



La educación popular Trayectoria y actualidad

La educación popular

Trayectoria y actualidad

2ª Edición

Alfonso Torres Carrillo

Alfonso Torres Carrillo



ISBN: 978-958-9482-60-5



EDITORIAL
EL BÚHO

La educación popular

Trayectoria y actualidad

2ª Edición

Alfonso Torres Carrillo



Alfonso Torres Carrillo es Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Sociología Política y Doctor en Estudios Latinoamericanos. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, coordina el Grupo de Investigación "Sujetos y nuevas narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales" que respalda la Maestría en Estudios Sociales y el Doctorado en Educación.

Es autor de los libros: *Jorge Eliécer Gaitán y la Educación Popular* (1992), *Iniciación a la investigación histórica* (1992), *La ciudad en la sombra* (1993), *Iniciación a la investigación histórica* (1993), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular* (1996), *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa* (1998), *Movimientos sociales, organización popular y constitución de sujetos* (2002), e *Identidad y política de la acción colectiva* (2007), así como de numerosos artículos en revistas de América Latina.

Alfonso Torres Carrillo

La Educación Popular

Trayectoria y actualidad



EDITORIAL
EL BUHO

ISBN: 978-958-9482-60-5

Primera edición: 2007
Segunda edición: 2016

© Alfonso Torres Carrillo
atorres@pedagogica.edu.co

© Editor: Editorial El Búho
Carrera 15 No 54-32 Int. 2 Tel.: 2551521
editorialelbuho@gmail.com
Bogotá, D. C.

Impresión:
ARFO Editores e Impresores Ltda.

Índice

Presentación	7
1. La Educación Popular, corriente pedagógica latinoamericana	11
1.1. La Educación Popular: Una necesaria conceptualización	11
1.2. Núcleo común de la Educación Popular	12
Lectura estructural de la sociedad y de la educación.	14
Intencionalidad política transformadora.....	17
Los sectores populares, sujetos de su propia emancipación.....	18
La Educación Popular busca afectar la subjetividad popular	19
Búsqueda de metodologías coherentes.....	21
A modo de síntesis abierta.....	22
1.3. La Educación Popular: una búsqueda histórica	22
Precursores de la Educación Popular	23
Los inicios: la educación liberadora de Paulo Freire.....	26
El discurso fundacional de la Educación Popular	35
Las redefiniciones de la Educación Popular	41
1.4. Los retos de la Educación Popular al filo del fin de siglo	51
Entre la diversidad y la fragmentación.....	55
Concepto amplio de educación.....	56

El diálogo de saberes, una cuestión cultural.....	57
Educación popular: espacio de socialización y construcción de sujetos	59
2. La Educación Popular a comienzos del siglo XXI	63
Presentación.....	63
2.1. Sentidos e identidad de la Educación Popular	66
Acerca de la especificidad de la EP	67
Los rasgos que definen la Educación Popular	72
2.2. Los principales ejes de discusión en el período	76
Saldando cuentas con la refundamentación	77
Los cambios en el contexto y sus desafíos a la EP	81
La EP y los nuevos paradigmas	89
La EP y los movimientos sociales	106
Aportes para la reflexión sobre EP y acción colectiva	111
EP, ciudadanía, democracia y políticas públicas.....	118
EP, discriminación, multiculturalismo e interculturalidad	125
2.3. Un reclamo recurrente: el debate sobre lo pedagógico ...	129
¿Qué es lo pedagógico en la EP?.....	132
Pistas sobre la actual reflexión pedagógica en EP	134
2.4. Renacer de la educación popular en el siglo XXI	139
Campos, actores y ámbitos de actuación	141
Campos emergentes y desafíos actuales	143
Bibliografía.....	151

Presentación

Desde la década de los setenta del siglo XX, la Educación Popular se ha convertido en una corriente pedagógica y un movimiento cultural con presencia e influencia en los países de América Latina. A lo largo y ancho de la región y bajo la influencia de Paulo Freire, fueron surgiendo grupos de base, organizaciones sociales, Organizaciones No Gubernamentales e, incluso, programas estatales en torno a la educación de adultos, la alfabetización, el trabajo comunitario, la promoción social, la animación cultural y la formación de dirigentes, que se autodefinen como de Educación Popular.

Pese a ser reconocida como una de las fuentes de las pedagogías críticas, los planteamientos y desarrollos de la Educación Popular son escasamente tratados en el mundo académico, muchas veces más atento a la "última bibliografía" proveniente del Hemisferio Norte, que en reconocer los aportes hechos desde el Sur al pensamiento pedagógico contemporáneo. Pese a esta herencia colonial, nuevas generaciones de maestros en formación y jóvenes universitarios que desde sus compromisos éticos y políticos participan en proyectos educativos y culturales en sectores populares (urbanos y rurales), encuentran en la Educación Popular, una opción pedagógica con plena vigencia.

Por otro lado, La Educación Popular ha sido, en buena medida, un referente central de mi propia trayectoria e identidad personal y profesional desde hace casi tres décadas; primero como educador de base en el campo de la Alfabetización y la Educación de Adultos, luego en el de la recuperación de la memoria histórica popular y en el acompañamiento investigativo a organizaciones populares, finalmente como docente e investigador en el mundo universitario y como consultor de Centros de Educación Popular y redes como el CEAAL. Acompañar, investigar y escribir desde y sobre la Educación Popular es otra forma de afirmar mi compromiso con el proyecto educativo popular.

La necesidad de presentar a un público amplio en qué consiste esta modalidad educativa, cuál ha sido su trayectoria histórica y sus debates actuales, así como sus tendencias, dio origen a este libro. En él se sintetizan algunos de los hallazgos y reflexiones de mi trayectoria investigativa y docente, en particular textos que no fueron publicados o circularon en ediciones restringidas como documentos de trabajo o módulos formativos.

El libro consta de dos partes; en la primera, se presenta un panorama global de la Educación Popular, en particular de los elementos que la caracterizan, de su desarrollo histórico hasta fines del siglo XX y de su contribución al campo pedagógico contemporáneo. En la segunda parte, se analizan los ejes temáticos en torno a los cuales se articulan los debates y las prácticas de la educación popular al comenzar el nuevo siglo, a partir de dos investigaciones hechas para el CEAAL. Por último, se esbozan los desafíos que el contexto latinoamericano actual se le plantean a la educación popular para el periodo actual, desde un balance personal de la consulta hecha a educadores latinoamericanos y las conclusiones de la VI Asamblea general del CEAAL en 2004.

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

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

1. La Educación Popular, corriente pedagógica latinoamericana

1.1. La Educación Popular: Una necesaria conceptualización

La historicidad de lo social es más profunda que aquello que nuestros instrumentos teóricos nos permitan pensar y nuestras políticas encauzar.

Ernesto Laclau

Para quienes laboran en el campo de la promoción comunitaria, del trabajo campesino o barrial o en la Educación de Adultos, les resulta familiar la expresión Educación Popular; desde hace algunos años circulan en sus manos algunos folletos, libros, cartillas y revistas que hablan de ella o la promueven; incluso es posible que conozcan personas o experiencias que se refieren a su trabajo entre los sectores pobres de la población como de Educación Popular; quizás, ellos mismos se consideran educadores populares.

