): *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Editorial Tusquets. Barcelona.

----- (1997): “Ontología de la Creación”. En: *Ensayo & Error*, Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo. Bogotá.

----- (2002): “Imaginario e imaginación en la encrucijada”. En: CASTORIADIS, Cornelius (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del Laberinto VI)*. Fondo de Cultura Económica. México.

MAFFESOLI, Michael (1997): *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Editorial Paidós. Barcelona.

LA IMPORTANCIA DE PENSAR LA RECREACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

**“La recreación es una arma de doble filo: ayuda a la liberación o contribuye al sometimiento de los pueblos”,
Amanda Lalinde de Castro (1986)**



Guillermina Mesa Cobo

Resumen

La frase de Amanda Lalinde, sigue siendo clave tanto para pensar la recreación desde la educación popular como para argumentar por qué, actualmente, se forman profesionales en recreación en las universidades del Valle y Pedagógica Nacional. Empezaré por mencionar algunos aspectos históricos puntuales sobre el posible origen histórico del término y sus afines, puesto que el tema de la recreación puede resultar novedoso en la educación popular. Seguidamente haré una corta referencia a la emergencia del Programa Académico de Recreación en el marco del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle. Finalmente, presentaré puntualmente la noción de recreación construida desde la perspectiva de la educación popular de tradición freiriana y el enfoque sociohistórico de Vigostky.

Palabras Claves

Educación popular, recreación guiada, intervención social

La recreación como práctica social e histórica

Recreación, es una palabra con muchos significados, algunas pistas históricas permiten suponer que el término fue acuñado por Santo Tomás de Aquino (1225–1274). En su obra *Summa Teológica*, toma como referente a Aristóteles (385 a. C.– 322 a. C) reinterpretando e integrando la noción de *Eutrapelia* a la moral religiosa católica, expresión que para el filósofo griego definía el comportamiento ético del ciudadano durante el ocio. De este modo el teólogo, aprovecha las tradiciones lúdicas, carnavalescas y festivas populares del paganismo griego y romano para establecer control moral–religioso en la Iglesia Católica. La permisividad e influencia de Tomás de Aquino con lo carnavalesco y lo lúdico se extiende a la colonización de América como herramienta evangelizadora con el beneplácito del Concilio de Trento y el apoyo de la producción artística del Siglo de Oro español. Es indudable que para Santo Tomás de Aquino el único creador es Dios, en consecuencia el ser humano únicamente

Guillermina Mesa Cobo. Profesora colombiana. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Magister en Educación de Adultos, ambos grados obtenidos en la Universidad de Barcelona. Licenciada en Educación con énfasis en Literatura: Universidad Santiago de Cali. Experiencia profesional en el Instituto de Educación y Pedagogía y en la Universidad del Valle: actividades de administración y docencia en los campos de las Ciencias Sociales y de la Educación. Actualmente profesora jubilada de la Universidad del Valle.



recrea, imita la obra divina, es decir hace *mímesis*¹ en el sentido que le asignaba Aristóteles. En contraste, el protestantismo que tiene como fuentes, primero a Platón y más tarde a San Agustín de Ipona, se opone a todo tipo de expresión lúdica a menos que sea estrictamente reglada como el deporte, la danza o la música. Curiosamente en las biografías de los más reconocidos pedagogos de la Modernidad, Comenio, Fröebel o Pestalozzi, se puede observar además de su orientación naturalista el peso específico de la ética protestante sobre su obra y el lugar que conceden a lo recreativo en la educación.

Los distintos aspectos de la recreación han sido explicados desde múltiples perspectivas a partir de la Modernidad. Los filósofos, por ejemplo se han detenido a pensar

en la naturaleza de la estética, el juego, el arte, la imaginación creadora, etcétera. En el mismo sentido lo han hecho reconocidos psicólogos interesados por la influencia de lo lúdico en el desarrollo humano, la adquisición del lenguaje, los comportamientos sociales, etcétera. Otras disciplinas sociales como la sociología y la antropología aportan significativas explicaciones al reconocer las potencialidades sociales y culturales de lo recreativo, el ocio, el tiempo libre etcétera. De hecho, en la década de los 60 surge la sociología del ocio en Francia impulsada por J. Dumazedier (1968).

Por su parte, la educación física y el deporte sostienen, hoy más que nunca, que la actividad física es recreativa: basta con contemplar el deporte o practicarlo regularmente o en el

1 En forma excesivamente abreviada se puede decir que la Mímesis o imitación, es un término filosófico relacionado con la estética. Para Aristóteles empieza con la imitación de las actividades humanas, pasando por la imitación de la naturaleza hasta alcanzar su máxima expresión en el arte. La mimesis produce conocimiento por medio del arte.

tiempo libre para recrearse pues, contribuye al desarrollo humano y a la conservación de la salud, a la educación y a la socialización democrática. Desde la reinauguración de los juegos Olímpicos (1896) la actividad física y el deporte son sinónimos de recreación, con esta idea ampliamente compartida y naturalizada, tanto los gobernantes como las organizaciones internacionales de ayuda al desarrollo, apoyan la intervención social deportiva bajo la promesa de prevenir la violencia, el consumo de drogas psicoactivas, la deserción escolar, etcétera.

La recreación y sus afines en la educación popular

Desde el punto de vista de las tradiciones de la Educación popular, el término recreación es quizá de escasa aceptación o reconocimiento, es más común hablar de animación sociocultural. La exploración histórica sobre el tema,

remite a la existencia de por lo menos dos grandes tendencias abiertamente en ruptura. La primera tendencia de animación sociocultural, surge en los inicios del capitalismo industrial con la Young Men's Christian Association YMCA (Asociación Cristiana de Jóvenes) una de las instituciones más destacadas por su enfoque evangelizador y moralizante, fundada por los protestantes metodistas en Europa en 1844 con el propósito de prevenir el vicio; animar las virtudes del pueblo; poner "Alma"; dispersar la obscuridad de la ignorancia; difundir la luz del conocimiento y la industria; ayudar al hombre a entender su lugar social en el mundo con el texto básico, la Biblia" según su fundador Roberto Raikes (1736-1811). La YMCA se difunde por el mundo alcanzando su mayor apogeo en USA en el período de entre guerras con el "movimiento de los patios de juego" bajo el ideario político y religioso de Luther Gulick a quien se le atribuye ser padre de la recreación².