No se puede afirmar lo mismo del mundo universitario, ni de las facultades de educación en particular. Salvo contadas excepciones, la mayoría de estudiantes universitarios desconocen la Educación Popular, no han leído a Paulo Freire mucho menos se

Alfonso Torres Carrillo

han acercado a prácticas específicas de Educación Popular. Recientemente me sorprendió que de un grupo de 8 estudiantes de la Maestría en Educación que se vinculaban a la línea de investigación que allí coordino, ninguno conocía la bibliografía básica al respecto, así algunos provinieran de experiencias sociales o educativas alternativas.

Lo paradójico es que en otros continentes, lo poco que se conoce de la producción pedagógica latinoamericana es la educación popular y uno de los autores más consultados y citados en investigaciones pedagógicas de los países metropolitanos es su principal impulsor, Paulo Freire. En palabras de Abraham Magenzdo (2004: 5), “la educación popular, Paulo freire, es la contribución más significativa que América latina ha hecho al mundo de la educación, podemos afirmar, y no quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real, revelador y original que ha aportado a la educación”.

Resulta curioso destacar que en algunos países como Colombia, está llegando como “novedad teórica” la corriente de pedagogía crítica norteamericana, la cual está siendo acogida con entusiasmo desbordante por parte de muchos educadores; éstos desconocen que, como lo afirmó recientemente Peter Mc Laren (2007:2), ésta tuvo un origen común a la educación popular: la influencia de Paulo Freire, así se haya alimentado posteriormente por los aportes de autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu.

1.2. Núcleo común de la Educación Popular

Estas naturalizaciones y desconocimientos nos llevan a la necesidad de conceptualizar la Educación Popular, de reconocer los

elementos que le son comunes y que la diferencian de otras tendencias educativas actuales. De entrada, hay que aclarar que no existe una manera única de entender la EP; para Joao Bosco Pinto “no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (Pinto, 1984).

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

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

- Entendemos por EP un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).
- La EP es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares. (Torres, 1986).
- La EP es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García-Huidobro, 1988).

- La EP se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, cuales son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares (Osorio, 1991).

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

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

Lectura estructural de la sociedad y de la educación

Todas las propuestas de EP han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista propio de las sociedades latinoamericanas; dicho sistema social explica el sometimiento económico,

social, político y cultural de los sectores populares. Son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas.

Este diagnóstico estructural de la EP desde sus inicios, se explica por el aporte de las ciencias sociales críticas en América Latina (especialmente el marxismo), el auge de las luchas populares y de la izquierda de los años sesenta y setenta. Estos factores posibilitaron una explicación macrosocial de problemas e injusticias que eran vistas desde el sentido común, y mostradas por la ideología dominante como aislados.

Consecuentemente, la educación es ubicada, no como un hecho autónomo, sino como un componente básico en el mantenimiento de las estructuras sociales. La influencia del estructuralismo marxista¹ en la década de los sesenta, llevó a ubicar la educación en el nivel superestructural del sistema social, como aparato ideológico del Estado. Su papel, por tanto, es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante; se asumía, sin reservas ni matices, aquella afirmación de Marx de que "la ideología dominante en la sociedad es la ideología de la clase dominante" y que la educación era el medio por excelencia de reproducción de las condiciones materiales y subjetivas del sistema capitalista.

Frente a esta realidad implacable de la función reproductiva y el carácter clasista de la educación, no quedaba más remedio para

¹ En América Latina tuvo gran influencia el folleto "Ideología y aparatos ideológicos del Estado"; además el pensamiento althusseriano tuvo amplia difusión a través del libro de Martha Harnecker "Los conceptos elementales del materialismo histórico" (Varias ediciones).

los educadores críticos, que abandonar la escuela (Ivan Illich, Tomás Vasconi) o desarrollar una educación de corte clasista y liberador al servicio de las clases populares. Así mismo, el cuestionamiento de los programas educativos extensionistas y desarrollistas impulsados por los gobiernos de la época ya plantean la posibilidad de una educación alternativa a la oficial.

Otro referente del discurso justificatorio inicial de la EP era denunciar las características funcionales, opresivas y antipopulares del sistema educativo y los programas de alfabetización oficiales. Paulo Freire (1970) va a denominar la educación predominante como opresora o "bancaria", cuya relación entre educador y educando lleva a que:

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

Para el equipo de Dimensión Educativa en 1983, los males de la educación "antipopular" iban más allá de la relación educador-educando; se resumirían a los siguientes (Peresson, Cendales y Mariño, 1983):

- es elitista y discriminatoria;
- es autoritaria, verticalista y represiva;
- es individualista y competitiva;
- es memorística y repetitiva;

- es positivista y acrítica;
- separa el trabajo intelectual del trabajo material.

Así el discurso estructuralista y las teorías reproductivistas en educación hayan sido fuertemente cuestionadas (Giroux, 1992), la tradición posterior de la EP heredó la comprensión estructural de la educación y la necesidad de contextualizar históricamente y analizar estructuralmente las prácticas educativas. Desde esta crítica al lugar de la educación dentro del sistema social, es que se justifica la necesidad de una educación alternativa a la dominante.

Intencionalidad política transformadora

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

En la configuración de esta visión de futuro utopía confluyen la tradición escatológica cristiana—construcción del Reino de Dios—y la tradición de las izquierdas, construcción de la sociedad socialista. Se hacen necesarios estudios detallados en cada país y en cada campo de acción de la EP sobre cuáles han sido los discursos influyentes en el ideario e imaginario político que orienta la EP.

Los principales beneficiarios de la construcción de esa nueva sociedad son obviamente, los actuales sectores subalternos de la

sociedad, sometidos ya sea a la explotación económica y a la dominación política. El calificativo de "popular" por parte de la EP no tenía que ver propiamente con el sujeto colectivo de sus acciones —las clases populares—, sino con el horizonte político del cambio. No todas las experiencias y programas educativos cuyo destinatario es el pueblo tienen la intencionalidad emancipatoria propia de la EP.

De este modo, tal vez el elemento identificatorio de la EP en cualquiera de sus momentos y tendencias es su abierta intencionalidad política al servicio de los intereses populares y en la construcción de una utopía social que los redima. La EP es popular, porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas; sus objetivos, contenidos y metodologías buscan ponerse en función de este proyecto de emancipación popular.

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

Los sectores populares, sujetos de su propia emancipación

Otro elemento definitorio de la EP es su convicción de que son los propios sujetos populares, llámense clase obrera, sectores po-

populares, movimiento popular o movimientos sociales, los llamados a llevar a cabo las transformaciones sociales que garanticen su liberación. Pero al mismo tiempo, la EP asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico.

Otro sentido del calificativo "popular" es el de aportar a la conversión de los sectores dominados en sujetos sociales; de ahí los énfasis en acompañar sus luchas, sus organizaciones y movimientos, dado que van expresando el nivel de consolidación como fuerza social y política. De este modo, la EP se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con y para los sectores populares; intención que se expresa en la preocupación porque su punto de partida y referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes populares la de partir de los intereses y necesidades de las clases populares.