² También llamado en su momento: "Cristianismo muscular" de Luther Gulick a quien los educadores físicos atribuyen el origen de la recreación dirigida en USA.



En contraposición con la concepción oficial imperante de animación sociocultural de YMCA en USA en la que se privilegia la actividad física, el deporte y la competición como instrumentos para contener masivamente y moralmente las problemáticas sociales asociadas a la pobreza, las inmigraciones, las luchas obreras, el movimiento feminista, el trabajo infantil, el analfabetismo y la discriminación racial, surge un grupo de intelectuales entre los que se destacan entre otros, Jane Adamms y John Dewey, quienes desde el pragmatismo, hacen ruptura con la caridad y la filantropía, para construir nuevos sentidos de la intervención social. Este grupo se centra en la ciudad de Chicago donde Jane Adamms –trabajadora social– ubica la Hull House³. Curiosamente es en la ciudad de Chicago donde se produce el memorable 1º de mayo del movimiento obrero y, se funda el primer programa de formación de profesionales en recreación con enfoque social comunitario bajo la dirección de Neva Leona Boyd (1876–1963). Esta maestra preescolar y trabajadora social, establece una distinción

entre *game* (deporte) y *play* (juego) creando un enfoque de recreación en el que recupera las tradiciones dancísticas populares de los inmigrantes; fundamenta la importancia de la interacción colaborativa entre iguales en pequeños grupos y el papel del juego dramático en el desarrollo de la imaginación, a partir de una crítica abierta a la competición excluyente y a los premios deportivos como incentivos.

La sustitución en USA del nombre de animación sociocultural de tradición europea por el de recreación, surge quizá, por la distinción que establecen los educadores físicos al considerar que, el juego es una actividad infantil y, la recreación, relacionada con el tiempo libre, es para los adultos (Buthler, 1965).

En contraste, la animación sociocultural, tiene otra vertiente distinta a la legitimada por la YMCA, emerge y se fortalece particularmente en Francia⁴ y España, como una de las expresiones de resistencia popular al franquismo y al fascismo, optando por el apelativo

3 Según P. Simon citado por Corrêa de Camargo Robson (2010): “La Hull House es una institución privada laica (ONG) fundada en Chicago (1889) por Jane Addams (1860–1935) y Ellen Gates Starr (1859–1940), socialistas y activistas sociales, conformada por intelectuales de la Universidad de Chicago, en su mayoría mujeres con la colaboración de intelectuales como John Dewey. Su objetivo reformista estaba dirigido a los trabajadores inmigrantes que vinieron a Chicago de toda Europa por las guerras mundiales.

4 Labourie (1978) citado por Gillet (2006,) indica que el término “animación” se encuentra en un decreto del 17 de octubre de 1945 de la Dirección de Educación Popular del Ministerio de Educación” (pág .31).



de animación sociocultural militante (Guiles, 2006; Trilla et. Al 1998; Besnard, 1980) en tanto se utilizan las mediaciones lúdicas, creativas y festivas como estrategias para la organización política y de resistencia popular desarrollada en el escenario de los Ateneos españoles. En América Latina, se atribuye esta denominación a Paulo Freire⁵. La difusión de esta tendencia en América Latina, parece estar relacionada con la teología de la liberación y la pedagogía Freiriana, intervención social. Cabe mencionar a Ander-Egg (1981,1989) como uno de los más reconocidos sistematizadores de la animación sociocultural desde el Trabajo Social.

La recreación pensada desde la educación popular

Un poco más acá, en el contexto del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, pensar la recreación desde la educación popular se ha constituido en un largo proceso de resignificación, exploración,

búsqueda conceptual y metodológica. Un camino sembrado de interrogantes, con respuestas imprecisas pero con la convicción de que el problema en sí mismo no lo resuelve modos de nombrar una práctica social tan compleja como la recreación sino su reconocimiento en profundidad. En Colombia, se difunden a la par tanto las tendencias de recreación como de animación sociocultural antes mencionadas. En la recreación se pueden identificar dos tendencias básicas, la oficialmente dominante en la legislación educativa (Ley 115 de 1994) sinónimo de actividad física y deportiva; la otra, de baja aceptación institucional, corresponde a la recreación dirigida (Lalinde, 1975) o de “participación guiada” (Rogoff, 2007; Mesa, 2008) denominación pensada desde el socioconstructivismo vigotskyano y la educación popular de tradición freiriana como una entre las muy variadas pedagogías de intervención social y cultural, mediadas por los lenguajes lúdico-creativos (Mesa 2004)⁶.

5 Freire en Cartas a Guinea Bissau (1982) se refiere a los “animadores” para nombrar a los alfabetizadores, posteriormente en su libro “La Pedagogía de la Autonomía”, Freire (1997) parece abandonar el término utilizando la expresión “educadores”.

6 Los lenguajes lúdico-creativos, se entienden como mediaciones semióticas, es decir, sirven para construir nuevos significados y sentidos. Se derivan y apropian de las técnicas artísticas en sus múltiples variantes— aunque no están orientadas por los motivos y fines de la producción de arte o espectáculos—, se apropian de los usos e invenciones tecnológicas y las tradiciones populares. Tienen como soporte las lenguas naturales y se construyen colaborativamente en la interacción de los participantes, por ello son transitorios e irrepetibles en tanto lenguajes simbólicos. Estos lenguajes son: musicales, dancísticos, narrativos, juegos dramáticos, gráfico-plásticos, etcétera. Mesa (2008).