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

La Educación Popular busca afectar la subjetividad popular

Los tres aspectos anteriores hacen más referencia a la dimensión política de la EP; la dimensión más específicamente educativa

hace referencia especialmente a su posibilidad de afectar los diversos componentes de la subjetividad popular. Pero para poder abordar esta característica es necesario puntualizar que la idea de lo educativo que se utiliza en las prácticas educativas populares desborda lo escolar e involucra diversos escenarios, prácticas y proyectos sociales y culturales que inciden en la formación de sujetos.

De este modo, la EP aparece como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares; es decir, de la generación y apropiación de saberes apropiados a la construcción de los sujetos populares y del proyecto político liberador. La EP reconoce saberes culturales social e históricamente contruidos por las clases populares, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes generados por otros sujetos y prácticas sociales como la tecnología y la ciencia. Sus espacios de acción han sido en la mayoría de los casos las mismas organizaciones y movimientos populares, aunque también los de la educación formal como las escuelas sindicales, los grupos de alfabetización, los programas de capacitación, etc.

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

Es dentro de los límites del mundo subjetivo donde actúa la EP con el fin de incidir en otras dimensiones de la vida social como la economía y las relaciones de poder. Incluso, las posiciones que consideran que sólo desde la educación se pueden lograr las transformaciones fundamentales de la sociedad han sido duramente criticadas como "utopismo pedagógico".

Búsqueda de metodologías coherentes

La crítica radical a las concepciones y prácticas pedagógicas predominantes en la educación tradicional ha llevado a que desde sus inicios, la Educación Popular procure generar estrategias y técnicas metodológicas consecuentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir. Algo similar se dio en otras prácticas sociales y culturales surgidas en la misma coyuntura, como la teología de la liberación, la comunicación alternativa y la investigación participativa: a diferencia de la racionalidad estratégica de la política, donde el fin justifica los medios, en estas propuestas emancipadoras, las metodologías de trabajo deben ser coherentes con sus propósitos.

Por ello, los rasgos más visibles de la EP han sido la definición de criterios educativos tales como la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica. Aunque las referencias a lo pedagógico sean más bien recientes, la preocupación por crear, retomar y desarrollar metodologías coherentes con los principios emancipadores de la Educación Popular, ha llevado que sus impulsores innoven y reflexionen permanentemente sobre su quehacer.

A modo de síntesis abierta

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

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

1.3. La Educación Popular: una búsqueda histórica

La identificación de algunos rasgos comunes a las diversas prácticas y discursos de la EP nos debe llevar a pensar que ésta no ha sufrido modificaciones o que, si las ha tenido, han sido el resultado de una evolución lineal y ascendente, de paulatino perfeccionamiento. Por el contrario, la EP es una formación discursiva reciente en América Latina, atravesada por diversas influencias históricas e intelectuales; en sus cuatro décadas de existencia, incluso ha tenido maneras diferentes —incluso contradictorias— de entender los rasgos o elementos comunes señalados en la uni-

dad anterior. Como lo afirma Marco Raúl Mejía (1989, 277), *“en la Educación Popular se encuentran infinidad de prácticas con los más variados proyectos metodológicos que parten de diversos lugares y utilizan diversas estrategias pedagógicas...”*

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

En nuestra propuesta, distinguimos cuatro fases constitutivas de la EP; una de propuestas precursoras y tres correspondientes a los paradigmas de mayor influencia: Freire, el discurso funcional y las nuevas búsquedas; finalmente se esbozan algunos retos que deberá asumir la EP en los próximos años.

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

Precusores de la Educación Popular

Aunque en sentido estricto sólo podemos hablar de EP desde la década del setenta, pueden encontrarse casos de pensadores diri-

gentes políticos y experiencias aisladas cuya intención fue colocar la educación al servicio de las clases populares. A estos intentos precursores nos dedicaremos en primer lugar.

Adriana Puigross señala que desde la colonia se usó la expresión "educación popular" como instrucción dirigida a las capas pobres y sectores dominados; en la ilustración europea y sus expresiones en América Latina, educación popular es instruir a los pobres para convertirlos en ciudadanos. Esta incorporación de los pobres a la "civilización" no sólo se hizo por medio de la escuela sino también a través del servicio militar, las misiones, etc. (Puigross, 1987).

En todos los casos, el pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros; al fin y al cabo se le ve como "ignorante", carente de iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales. Sin embargo, se destacan personajes como Simón Rodríguez, el pedagogo roussoniano y su discípulo Simón Bolívar, quienes ven en la educación de las masas populares una condición y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Así mismo, dirigentes sociales y políticos revolucionarios y latinoamericanistas como José Martí hicieron reflexiones en el mismo sentido.

En el siglo XX con la naciente industrialización y urbanización de nuestros países, la educación se vio como un mecanismo de integración, democratización y movilización social de las nuevas clases trabajadoras; estas también vieron en la escolarización, la posibilidad de ascenso social de sus hijos e incorporación a la cultura citadina. Por ello, la ampliación de la cobertura escolar se ha convertido en bandera tanto de los gobiernos como de las clases trabajadoras organizadas; esto ha confirmado el compor-

tamiento paradójico de la clase obrera frente al Estado: lo cuestiona radicalmente a la vez que busca inclusión individual a través de la ampliación de la cobertura educacional.

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

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

Simultáneamente, los movimientos populistas de las décadas del 40 y el 50 procuraron darle a la educación un carácter nacionalista y democrático, exaltando las culturas populares autóctonas y la capacidad creativa del pueblo. José Domingo Perón en Argentina, Haya de la Torre y el APRA en el Perú, Lázaro Cárdenas en México y Jorge Eliécer Gaitán en Colombia vieron en la educación y la cultura un espacio adecuado para el desarrollo de sus movimientos. No hay que olvidar que es durante un gobierno populista, el de Joao Goulard, cuando Paulo Freire inicia sus experiencias de educación liberadora.

Los inicios: la educación liberadora de Paulo Freire

A partir de la segunda postguerra, las Agencias Multinacionales de Desarrollo y los gobiernos vieron en las estructuras sociales tradicionales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política de las naciones; el desafío de la modernización conllevó a un afán por ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos iletrados. En tal perspectiva, organismos como la UNESCO, la OREALC, la OEA fomentaron la realización de programas de Educación de Adultos.

Bajo el nombre de educación fundamental, de alfabetización funcional o de educación comunitaria, este modelo extensionista de la educación de adultos, se convirtió en la bandera de los gobiernos latinoamericanos en los años cincuenta y sesenta. En Colombia, por ejemplo, la educación como extensión se expresó en el impulso de la Acción Comunal y de la Asociación de Usuarios Campesinos; ambas estuvieron acompañadas de campañas de alfabetización, que pretendían generar efectos concretos en el desarrollo comunitario y la modernización material y mental de los pobladores y campesinos.