Como parte de la tradición del grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, la fundamentación teórica y metodológica ha sido orientada permanentemente por preguntas problemas. Por ello, desde antes de iniciar el diseño del Programa Académico de Recreación y durante sus ya casi 25 años, se han ido despejando algunas interrogantes sin que por ello, podamos hablar de un cuerpo teórico y metodológico concluido. ¿En qué se diferencia el campo de la recreación de los campos de la educación física, el deporte, el trabajo social, las terapias medicadas? ¿Es la recreación una actividad o práctica sociocultural e histórica? ¿La recreación se opone o es complementaria a la educación y al trabajo? ¿Se enseña –intencionalmente– y se aprende a recrear, a recrearse, es decir, puede caracterizarse como una pedagogía? ¿Qué vincula a la recreación con la educación popular? ¿Tiene importancia para la educación popular, considerar la recreación como un proceso interno –psicológico– en el que se involucran los actores de la actividad recreativa para transformarse con otros? ¿Influye y tiene potenciales como mediación simbólica en los procesos de construcción de alternativas culturales populares? ¿Cómo y por qué influye en la construcción de capacidades ciudadanas y en el desarrollo socioemocional de quienes participan en los procesos recreativos guiados? En el proceso de construir la profesión ha sido necesario investigar por distintas vías, hacer rupturas, reflexionar sobre las prácticas, integrar concepciones coherentemente.

Un breve recuento sobre la emergencia del Programa de Recreación de la Universidad del Valle

En 1972 en Bogotá, Amanda Lalinde (1930–1993) de formación trabajadora social con especialización en recreación en Suiza, abre las puertas del Centro de Investigaciones en Recreación Dirigida CIRDI con la oferta de un programa de Tecnología para formar profesionales. Eligió para el Centro de formación CIRDI una perspectiva política de la recreación,

es decir, democrática y democratizadora como pensaban Paulo Freire y John Dewey. Esta decisión y el talante crítico de Amanda, frente al “activismo” le valieron la etiqueta de “comunista”, como consecuencia, vivió una trama de dificultades de toda índole que la obligaron a cerrar el CIRDI años más tarde. No obstante, el sueño de Amanda se proyectó en el tiempo cuando se comprometió también con la fundación del Programa de Recreación Dirigida de la Universidad del Valle en 1986.

Una investigación (Mesa y Ordoñez, 1986) financiada por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), bajo la asesoría de Miryam Zúñiga Escobar, da lugar a un proceso participativo para la creación del Programa de formación profesional, entre la Universidad del Valle y algunas empresas caleñas que, por Ley, ofrecen servicios de recreación (Cajas de Compensación Familiar, Alcaldía de Santiago de Cali, Corporación para la Recreación Popular, entre otras). Desde ese momento se concreta, por nuestra parte, la tarea de resignificar la recreación diferenciándola de las formaciones profesionales en educación física y deporte





existentes en la Universidad del Valle y otras universidades del país.

Dos orientaciones se hicieron presentes tanto en el diseño como en las reformas al Programa con el fin de amoldarlo a los modelos curriculares de la universidad⁷. Por un lado, la influencia del CIRDI, indicando claramente que la recreación tiene desde la perspectiva política y freiriana una misión educadora con sus dos grandes componentes que requieren ser estudiados en profundidad: el juego y la imaginación creadora. Por otro, la tradición política y pedagógica también, marcadamente freiriana del grupo interdisciplinario de educación popular. A estos dos ejes orientadores los va a complementar más tarde el encuentro con la teoría histórico-cultural de Vigotsky y el enfoque socioconstructivista para el Estudio de la Influencia Educativa aplicados a la recreación (Coll y colls, 1995; Coll y Mesa, 1997). Hoy el Programa de Recreación ha recibido re-certificación de calidad otorgada por

el MEN (Ministerio de Educación Nacional) mediante la Resolución 5092 del 10 de abril de 2014 lo que equivale a decir, ganar oficialmente una batalla pero, sin bajar la guardia.

Pensar la Recreación desde la Educación Popular

Reconstruir brevemente la emergencia de la recreación como carrera universitaria en Colombia, me permite afirmar que el enfoque de recreación ha sido pensado, hasta el momento, como un campo complementario e interrelacionado con la educación popular. Un campo que se ocupa principalmente de la dimensión estética incorporando de la educación popular las dimensiones política, pedagógica y ética⁸. Me refiero a un campo, para indicar que la recreación desde el punto de vista social general no se constituye únicamente por adhesión o afinidades, en este caso, con la educación popular, sino también por los conflictos que la constituyen en lo social y profesional con otros campos afines, sus agencias y agentes.

La recreación pensada desde el marco de la Educación Popular se obliga a hacer ruptura con la neutralidad que le atribuyen otros campos afines o la Asociación Mundial de Recreación World Leisure and Recreation Association–WLRA, cuando sostiene con referente en Dumazedier (1968) que es una actividad “libre de obligaciones –opuesta al trabajo–, voluntaria –sin implicaciones políticas, de libre elección que propicia *Descanso* (reposición de las fuerzas del trabajo) *Desarrollo* y *Diversión* (incluye toda actividad placentera durante el tiempo libre)”. Una profunda inconformidad con estas teorías oficializadas nos condujeron, por un lado, a la búsqueda de explicaciones teóricas convergentes (L.S.Vigotsky, Paulo Freire, J.

7 El primer diseño seguía el modelo curricular del Programa de Capacitación de Educadores Populares. Un modelo curricular organizado por problemas en una perspectiva interdisciplinaria y no por asignaturas.

8 Esta es una precisión del profesor Armando Henao Velarde, integrante del grupo de EP, surgida en la preparación compartida con la autora del presente artículo, durante un curso de recreación dirigido a los profesores de la Universidad del Trabajo UTU en Montevideo, Uruguay (2013).

Dewey, Googman, entre muchos otros). Por otro lado, a convertir nuestras propias prácticas de intervención en objetos permanentes de análisis crítico, de sistematización e investigación⁹. De esta búsqueda por aproximarnos a las relaciones teoría– práctica–realidad, siguiendo de cerca y críticamente la Investigación Acción Participativa, surgen dos propuestas metodológicas de intervención mediadas por la recreación guiada: La Secuencia de Actividad Recreativa de largo plazo SAR (Coll y Mesa, 1997) y la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva SARI (Mesa, 2008) esta segunda propuesta metodológica apunta al desarrollo de intervenciones de corta duración y amplia cobertura de participación con distintos grupos sociales y culturales. Sobre lo metodológico, no es posible ampliar la información dados los límites de extensión establecidos para este artículo.

Tres dimensiones de la recreación desde las perspectivas de Vigotsky y Freire

Cabe subrayar que si bien no se trata de una definición, lo expuesto a continuación, es una construcción al modo de un juego de herramientas conceptuales y metodológicas para precisar las viejas y nuevas preguntas pues, permite continuar construyendo re- significaciones, profundizar en nuevas comprensiones para acceder a la complejidad que representa la construcción social de una “imaginación radical” (Castoriadis, 1994) mediante la educación popular.

La perspectiva teórica que orienta al Programa Académico de Recreación, plantea hasta el momento, tres dimensiones con base en la noción vigotskyana de la Ley de la doble formación cultural¹⁰. Significa que es una actividad social (externa) y psicológica (interna) mediada por agentes sociales (recreadores) y mediaciones simbólicas (la lengua natural y los lenguajes

lúdico–creativos). Estas dimensiones o aspectos de la recreación están interrelacionadas y son interdependientes, es decir, no es posible pensar en una aisladamente de las otras dos (Mesa, 1997). No dependen del tiempo libre, puesto que la recreación no está determinada por el tiempo de producción industrial, por lo que, no se opone ni al trabajo ni a la educación, es complementaria de las mismas.

La primera dimensión, es social general –existen muchas modalidades de recreación en las distintas culturas y sociedades– por esta razón pertenece al ámbito patrimonial de lo sociocultural. Se realiza y expresa en las prácticas populares de lo festivo, lo lúdico y lo contemplativo; al ser complementaria del trabajo y la educación escolar, si se quiere, puede ser una vía de acceso consciente y reflexivo hacia el trabajo y la educación.

La segunda dimensión, es pedagógica: se enseña y se aprende a recrear y a recrearse (en sentido estricto de la apropiación de los imaginarios, lo simbólico y la memoria cultural a través de las lenguas naturales y los lenguajes lúdico–creativos). Se funda en procesos interactivos, intencionados, guiados y orientados a la participación y a la organización colaborativa de las comunidades, propone la conservación y/o innovación de las manifestaciones culturales y la convivencia pacífica, actuando como una mediación para la construcción de herramientas de auto–regulación socioemocional individual y grupal.

La tercera dimensión, se funda en el reconocimiento de la influencia que puede ejercer la recreación guiada en el desarrollo humano integral como herramienta significadora y constructora de sentidos. Es una actividad psíquica o interna que se apropia durante el desarrollo cultural y a lo largo de toda la vida.

9 A cada intervención ha seguido una investigación y una sistematización de la experiencia.

10 Según Vigotsky (1995) “Todas las funciones psíquicas son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza, es social” (...) “Lo individual es lo socialmente asimilado” (pág. 361).

Para finalizar esta exposición, convoco al debate sobre el papel de la recreación en la educación popular y en la intervención social. Los juegos, el arte o el deporte en sí mismos no poseen propiedades inherentes que influyan sin más en las personas para que se produzcan cambios significativos en sus formas de ser, juntarse, actuar consigo mismo y con los otros para transformar sus lecturas del mundo. La actividad recreativa guiada en la perspectiva de la educación popular, puede contribuir a la formación de ciudadanos democráticos es decir, autónomos, participantes, creativos y críticos, siempre y cuando, no se utilice únicamente como un entre-tenimiento más frente a las realidades sociales.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Marsiega.
- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Butler, G. (1966). *Principios y métodos de recreación para la comunidad*. Buenos Aires: Bibliográfica.
- Castoriadis, C. (1995). *La Democracia como Procedimiento y como Régimen*. Obtenido 04-26-2013 en: <http://www.inisoc.org/Castor.htm>
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M.J. (1995). *Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En P. Fernández Berrocal y M. Ángeles Melero. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Freire, P; Ander-Egg, E; Marchioni, J; Quintana, J,M; Monera. L; Fernandez, J.A; Lledó, P; de la Riba, F; Díaz, T; Del Río, E; Collado, M; Hernández, A. (1988). *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Siglo XXI editores, s.a.
- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Editores Siglo XXI.
- Gillet, J.-C. (2006) *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Mesa, G. (1997). *La Recreación dirigida como proceso educativo*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. España. Documento inédito.
- Mesa G. (2008). *La recreación como práctica social general*. Documento en archivo, de divulgación interna Programa de Recreación. Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2004). *La recreación "dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? –Una pregunta para el debate–* presentada en el III Congreso Internacional de Lúdica y Pedagogía siglo XXI. Cartagena de Indias.
- Simon Corrêa de Camargo, R (2010). *Neva leona Boyd e os jogos teatrais: polifonías no teatro improvisacional de Viola Spolin*. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 7 año III N° 3. Universidade Federal de Goiás. Obtenido en 2010 de: <http://ufg.academia.edu/RobsonCamargo/Papers>.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación socio-cultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. (1960) Wertsch pág. 252.
- Vigotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

UNA ESPECIALIZACIÓN PARA ROMPER IMAGINARIOS

EDUCACIÓN POPULAR EN UNA INSTITUCIÓN DOCENTE FORMAL



*“No hay cambio sin sueño,
no hay sueño sin esperanza”,
Paulo Freire (1992)*

Resumen

La experiencia de la Especialización Superior Docente en Educación Popular del Instituto Sagrado Corazón, Buenos Aires, tiene una trayectoria desarrollada a lo largo de 14 años.

Surgió en el 2001, destinada a docentes de todos los niveles del sistema educativo formal y abierto a educadores y educadoras de sectores populares, que no están en los ámbitos formales de la educación y la enseñanza.

Es una carrera de Post-título con reconocimiento oficial y puntaje para la actividad docente. Hasta nuestros días es la única de estas características en el país. Se cursa en forma presencial dos veces por semana.

Introducción

El desafío de pensar y ahondar en nuestras prácticas sociales como educadoras y educadores nos llevó a gestar la Especialización Superior en Educación Popular en el Profesorado del Sagrado Corazón (Instituto de

Formación Docente). Se trata de un espacio de reflexión, capacitación continua y sistematización de nuestras prácticas educativas con una intencionalidad transformadora.