En Brasil, la alfabetización extensionista se asumió a través del Movimiento de Educación de Base (MEB) en 1961; nacida por un convenio entre el gobierno federal de Brasil y la Conferencia Episcopal Brasileña, la MEB asumió un ingrediente humanista cristiano y reformista; promovían una educación en la cual las personas y comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales y sociales de la dignidad del hombre, así como la necesaria transformación estructural de la sociedad a través de la acción política. Aunque posteriormente, el MEB se fue convirtiendo en una propuesta abiertamente de Educación Popular,

esta etapa inicial, se ubica como antecedente y experiencia precursora del sentido actual de Educación Popular (Rodríguez Brandao, 1989)².

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

Esta propuesta de "educación como práctica de la libertad" centra su interés en "la integración del individuo con su realidad"; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizando de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización.

La concepción educativa liberadora planteó un cambio profundo de las relaciones entre el educador y el educando; Freire va a formular sus famosas sentencias: "Nadie educa a nadie; nadie se

² Carlos Rodríguez Brandao (La Educación Popular en América Latina, Cedep, Quito 1989) también señala como experiencia inicial del EP, el movimiento del Cultura Popular que se dio simultáneamente ael MEB y al trabajo de Paulo Freire.

educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". De este modo, la metodología freiriana es eminentemente problematizadora, dialógica y crítica³.

Con el golpe militar a Goulard en 1964, Freire emigra a Chile donde puede sistematizar su experiencia en Brasil y asesorar programas de alfabetización concientizadora; es allí, en el exilio, donde escribe *Pedagogía del oprimido* (1970), libro que circularía por toda América Latina e influiría sobre miles de educadores en una década en la que amplias capas de la población asumirían que su desarrollo implicaba cambios estructurales.

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de la Iglesia; primero el MEB de Brasil asume su metodología y posteriormente la Conferencia Episcopal de Medellín (1968); de este modo, los planteamientos y la metodología de Freire influyen en lo que posteriormente sería la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres, venían en la Educación Concientizadora, la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas.

Pero también el Método Freire asumido parcial y parcializadamente por algunas agencias estatales y privadas, fue utilizado como mecanismo integrador, a través de la "Promoción Comunitaria"; las organizaciones comunitarias impulsadas desde esta perspectiva (en el caso colombiano las Juntas de Acción Comu-

³ Por el carácter de este escrito, no nos detenemos en las particularidades del "Método Psicosocial" de Paulo Freire. Una exposición de sus presupuestos y pasos puede hallarse en FREIRE Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Tierra, Montevideo 1967 (Siglo XXI hizo las ediciones posteriores).

nal) eran vistas como agentes reguladoras del conflicto ante el temor despertado por la Revolución Cubana.

Aunque la metodología de la concientización constituía una profunda crítica a las prácticas extensionistas y a las rígidas pedagogías de izquierda, también empezó a revelar limitaciones y ambigüedades políticas. Estos problemas, que el mismo Freire reconoció posteriormente⁴, se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su articulación a la estructura y al conflicto de clases.

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

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

Para Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos "aprendan a leer la realidad para escribir su historia". Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para

⁴ La autocritica de Freire a sus posiciones iniciales se reitera en diversas entrevistas y declaraciones: "Entrevista con Paulo Freire", en *Educación*, Santiago de Chile, 1973; "La dimensión política de la educación", en *Cuadernos pedagógicos* # 8, Cedeco, Quito, 1985.

transformarlo en función de "inéditos viables"; en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. Con base en esta síntesis de sus planteamientos, desarrollaré las ideas básicas sobre cada una de estas cuatro dimensiones referidas:

1. Educar es conocer críticamente la realidad.
2. Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
3. Educar es formar sujetos de dicho cambio.
4. Educar es diálogo.

1. Educar es conocer críticamente la realidad

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

En oposición a la concepción bancaria de la educación, para Freire el conocimiento de la realidad no es individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad. La práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colecti-

vas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevo saber. Su frase "Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo" debe leerse como "quien enseña aprende y quien aprende enseña" y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo que deben jugar los educadores.

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

2. Educar es una práctica política

Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de

la emancipación. Por ello, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas:

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

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

Así, la realidad no es sólo el punto de partida de la educación sino también su punto de llegada. Si la realidad no está dada, sino dándose, la finalidad de la educación liberadora es contribuir a su transformar en función de visiones de futuro; exige superar los obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impide la realización de los educandos como seres humanos. Las prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales transformadoras, hacen posible que la gente escriba su propia historia, es decir, sea capaz de superar las circunstancias y factores adversos que lo condicionan.

3. Educar es diálogo que nos hace sujetos

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

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

Ahora bien, para Freire no puede haber búsqueda sin esperanza. Perder la esperanza es perder la posibilidad de constituirnos como sujetos, de transformar el mundo y por tanto de conocerlo. Por ello, plantea una "pedagogía de la esperanza" que supere todo fatalismo, conformismo y desilusión que el poder dominante quiere imponer a toda costa. Frente al "no hay nada que hacer", hay que anteponer el derecho a soñar que "otro mundo es posible", lema del Foro Social Mundial (Freire, 2001: 43):

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

de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. Por ello, la educación debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio. Freire, desde su palabra y su práctica fue testimonio de constructor creativo de ello y por eso logró incidir en miles de educadores desde la década de los sesenta hasta la actualidad.

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

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

El diálogo, por tanto, es siempre creador; por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan

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

El discurso fundacional de la Educación Popular

El cuestionamiento a los límites de la propuesta de Freire se puso de manifiesto con la radicalización de las luchas populares y de amplios segmentos de la intelectualidad desde comienzos de la década del 70 tanto en el Cono Sur como en el resto de Latinoamérica. En este ambiente de "ascenso del movimiento popular" y de compromiso político —que algunos llegaron a analizarlo como "preinsurreccional"— se valoró la "dimensión política" de la Educación Popular y su necesario nexo con los procesos de organización y movilización popular.

Esta politización de las prácticas educativas populares se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas, que empezaban a tener presencia en grupos de base y luchas sociales de sectores populares no obreros, en un contexto de aumento de luchas sociales. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista cuestionó la pedagogía liberadora como utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, en la mayoría de los casos cristianos renovadores, acogieron estas críticas, así como algunos estilos de la tradición pedagógica de izquierda, que veían más consecuentes.

Esta confluencia en la EP entre tradición cristiana y marxista también se dio en otros campos de acción social como el eclesial (Teología de la Liberación), el comunicativo (Comunicación Alternativa) y el investigativo (Investigación Participativa). El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por mutua influencia entre estos discursos comprometidos, se fue consolidando en el llamado "Discurso Funcional" o Paradigma Clásico de la Educación Popular que influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante los años setenta y buena parte de los ochenta (Sime, 1991).

1) La lectura clasista de la sociedad y la educación

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

Esta sobrepolitización de la Educación Popular se alimentó del optimismo histórico, propio del ambiente de lucha social de la década del setenta, así como de la influencia de las ideologías de izquierda, tanto partidistas como no partidistas. El triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua y las guerras insurreccionales en Centroamérica, alentó estas seguridades que daba la lectura clasista de la sociedad y alimentó las esperanzas de la posibilidad de acceso al poder del pueblo por vía revolucionaria.