La propuesta metodológica se encara desde la Concepción Metodológica Dialéctica (CMD, propuesta construida especialmente por la Red Alforja), forma coherente de interpretar el mundo dentro de una perspectiva que incorpora contribuciones conceptuales a los procesos históricos de transformación. Concepción sustentada en la sistematización de nuestras prácticas educativas.

Llevamos ya 14 años caminándola, transitándola en diálogo constante con el contexto, en situación, con un cúmulo de aprendizajes para seguir recreando y enriqueciendo la propuesta en estos tiempos de nuevos paradigmas.

Es para nosotros, como equipo de educadores, un compromiso ético insoslayable el de plantearnos proyectos viables y estratégicos de formación de formadores.

Equipo de Especialización Docente en Educación Popular–Profesorado Sagrado Corazón. (Buenos Aires): Alba Pereyra Lanzilloto, Constanza Filgueiras, Pilar Navarro, Mónica Ghirelli (de licencia por cargo en el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires); Eloísa Gómez (autoras del presente artículo). Son parte del mismo: Paula Chirinos, Hernán Scibona, Alejandro Bergara y Silvia Ebis.



***¿En qué pesebre nació esta propuesta?
Haciendo un poco de historia...***

La Congregación de las Religiosas del Sagrado Corazón desarrollaron desde los años '70 Proyectos de Educación Popular (EP) en los países de América Latina como una forma de vivir desde los oprimidos, excluidos, clases dominadas; su misión educadora y el carisma.

Por inspiración de la Hermana Felicitas Mastropaolo que mantuvo viva siempre esta llama e impulsó a la congregación a mantenerse firme en esta opción, se creyó llegado el momento de trabajar en la Educación Popular desde la Educación Formal como un espacio privilegiado para vivirla. Este sueño y gesta, lo/a acompañaron compañeros y compañeras con experiencia y trayectoria en organizaciones, espacios ecuménicos, que se posicionaban desde este lugar, formados y formadas en los procesos de EP en Latinoamérica.

Este cúmulo de experiencias, conocimientos, preguntas y respuestas, permitió y vislumbró la necesidad de construir un espacio de reflexión, capacitación continua y sistematización. La necesidad de percibir la propia práctica en un sentido estratégico llevó a pensar en la “especialización en educación popular”, en el Profesorado del Sagrado Corazón.

Desde los años 80 y especialmente en los 90 la cultura neoliberal influyó en la manera de ser, pensar y actuar. Por eso los docentes, educadores populares que trabajaban en centros comunitarios, escuelas, organizaciones sociales sintieron la necesidad de repensar y potenciar la práctica educativa.

A partir de este desafío surgió el interrogante: ¿Pueden ser la educación popular y su experiencia acumulada en América Latina, el pensamiento de Paulo Freire y su relectura a la luz de los nuevos contextos, una propuesta

estratégica para la construcción de “otra educación”?

El neoliberalismo fue ganando espacio en los contenidos, la cultura, los proyectos. Fue robando hasta las palabras y eran estos significados los que se quería recuperar: “democracia”, “popular”, “participación”, “autonomía”. Si decíamos que necesitábamos construir una propuesta de educación popular era porque existía otra propuesta que considerábamos que “no era popular”. La educación popular a la cual nos referimos tiene que ver con una concepción de vida y de la historia que las clases populares construyen en el interior de las sociedades democráticas.

Algunas de las preguntas que guiaron la propuesta se basaron en el pensamiento de Freire cuando nos dice *“educar... educandos ¿a favor de qué?, ¿a favor de quién?, ¿contra qué?, ¿contra quién?”*

Nace y se piensa desde un contexto adverso y crítico, ya que se da dentro de una realidad política de un país que se encontraba atravesando una seria crisis social y política que estalla como consecuencia de una década, los años 90, de una despiadada política neoliberal que terminó sumiendo al país entero en una profunda pobreza, vacío de poder y representatividad, un país expoliado y sin rumbo.

En el contexto de crisis que vivió Argentina en el año 2001, un grupo de educadores y educadoras populares, convocados por Felicitas Mastropaolo rscj, con un acumulado de experiencias, aprendizajes, conocimientos, preguntas en más de veinte años de trabajo y construcción de prácticas educativas en diferentes ámbitos y trayectorias, luego de una lectura y análisis de la realidad, sintieron y valoraron la necesidad de construir un espacio de reflexión, capacitación continua y sistematización de las prácticas educativas, destinado a docentes y educadores que trabajan tanto en el ámbito formal como en espacios no formales.

Nace una nueva carrera...

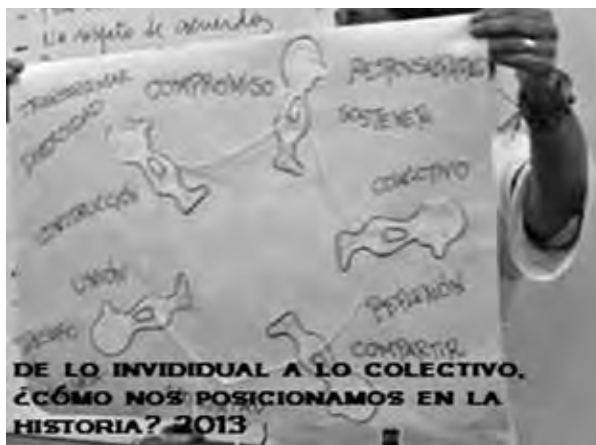
Surge entonces en el año 2001 la propuesta de la Especialización en Educación Popular, verdadero desafío de construcción que apuesta a la formación de formadores para pensar, repensar, ahondar en las prácticas sociales latinoamericanas.

Es una carrera de Postítulo con reconocimiento oficial y puntaje para la actividad docente. Hasta nuestros días es la única de estas características en el país. Se cursa en forma presencial dos veces por semana.

Equipo docente y educadores desde sus comienzos, nos sentimos parte de este proyecto. Supimos durante estos 14 años que el futuro del mismo depende de las posibilidades de construcción colectiva que sigamos desarrollando porque otra educación es posible y necesaria. Nos acompañan en este sueño, muchos educadores que también alguna vez soñaron una nueva América Latina.

¿Cuáles son los horizontes que buscamos?:

- Desmitificar el imaginario de que la Educación Popular no puede desarrollarse ni participar de la educación formal.
- Proponer un modelo educativo no “bancario”, con una mirada pedagógica desde América Latina.
- Fortalecer la formación pedagógico-cultural, sustentada en la concepción de educación popular.





- Formar educadores con una propuesta pedagógica crítica y participativa, de carácter integral y sistemático que propicie procesos de cambio social.
- Construir un modelo educativo que parta de la propia práctica, inmersa en una realidad concreta, cambiante y dinámica y que a partir de su deconstrucción, se transforme en una práctica mejor/nueva.

Docente en soledad no enseña ni aprende. El trabajo en equipo dentro de una institución. La estructura de los módulos y la caja curricular

Durante estos años, la Especialización se desarrolló con cierta autonomía del Profesorado, lo que permitió una organización interna como equipo que le dio una fortaleza particular, con las tensiones propias de una modalidad distinta en relación al resto de las carreras. Esta situación, muchas veces hizo que perdiera conexión o articulación con la institución y su dinámica. Hoy estamos en otro momento que nos trae nuevos interrogantes y otra posición dentro del profesorado.

Los equipos han ido cambiando a lo largo del tiempo, especialmente en los últimos cinco

años, de modo que ya no queda más que una de las educadoras que participó en sus comienzos. En la actualidad el equipo está integrado en su mayoría por ex estudiantes de la carrera.

Los educadores y las educadoras que forman parte del equipo provenimos de diferentes ámbitos y experiencias: militancia política, sindical, educación formal, experiencias barriales, organizaciones populares, comunitarias, espacios de memoria y derechos humanos y contexto de encierro. Esto se ha mantenido a lo largo del tiempo y ha favorecido la riqueza de las miradas y propuestas de los módulos.



La estructura de la cursada se da a través de la participación en módulos presenciales a cargo de un educador o una educadora y un grupo de tutores que acompañan el proceso de sistematización de una experiencia que los y las estudiantes deben presentar al finalizar el año para lograr su titulación.

La articulación de los módulos se da en dos cuatrimestres desde marzo hasta julio y desde agosto a noviembre: Se cursa primero el Taller de integración, Rol del educador, Metodología, Matrices éticas de la educación popular, Historia de los procesos de educación popular (centrándonos en la historia de América Latina) y dos seminarios que introducen en el eje que articula y atraviesa la Especialización: la Sistematización de experiencias. En la segunda parte del año, tras la elaboración de un trabajo integrador individual, donde se ponen en juego las representaciones y las subjetividades de cada estudiante, desde un componente sentipensante; se transitan los siguientes módulos: Estrategias didácticas, Pedagogía social, Investigación Acción Participativa, Diseño y Gestión de Proyectos, Comunicación y producción de materiales educativos y Planificación estratégica, más el proceso de sistematización en el cual los tutores y tutoras acompañan a los grupos, de manera presencial como virtual.

La propuesta plantea un proceso donde los docentes a partir de pensar y pensarse desde sus prácticas, puedan ir repensando, cambiando, descubriendo nuevas miradas, superar contradicciones, analizar el carácter o naturaleza de las mismas, distinguir cuáles son fundamentales del contexto y así poder pensar estratégicamente, acciones pedagógicas para desarrollar planes y proyectos educativos con intenciones transformadoras.

A medida que en el proceso los cursantes, docentes, educadores van complejizando el análisis de sus prácticas, conociéndolas en su integridad, dialogando con el contexto de las mismas, y descubriendo su dimensión política, se van modificando las miradas y las concepciones y reformulando sus compromisos con sus praxis. En los docentes del ámbito formal “dar clase” se ha ido integrando y reformulando, desde el sentido de la práctica social que han ido descubriendo, construyendo y visibilizando.

Desde los pilares de la EP (epistemológico, político, ético y pedagógico) vamos complejizando y analizando la práctica (eje de nuestra reflexión).

Es por lo tanto requisito fundamental para cursar la especialización el tener una prácti-





ca en curso. No nos podemos poner a pensar desde lo que no tenemos, pues no se trata de un proceso teórico de adquisición de información sino de poder hacer teoría y descubrir los aprendizajes desde la práctica misma para desde ahí poder confrontarla con la teoría ya existente.

No se trata de copiar recetas o modelos sino de ser capaces de sentir para poder crear, idear los caminos propios de cada contexto.

"...El educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser un esteta... Enseñar es una obra de arte... el educador es también un artista, él rehace el mundo, redibuja el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo... el educador tiene que ser ético...", Freire, Constructor de Sueños.

Lo que nos ayuda a ser mejores como educadoras y educadores: aprendizajes

En todos estos años de Especialización muchos han sido los aprendizajes que tanto los educadores y educadoras como quienes la cursan, hemos obtenido. En primer lugar podemos mencionar que aprendemos, todo el

tiempo, a acoger la diversidad de experiencias que traen las y los docentes estudiantes, aún siendo sus espacios diferentes: la escuela pública, la escuela privada, el trabajo en aulas de nivel primario o secundario, los proyectos socioeducativos o aquellos dirigidos a la inclusión educativa, la educación en contextos de encierro, la catequesis, las organizaciones no gubernamentales (ONG), la educación comunitaria, las manifestaciones artísticas como muralismo, artesanías, danza, música, orquestas barriales o escolares, bachilleratos populares, cooperativas, educación de jóvenes y adultos, alfabetización, derechos humanos, y tantas otras prácticas transformadoras.

Otro de los aprendizajes que podemos nombrar, pero ya desde el equipo docente, es la adquisición permanente de nuevas herramientas, de nuevos dispositivos y de re-lectura, en contexto, de los textos, de audiovisuales a partir de experiencias actuales significativas, que permiten la interacción de los módulos. Por eso, desde la perspectiva de la educación popular, consideramos que el trabajo en equipo y la interacción e integración de contenidos, deben partir de la realidad e iluminarse con otras construcciones teóricas contemporáneas, debiendo ser esta una tarea constante y comprometida.