El marxismo, especialmente en su versión ortodoxa y althusseriana asumido dogmáticamente tanto en el mundo universitario como en el de la política, también nutrió la cosmovisión clasista de la Educación Popular⁵. Lo popular se asimiló al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la "conciencia de clase". La identidad política de los sectores populares estaba basada en el concepto de "autonomía de clase".

El término de Movimiento Popular resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; se convirtió en una institución imaginaria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizadas. Más que un referente de la realidad para ser investigado o relacionarse como él, el Movimiento Popular se convirtió en una imagen mítica invocada repetidas veces como sujeto de la Educación Popular.

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

⁵ Tal vez el manual de mayor circulación y uso en la formación de educadores populares fue el de Los conceptos elementales del materialismo histórico de Martha Harnecker, cuya circulación en toda América Latina cercana a los 500.000 ejemplares. Esto sin contar las diversas cartillas y folletos que inspiró.

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

Esto llevó a un reduccionismo del análisis de la realidad estructural de las sociedades latinoamericanas; asumiendo como contradicción principal de la sociedad en conflicto entre capital y trabajo, entre explotadores y explotados, la Educación Popular tendría su campo de acción en lo evidentemente politizable, en aquello que denunciara la explotación o anunciara la revolución. La vida cotidiana, las apreciaciones culturales de los educandos, sus conocimientos previos sólo servían en la medida en que ejemplarizaran los postulados anteriores o para ser negado de un tajo como alienados. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la EP se identificó con la comprensión racional y verbalización de las condiciones de clase de los educandos.

2) Mirada esencialista de la cultura popular

El discurso "iluminista" en la Educación Popular hizo, sin embargo, un extraño matrimonio con un discurso populista del rescate de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento

configurador del discurso educativo popular de los setenta e inicios de los ochenta, fue la preocupación por rescatar la "Cultura popular", entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

La verdadera cultura popular se identificó con el pasado, con las manifestaciones folklóricas autóctonas, que debían ser rescatadas del marginamiento de que han sido víctimas por la industria cultural y los medios masivos de comunicación. Se desconocían así, los procesos de mestizaje e hibridación cultural que atraviesan las culturas populares, así como de sus múltiples relaciones y negociaciones con y la cultura hegemónica.

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

Aunque teóricamente la tradición iluminista y romancista no pueden articularse, vemos cómo en el discurso y en las prácticas de la Educación Popular se combinaron. El sentido global de interpretación histórica y cultural de la EP remite al populismo romántico, pero al mismo tiempo entendió la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la "concepción científica del mundo"; el papel activo y la autoridad de los educadores se autojustifica como demanda del movimiento popular, del pueblo, del proceso de liberación; para Hugo

Livisolo (1988) los contenidos iluministas se codificaron en un lenguaje romántico. Esa paradoja en el plano político se expresaría también a nivel metodológico.

3) Reducción pedagógica al método dialéctico y participativo

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

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

Claro está que esta mirada sobre la relación teoría-práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se nutría de las experiencias formativas de la pre-teología de la liberación plasmado en la consigna "ver-juzgar-actuar" y de la tradición pedagógica activa. Esta última influencia (no siempre asumida de manera conciente) se expresó en criterios metodológicos como "el partir de los intereses y motivaciones de los educandos", "partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto"; "aprender haciendo" y "aprender a investigar".

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

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico y participativo de la Educación Popular; mientras sus ideólogos se esforzaban por trasladar mecánicamente la epistemología marxista a una didáctica estandarizada, la atención de los educadores populares se centró en la introducción de dinámicas, juegos y materiales didácticos en su trabajo. No por casualidad dos de los libros de mayor circulación entre educadores continúan siendo "Métodos y técnicas para la educación" de Enrique y Truddy Schlze y "Técnicas participativas para la Educación Popular" del Equipo Alforja.

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

Las redefiniciones de la Educación Popular

Desde finales de la década de los ochentas empieza a expresarse entre los intelectuales y educadores de base de la Educación Popular una cierta insatisfacción por su quehacer y por los presupuestos que la orientan. Aunque esta reflexión autocrítica ya se

había iniciado en países como Chile años atrás, tomó fuerza con la crisis del socialismo soviético, la caída del régimen sandinista y los procesos de transición democrática en varios países del continente; finalmente, adquirió un mayor alcance desde 1994, cuando en la Asamblea de La Habana fue incorporada dentro de la agenda del CEAAL (Osorio, 2004: 8).

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

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

1) Nuevos escenarios, nuevos discursos

Entre los factores que posibilitaron el cambio de perspectiva conceptual dentro de la Educación Popular tenemos los que se die-

ron en el contexto mundial y latinoamericano, la influencia de nuevas tendencias ideológicas e intelectuales y la propia reflexión autocrítica de los educadores populares. Los esbozamos a continuación.

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

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

Esta ampliación y fragmentación del universo de lo que antes se veía abstractamente como movimiento popular y la presencia de educadores populares en ellos va evidenciar los límites de la

cosmovisión clasista de la sociedad: diferentes actores colectivos como los indígenas, las mujeres, los jóvenes, los defensores de derechos humanos y los ambientalistas, desde sus luchas y organizaciones, ponían de manifiesto que no sólo la condición de subordinación económica genera tensiones sociales y acción colectiva.

Por otro lado, la caída de la mayor parte de los regímenes militares que habían controlado el estado en los países latinoamericanos, dio un nuevo valor a la lucha por la democratización de la sociedad; la crisis del socialismo soviético, la derrota del régimen sandinista y el agotamiento de algunos proyectos de izquierda política, puso en sospecha las teorías políticas que veían al poder sólo en el Estado y a éste como un aparato que debía ser tomado por asalto por vía revolucionaria para poder construir la nueva sociedad.

Al nuevo contexto social y político también correspondieron nuevas miradas e interpretaciones críticas de la sociedad desde las ciencias sociales. Ya fuera por la influencia de versiones renovadoras del marxismo o por el aporte de otras perspectivas teóricas, se puso en evidencia la estrechez de las versiones reduccionistas del marxismo que habían marcado las lecturas y orientaciones políticas de los setenta y ochenta.

Frente a las versiones estructuralistas y deterministas del marxismo, una de las principales fuentes de renovación provino de la influencia de la lectura desde América Latina de Antonio Gramsci; en diferentes latitudes, intelectuales de la educación popular empiezan a incorporar categorías gramscianas tales como sociedad civil, bloque histórico, hegemonía, proyecto cultural y ético. Pero más aún, el horizonte de sentido de la EP empezó a

situarse en el cometido de construir una nueva hegemonía política desde la cultura y a asumirse la educación como una práctica cultural, donde los movimientos sociales posibilitan nuevas articulaciones de las clases subalternas y los educadores populares asumían el rol de intelectuales orgánicos

Las prácticas educativas populares, además de verse influenciadas por los nuevos contextos y los nuevos discursos sobre lo social y lo político, también empiezan a institucionalizarse, a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales⁶, de encuentros, seminarios y publicaciones a nivel continental.

A lo largo de la década de los ochenta, muchos modestos Centros de Promoción Popular e Investigación, pasaron a ser influyentes Organizaciones No Gubernamentales con grandes presupuestos y gran cantidad de investigadores también; algunos destacados exponentes de la Educación Popular fueron llamados por los nuevos gobiernos civiles a dirigir programas educativos, de desarrollo local y participación ciudadana. Es de esperarse que estos cambios en el lugar social y en la praxis política de los intelectuales de la Educación Popular, los llevó a planterse como una posibilidad de transformación social, su incidencia en la definición y ejecución de políticas públicas. De allí que este tema, así como el de la democracia, la ciudadanía y lo público empiezan a desplazar otros temas de la agenda de la EP como revolución, organización popular y luchas reivindicativas.

⁶ Un importante papel jugó la propuesta ecuménica CELADEC con sede en Perú (Su revista Cultura Popular que circuló entre 1981 y 1985) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL, con sede en Chile.

2) Movimientos sociales y nueva manera de hacer política

El discurso sobre la sociedad y la política tiene varios giros considerables; en primer lugar, considerar los movimientos sociales como nuevos sujetos históricos protagonistas de la transformación social; la coyuntura de transiciones democráticas, incide en que el cambio político deja de ser imaginado como cambio revolucionario y a entenderse como construcción paulatina de una democracia sustantiva o en profundizar los procesos de democratización post dictaduras; por otro lado, el Estado y los Partidos políticos dejan de verse como únicos mediadores de la acción política, incorporando la importancia de las organizaciones de la sociedad civil.

No hay libro o artículo escrito en la segunda mitad de la década pasada en la que no se haga referencia a la necesidad de colocar la Educación Popular al servicio de los nuevos movimientos sociales; así por ejemplo José Bengoa (1987) afirma en 1987 que "la EP entendida como educación para los movimientos sociales tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad en una sociedad dada". Por su parte, Jorge Osorio (1991) plantea cuatro años después que:

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

En contraste con el paradigma anterior la Educación Popular no buscaría un proyecto político unitario y alternativo (el Movimiento Popular), sino contribuir a la formación societal básica

entre los grupos, organizaciones y movimientos sociales como garantía de la existencia de una verdadera democracia.

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

Sin abandonar su vocación por el cambio social, la Educación Popular busca contribuir al avance político de los sujetos populares en tres niveles: fortaleciendo la autonomía de sus organizaciones, democratizando el poder hacia la base social y construyendo la hegemonía de los sectores populares con respecto al conjunto de la sociedad.

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

3) Nueva mirada sobre las culturas populares

Una característica decisiva de las actuales búsquedas de reconceptualización de la Educación Popular es el reconocimiento de

la dimensión cultural. La relación entre individuos, movimientos sociales y Estado pasa por el análisis de la cultura. La conciencia política no es previa ni externa de los procesos sociales sino que es posible en la medida que se incorpora a través de la cultura.

Con el aporte de las teorías antropológicas y de la comunicación deja de reducirse lo cultural a lo ilustrado o a lo ideológico de reconocerse en la cultura un espacio de producción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas sociales. En ella no todo es racionalidad conciente, también son valores, sentimiento, inconsciente, lúdica. Intervenir en la subjetividad popular no es sólo cuestión de "tomar conciencia de su realidad", sino de reconocer la historia de su construcción, el peso de las tradiciones pretéritas, de las condiciones de vida presente y de sus relaciones con la cultura hegemónica⁷.

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

De este modo, la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante de la mentalidad de sus

⁷ Los autores de mayor influencia son Nestor García Canclini y Jesús Martín-Barbero; del primero con los libros *Las culturas populares en el capitalismo* Casa de las Américas, La Habana 1984 y *Culturas híbridas* Grijalbo, México 1991; De Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, México 1987.

educandos ni de rescatar su autenticidad en el pasado o en el folclor, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad. Esto exige situar la atención en la historia de los procesos de su configuración histórica y en la vida cotidiana, lugar donde se manifiestan, se renuevan y se transforman las ideas, los valores, los afectos, las actitudes frente a la sociedad.

4) Nueva manera de entender y hacer educación popular

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

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

A nivel metodológico, las búsquedas de la Educación Popular se encaminan a incorporar estas nuevas visiones de la política y la cultura en su quehacer cotidiano, a incorporar los aportes que desde la pedagogía y otras disciplinas sociales y a valorar el lugar de lo ético en la praxis educativa.

No se trata ahora de despertar la conciencia de clase de los estudiantes o de llevarles la "concepción científica del mundo", ni de rescatar el saber y la cultura popular autóctonos. Reconocida la compleja dimensión subjetiva tanto de educandos como de educadores, la educación se asume como interacción cultural, como diálogo y conflictuación mutua de saberes (Mariño, 1991).

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

La reflexión e investigación pedagógica es aún incipiente, pero sus avances cuestionan las prácticas de concientización o transmisión ideológica que aún subsisten en algunas experiencias educativas. Así mismo se ha reconocido la amplitud del mundo interno de los sujetos donde la razón es un componente tan importante como los sentimientos, la voluntad, los miedos, las simpatías y odios; incluso, empieza a valorarse la dimensión corporal en la construcción de las identidades populares, olvidada o reprimida en el discurso fundacional.

La metodología participativa busca trascender el plano de las técnicas para referirse a la gestión permanente de los procesos educativos y sociales. La participación de acuerdo a los nuevos paradigmas políticos también se asume como búsqueda de con-

senso y negociación de propuestas. Las nuevas formas de relación interpersonal y social gestadas en las experiencias educativas son valoradas como anuncio del tipo de relaciones democráticas que caracterizarían a nueva sociedad.

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

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

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

El tránsito de un siglo a otro es ocasión para la renovación de propósitos individuales y colectivos; esto es lo que ha pasado con la Educación Popular: varios autores han escrito artículos sobre sus desafíos para los noventa y el nuevo siglo, algunas instituciones convocaron encuentros de educadores populares para elaborar "La agenda para los Noventa" (Mejía, 1990 y Osorio, 1991) y asumir los retos para el siglo XXI, y otros hicieron balances de lo alcanzado hasta ahora.

Hubo acuerdos en la necesidad de continuar y profundizar la reconceptualización de la Educación Popular ya iniciada, de cara

a las nuevas circunstancias del contexto mundial, a las particularidades y de cada nación y tipo de trabajo educativo, así como a la crisis global de paradigmas políticos, teóricos y éticos.

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

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

Se reconoció la vigencia de la recuperación de la memoria histórica y de las culturas populares. El reconocimiento del entramado cultural y su necesaria consideración popular no ha llevado aún a estudios rigurosos sobre las lógicas de construcción social del saber popular no sobre la dinámica de sus usos cotidianos; tampoco la formulación del diálogo de saberes ha avanzado más allá de los planteamientos antes señalados.