Podemos afirmar también que todos los días aprendemos a valorar el espacio institucional donde podemos incluir las propuestas propias de la educación popular, poniendo en diálogo las concepciones tradicionales y nuestras propuestas.

Sabemos que muchos y muchas docentes –que participan como estudiantes– en proceso de formación, acceden a la Especialización por el puntaje que otorga a la carrera y que beneficia a su futura titularización y permanencia en una escuela, mejorando su condición laboral, y esa circunstancia es para nosotros y nosotras, como equipo, desde el primer contacto, un desafío grande. Son aquellas y aquellos en quienes principalmente tenemos que promover la ruptura de un pensamiento funcional y estructurado en términos que solo abarcan su situación docente. En ese sentido, nos proponemos, a partir de las tutorías o acompañamiento en el proceso de la sistematización de experiencias, aportar instrumentos que les ayuden a problematizar sus proyectos de clase, sus relaciones con los grupos de niñas y niños, los vínculos institucionales, la comunicación interna y con las familias, que son los núcleos a menudo mencionados como situaciones que obstaculizan su “ser docente”.

La paciencia es otro gran aprendizaje, como educadoras y educadores, nos compete a todas las personas que participamos de esta práctica pedagógica (docentes a cargo de la Especialización y docentes estudiantes). Paciencia como valor que contribuye a sostener la matriz ética de la educación popular hacia aquello que no estamos habituados. Considerada como un elemento importante en todo proceso socio–histórico y político, como en los procesos de las relaciones interpersonales. Los cambios que queremos y que impulsamos, no pueden ser inmediatos, necesitan un tiempo de digestión “sentipensante”, pasar por la mente, pero también por los sentimientos y muchas veces hasta por el cuerpo.

Aprendemos a ser mejores educadoras y educadores populares en el transcurso de nuestra mediación, no cuando “logramos con éxito” la transformación de los otros y de las otras, sino también cuando vemos y sentimos las dificultades que tienen en avanzar en sus procesos reflexivos, en sus análisis de la realidad, de sus propias prácticas.

Podríamos ofrecer una lista enorme de aprendizajes, algunos recurrentes y otros que nos sorprenden y nos interpelan, por ejemplo



cuando en el 2014, por haber permitido que la cursada cambiara de dos a tres días, tuvimos un grupo muy pequeño que, en el transcurso del primer cuatrimestre, fue reduciéndose hasta quedar solo cinco compañeros y compañeras en el camino. Esta situación nos llenó de enseñanzas, hubo que replantearse muchas cuestiones desde los contenidos, la metodología, los textos, las dinámicas, hasta los vínculos, remontar el enojo del grupo y reiniciar el camino varias veces. También recomponernos como docentes y pensar cómo difundir la carrera más tempranamente para llegar a tener grupos más grandes y diversos. El año 2014 fue un año bisagra en ese aspecto, afectó mucho al equipo aunque finalmente con el pequeño grupo que quedó, se hizo un trabajo comprometido y se afianzó el vínculo.

Un elemento fuerte de nuestro equipo es la disposición a participar en distintas propuestas educativas y formativas externas e internas –del Profesorado– a las que se invita también al grupo de cada año, como parte del curso, e integrar esta experiencia con los módulos, en el convencimiento de que nuestra propuesta se enriquece y nutre con otras. Por ejemplo este año, acompañamos a las mujeres originarias en la Primera Marcha de Mujeres Originarias de nuestro país y Sudamérica hacia el Congreso de la Nación; concurrimos a la exposición de madres, compañeros y familiares de los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Raúl Isidro Burgos, de Ayotzina, México en la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires; al conversatorio con Oscar Jara, presidente del CEAAL y amigo de nuestra institución y Especialización, asesor permanente de nuestros recorridos. Estas participaciones son indispensables a la hora de comprender el contexto, la realidad, la diversidad de territorios que habita la educación popular, que constituyen espacios donde el reto es estar informado, involucrarse y comprometerse son indispensables para comprender los procesos sociales que se viven en nuestra América y cómo estos pueden afectar a las prácticas que desarrollamos.

Podemos agregar el Seminario Paulo Freire realizado en el 2013 y que se replica en septiembre de este año con la presencia de organizaciones, educadoras y educadores populares de diversos lugares de Latinoamérica que nos permite compartir experiencias, aprendizajes y seguir repensándonos y construyéndonos juntos.

Aprendizajes rescatados del caminar

Que todo proceso se va marcando por quiebres, crisis que cada sujeto va experimentando y que la vida renace de cada grieta que deja emanar lo nuevo.

Que construimos desde la diversidad y no solamente con el que piensa igual a uno, sino con el diferente (no con el antagónico), del cual me enriquezco.

Que la sistematización de las prácticas no puede estar aislada de un pensar y repensarse desde la práctica, sino que es un proceso dialéctico en conjunto.

Que la sistematización de la práctica pedagógica va construyendo escuelas “sin paredes”, escuelas con y en el mundo.

“Cuando tomamos un contexto práctico y a partir de él construimos un contexto teórico estamos haciendo una escuela en el sentido radical que tiene esa palabra”, Paulo Freire.



Que la Educación Popular no es un método sino una forma de estar en el mundo, la manera en cómo miramos y nos relacionamos con el mundo.

De aquí que lo metodológico no es una sumatoria de métodos participativos para ser aplicados en los grupos, sino una manera de ver, estar y por lo tanto actuar con los otros en el mundo.

Que debemos reconocernos entonces como seres sentipensantes.

Que la propuesta logra superar la fragmentación de las prácticas.

Que como decía Felicitas Mastropaolo rscj: *“la educación popular es una vida dedicada a una pasión”*, porque a ser educador, educadora popular no se aprende, no se puede ser educador o educadora popular si uno no lo siente y no lo vive. Y siempre muy movido por el motorcito de la intuición que nos lleva a recrear cosas, compartirlas y socializarlas.