La fragmentación e informalización de los sectores populares y la multiplicación de experiencias organizativas en las más diversas áreas puede ser comprendida y potenciada si se asumen los aportes sobre construcción de sujetos populares. Al parecer, el nuevo discurso sobre movimientos sociales que pretendió superar el discurso clasista también cayó en una visión esencialista e

historicista que no da cuenta de lo que en realidad pasa en la mayoría de experiencias organizativas populares.

Esta mirada hacia lo pequeño también debía asumirse en el plano político, valorando los procesos de institucionalización y deconstrucción del poder y sus dispositivos a nivel micro; ello no debe significar un abandono a la visión macro de la política como parece suceder en la actualidad. El impulso a las organizaciones y movimientos de la sociedad civil también debía apuntar a la formación ciudadana y política de los sujetos populares que les posibilite hasta donde sea posible ejercer sus derechos individuales y colectivos y formarse para el ejercicio del poder público.

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

La ampliación de los referentes sociales y políticos de la EP también ha conllevado a una fragmentación de sus discursos; quienes hacen educación en derechos humanos, en educación en salud, de género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia o desde la teología vienen haciendo elaboraciones conceptuales e inventando metodologías particulares apropiadas a sus campos temáticos. Sería ingenuo a estas alturas tratar de unificar estas prácticas educativas fragmentadas en un discurso englobador o fundacional de educación popular.

También se sugiere reconsiderar la mirada que sobre lo escolar se ha tenido desde la Educación Popular; se sugiere ver en ella un

espacio posible de desarrollo de proyectos educativos populares, como ya ha sido demostrado por algunas experiencias como la Escuela Popular Claretiana Filo de Hambre en Neiva y el Programa de Fe y Alegría en algunos países de la región. La incorporación de la EP al mundo escolar puede convertirse en fuente de innovación educativa y de mejoramiento de su calidad.

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

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

Claro está que una dificultad que vienen enfrentando muchas experiencias de Educación Popular y que se agudizará en los próximos años es la falta de fuentes de financiación. Las agencias internacionales de desarrollo, instituciones que habitualmente apoyaban las experiencias educativas populares a través de las ONG empiezan a orientar sus recursos hacia su prójimo más próximo: las antiguas repúblicas del bloque soviético que ahora ingresan como parientes pobres de las potencias centrales.

En fin, el campo de la Educación Popular al terminar el siglo XX continuaba siendo un universo abierto, en construcción, atravesado por innumerables retos cuya resolución exige profundización

práctica y teórica colectiva por parte de los educadores populares y de quienes lo acompañan desde las ONG y Centros de Investigación. Ese momento de la EP se caracterizó por una apertura de sus referentes políticos y educativos; por una búsqueda en la que aparece necesario el diálogo con otras disciplinas sociales y la investigación pedagógica.

Entre la diversidad y la fragmentación

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

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

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

La ampliación de los referentes sociales y políticos en la educación popular ha conllevado a una fragmentación de sus discursos. Quienes hacen educación en derechos humanos, educación en salud, de género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia o desde la teología vienen haciendo elaboraciones conceptuales e inventando metodologías particulares apropiadas a sus campos temáticos. Sería ingenuo tratar de unificar estas prácticas fragmentadas en un discurso englobador de educación popular.

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

También se insistió en la urgencia de iniciar la sistematización de experiencias significativas y la realización de historias regionales, temáticas y sectoriales de la educación popular a la construcción de una pedagogía propia. El haber contribuido a ampliar el concepto de lo educativo, el valorar el llamado diálogo de saberes y la interacción cultural y el haber destacado el lugar de la educación popular en la construcción de sujetos sociales son aportes que requieren ser reconstruidos y analizados a mayor profundidad.

Concepto amplio de educación

En las experiencias y discursos de educación popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas

educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo "aprende" cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia; hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes.

Toda práctica social permite el aprendizaje de nuevos saberes y la formación de las personas. Sin embargo, no todos los aprendizajes sociales son en sentido estricto educativos; aquéllos no intencionales están asociados al plano de lo cultural; lo educativo es de todos modos asumido como las acciones intencionales de aprendizaje y de formación. Aunque se reconoce que de toda experiencia los individuos pueden "aprender", en sentido estricto, la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales.

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

El diálogo de saberes, una cuestión cultural

Desde fines de la década pasada, se ha asumido la expresión "Diálogo de Saberes" como la más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en educación popular. A partir de una crítica a las concepciones iluministas (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y populistas (el

pueblo lo sabe todo y posee la verdad), se plantea que es la interacción conflictiva entre los diversos saberes y culturas como una posibilidad pedagógica para orientar las acciones educativas populares.

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

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

Más aún, así como se reconocen diversos modos de concebir y hacer ciencia, también coexisten variadas lógicas culturales populares, resultado de la apropiación de su tradición histórica, de su creación frente a las cambiantes circunstancias sociales y a su interacción con la cultura hegemónica. Así por ejemplo podemos distinguir una lógica pragmática del rebusque y el aguante, signada por su creativa lucha por la sobrevivencia; una lógica dramática sobre su autorrepresentación individual y colectiva o

una lógica lúdico-burlesca, como desquite simbólico a sus condiciones sociales adversas, entre otras.

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

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

Educación popular: espacio de socialización y construcción de sujetos

Dado el amplio espectro que constituyen las prácticas sociales populares y la noción de educación que maneja la educación popular, algunos autores han destacado su importante papel en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales; de este modo, la educación popular tiene lugar tanto en los espacios de socialización tradicionales (familia, escuela), como en otros, como los movimientos y procesos de organización social, los medios de comunicación, las experiencias productivas y de supervivencia, etc.

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

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

Esta lectura de los sujetos populares era efectiva cuando se trata de obreros; pero se queda corta para dar cuenta de otros sectores populares como los pobladores, los indígenas, las mujeres y jóvenes de los barrios. El problema es más grave aún, si se considera el carácter insular de la clase obrera en nuestros países y su pérdida de peso social, en contraste con el crecimiento del sector informal y de la irrupción de nuevas identidades sociales con inéditas demandas y formas de lucha, cuestionó el paradigma clasista.

La insuficiencia del modelo para captar esta esquivada realidad viene siendo constatada con las investigaciones recientes con una vi-

sión más abierta sobre la constitución de sujetos sociales e identidades culturales. Sin desconocer la incidencia de las condiciones económicas en la conformación de las subjetividades sociales, se reconoce que éstas surgen y se conforman desde todas las esferas de la vida social y no sólo en la producción.

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

2. La Educación Popular a comienzos del siglo XXI

Presentación

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

En cuanto al estudio documental, existían grandes contrastes en cuanto a la calidad de la información proveniente de los eventos realizados; así por ejemplo, mientras que la Memoria del Seminario Región Brasil es un documento que recoge los textos de las conferencias, paneles, discusiones y trabajos grupales, la Memoria del Taller región Andina es un punteo de frases sin referencia

a quien las dice. Entre estos extremos, se ubican los demás textos: ponencias, intervenciones de los asistentes y punteo de los debates. También vale la pena precisar que esta "sistematización documental" no está referida a las prácticas educativas de los centros afiliados, sino a una caracterización de los debates actuales sobre este campo de la EP, a partir del análisis del contenido de los textos producidos por las mismas en el periodo señalado.