Algunas voces y concepciones que van resonando para Leer el mundo... decir la propia palabra... escribir la historia

No podríamos ser coherentes con lo expuesto sino trajéramos, rescatáramos las voces de los actores, de los docentes que han pasado por la especialización en diferentes años.

Desde las identidades y representaciones de los educadores recuperamos los siguientes relatos que nos hablan de cambios de miradas y concepciones, de descubrirse, de valores...

“...este proceso me ha hecho nacer de nuevo... pasar del yo hice al nosotros construimos”

“...esto de educación Popular es fuerte, muy fuerte para mí, empezar a pararme en un lugar diferente... dolor, pero a la vez, alegría...”

“...transformarme para transformar, qué compromiso tan fuerte....”

“...creemos con pasión en una educación pública, popular y democrática...”

“...y de pronto nos redescubrimos tratando de hacer con alegría y esperanza, aunque sea muy chiquito el cambio...”

“...no fue cuánto leí, sino cómo lo leí lo que me dejó movilizado...”

“...cuando llegué a la escuela me di cuenta que no era una escuela de tiza, pizarrones, bancos, patio... la miraba distinto, era como si las paredes ya no estuvieran...”

“...yo pensaba que la EP era la educación informal y me di cuenta que es la manera en que me paro para mirar el mundo y ejercer mi práctica...”

“...si no cambiamos nosotros primero, y en eso estoy, no podremos cambiar el resto...”

“...estamos atravesados por tantas contradicciones... búsqueda cotidiana de la coherencia... mirada estratégica...”

“...cuando terminé, me di cuenta que tenía que empezar todo de nuevo...”

“...yo antes era un yo aislado, ahora soy un yo–nosotros construyendo cambios...”

“¿Prácticas que modifiquen o prácticas que transformen?”

Conclusiones

La Especialización ha sido una práctica sostenida y revalorizada en cada nuevo ciclo. Práct-

tica que ha permitido a muchos docentes fortalecer su formación pedagógico–cultural, rescatar aprendizajes generando nueva teoría, recrear proyectos educativos institucionales desde la mirada de la EP que lleva a buscar respuestas alternativas desde una ética esencialmente humanista a las situaciones de exclusión, diversidad, pobreza.

A los 14 años de su creación, los docentes del equipo pedagógico seguimos apostando a la formación de los educadores dispuestos a entregarse con inteligencia, amor, corazón y voluntad al servicio de prácticas transformadoras asumiendo este desafío desde la mirada de la Educación popular liberadora.

Bibliografía

Freire, Paulo, 2002: *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo, 2000: “*Constructor de sueños*” en IMDEC. Constructor de sueños, registro video gráfico para la cátedra Paulo Freire. México, 2000.

Freire, Paulo. 1990: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. México. Paidós.

Nota final: Varios de los conceptos e ideas que se presentan en este artículo fueron extraídos de un artículo presentado para la Revista N° 2 del Sagrado Corazón denominado: “*El desafío de la Educación Popular en la formación de educadores*”.

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
Pasaje María Auxiliadora 156-164 - Breña
Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com
Página web: www.tareagrafica.com
Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582
Setiembre 2015 Lima - Perú



*José Rivero
Herrera*

Educador peruano, realizó estudios de educación superior en Arequipa y de posgrado en el CREFAL, México, y en Santiago de Chile. Desempeñó durante dos décadas las tareas de animación y apoyo a políticas socioeducativas, en particular referidas a la educación con jóvenes y adultos, en su condición de especialista regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile. Sus múltiples actividades tuvieron como referente principal el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2009), coordinando, entre otras iniciativas, por la REDALF (Red Regional de Alfabetización y Educación con Jóvenes y Adultos), desde donde se generaron importantes investigaciones, seminarios y publicaciones que enriquecieron el acervo regional acerca de la educación de adultos, y su relación con la Educación Popular. Al retornar a su país fue miembro del primer Consejo Nacional de Educación y directivo de Foro Educativo, donde desarrolló importantes investigaciones y publicaciones. Fue distinguido con las Palmas Magisteriales en el máximo grado Amauta por el Ministerio de Educación de su país. Se caracterizó por la defensa de la educación como derecho humano fundamental a lo largo de la vida.

Ha publicado libros y artículos en revistas especializadas latinoamericanas y peruanas. Pueden citarse *Educación y actores sociales frente a la pobreza* (auspiciado por CEAAL y CLADE, editado por Tarea, 2008); *Educación, docencia y clase política en el Perú* (2 ediciones publicadas por Tarea, Lima, 2007/2008); *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización* (ediciones 1999-2000 en Madrid/Buenos Aires, Miño y Dávila Editores; en Lima, Ediciones Tarea; y en Editorial Universidad Católica, Brasilia); *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernidad* (ediciones en 1993-1994 en Editorial Popular, Madrid; Lima, Tarea; Bogotá, Editorial Magisterio; Caracas, Cooperativa Laboratorio Educativo; Tegucigalpa, Editorial Gauymuras); *Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural* (Lima, Tarea 2005). Coordinó en su país consultorías que dieron origen a dos publicaciones a su cargo: *Nueva docencia en el Perú* y *La otra educación. Educación Básica Alternativa*. Colaboró como autor y árbitro en la Revista Interamericana de Educación de Adultos que publica el CREFAL, y fue miembro del Consejo Editorial actual de dicha revista.

Entre 2006 y 2008 fue responsable de la investigación en el Perú sobre la *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, un proyecto auspiciado por el CREFAL y el CEAAL; es autor del informe correspondiente a ese país (*Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Perú*, Pátzcuaro, CREFAL, 2008).

En el año 2013 participó en la Consulta Pro EPJA realizada por el CREFAL, la cual dio origen al libro *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, publicado ese mismo año.

También en 2013 colaboró, junto con otros especialistas, en la coordinación del libro *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, editado por la OEI y el UIL-UNESCO.

Pepe, como cariñosamente lo llamamos sus amigos (as), ha dejado una huella profunda.

¡Pepe Rivero! ¡Presente!