Aclaradas estas limitaciones, es necesario hacer algunas consideraciones metodológicas del estudio documental. En primer lugar, es importante señalar que parto de considerar que todo discurso es una práctica comunicativa concreta que descansa en las relaciones entre producción de sentido y dinámicas sociales. Por tanto, todo texto es la cristalización de un proceso de comunicación entre sujetos, operado en un determinado contexto; "el sujeto productor del texto expresa en el mismo, no sólo su propia subjetividad, sino también la imagen del sujeto al que ese texto va dirigido"⁸, dado que el propósito de todo acto de comunicación es afectar subjetividad.

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

⁸ NAVARRO, Pablo y DÍAZ, Capitolina, "Análisis de contenido", en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Editorial Síntesis, Madrid 1994, pp. 182.

Dado que el propósito de la tarea encomendada era identificar en los textos recopilados los principales planteamientos en torno a la educación popular, sus desarrollos conceptuales y sus desafíos, la estrategia metodológica asumida buscó hacer el mapeo de los significados en juego dentro de los textos, en torno a unos ejes temáticos relevantes para el debate actual de la educación popular⁹; por ejemplo, la especificidad misma de la educación popular, las referencias al contexto histórico en que se inscriben sus prácticas, al cambio de paradigmas emancipadores, los movimientos sociales y las políticas públicas.

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

En lo concerniente a la Consulta, se elaboró un cuestionario de 8 preguntas, el cual fue respondido por 118 instituciones, conformando un corpus representativo del conjunto de Centros del CEAAL con el cual se decidió trabajar. Una vez recibida la información, se construyó una base de datos, la cual fue sometida

⁹ Algunos fueron explícitamente definidos en el Seminario Latinoamericano de Educación Popular realizado por CEAAL en Córdoba (Argentina) en julio de 2003; otros fueron definidos "inductivamente" por el investigador a partir de una primera lectura intensiva de los textos.

da, en primer lugar, a una lectura global de las respuestas a cada pregunta. En segundo lugar, y una vez valorada la información, se realizó una lectura intensiva de la información sobre cada temática que posibilitó una categorización inicial de los sentidos puestos en juego en las respuestas. Reorganizada la información en torno a estas categorías "inductivas", fue "cuantificada" y traducida a cuadros y gráficas; cuando la información no permitía reducirse a estos procedimientos, fue analizada con criterio cualitativo, elaborándose redes semánticas y esquemas que la dispusieron para un primer balance interpretativo.

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

2.1. Sentidos e identidad de la Educación Popular

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

tivos se asume como un supuesto evidente, están presentes diferentes sentidos que conllevan prácticas diversas.

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

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

Acerca de la especificidad de la EP

Llama la atención constatar que en los textos analizados, las diferencias frente a la EP no sólo radican en su contenido (intenciones, principios, rasgos definitorios), sino que existen profundas

divergencias en cuanto a los modos de entender su especificidad; es decir, cuál es su carácter y ámbito de acción, que lo distinga de otras prácticas o campos cercanos. En un extremo están quienes la reducen a “un instrumento”, “una herramienta”, “una metodología” al servicio de otras prácticas sociales (por ejemplo, la acción política o los movimientos sociales); en el otro, están quienes la consideran una “opción política”, “movimiento cultural”, un “campo intelectual”, una “comunidad de pensamiento” o “una práctica educativa”.

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

A continuación, fijaré mi posición frente a la cuestión de la especificidad de la EP y a la necesidad de discutir los sujetos que la agencian. En primer lugar, considero que la EP no puede ser caracterizada como una simple herramienta o metodología subsidiarias de otras prácticas sociales, minimizando su identidad a lo instrumental; pero tampoco puede verse, como la solución a todos los males del campo popular, tal como lo advierte Jorge

Medina (2001), confundiendo su ámbito con el de la acción política o el de los movimientos sociales. Mi punto de vista al respecto, es reconocer la EP, como una práctica histórica que es, a la vez, un movimiento educativo y una corriente pedagógica.

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

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

Considerar la EP como un campo de acción y reflexión, plantea la exigencia de hacer explícito, cuando se escribe o se habla de la EP, quién y desde dónde se habla (sujeto y lugar de enuncia-

ción). En lugar de hipostasiar o asumir la EP como una entidad única, se hace necesario aclarar desde qué lugar institucional, social, académico y geográfico se habla y a qué ámbito de la EP nos referimos, salvo que nos situemos en una perspectiva meramente ideológica.

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

Una excepción a esta autoinvisibilización de las ONG como un sujeto decisivo de la EP, es el texto de la Secretaría del CEAAL en La Piragua # 18 cuando plantea el debate sobre la identidad de las “organizaciones civiles no gubernamentales”. Se les reconoce como actores sociales e institucionales con una identidad propia, y no sólo como “acompañantes de los movimientos sociales”; cuasi-partidos, cuasi-universidades y cuasi-movimientos o cuasi-empresas, estas instituciones, cada vez con mayor presencia pública en diferentes campos de la vida social en nuestros países, deben definir su especificidad, así como los alcances y limitaciones de su acción.

Esta recomendación es muy oportuna, dado que las ONG son hoy blanco de múltiples críticas, muchas de ellas provenientes de las mismas organizaciones de base y poblaciones que buscan “acompa-

ñar”; se les ve como empresas que disputan recursos internacionales o gubernamentales, como instancias funcionales al modelo neoliberal al atenuar las contradicciones sociales o como grupos políticos escondidos bajo una supuesta neutralidad social (CEAAL, 2000: 13). Algunas de estas críticas están presentes en algunas intervenciones de los participantes de los talleres y encuentros analizados así como en la boca de muchos activistas sociales “de base”.

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

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

Así mismo, habría que reconocer qué tanto peso tiene la EP en otras prácticas sociales, como es el caso de los movimientos de género, de defensa de los derechos humanos, el desarrollo local,

los espacios escolares o los movimientos de pobladores. Esta puede ser una de las acciones prioritarias del CEAAL a corto plazo.

Los rasgos que definen la Educación Popular

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

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

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

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

- su lectura crítica del carácter injusto de la sociedad y del papel que juega la educación

- su intencionalidad política emancipadora
- considerar a los sectores populares como sujetos de su emancipación
- buscar incidir en la subjetividad de los educando y educadores
- poseer unas metodologías participativas y dialógicas.

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

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

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

- propiciar participación
- contribuir a la construcción de sujetos
- promover la relación comunidad, organizaciones, movimientos, gobiernos locales y otros actores
- desarrollar propuesta política liberadora
- buscar articular práctica, teoría, práctica
- construcción colectiva de conocimiento
- diálogo de saberes.

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

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

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

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

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

con frecuencia como fuente de autoridad de los planteamientos actuales y se hacen llamados a la necesidad de releerlo y difundirlo para asumir los nuevos desafíos de la EP.

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

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

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

Alfonso Torres Carrillo

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

2.2. Los principales ejes de discusión en el periodo

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

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

Apoyándonos en la información contenida en los documentos analizados y visibilizando las diferentes posiciones y contenidos sobre estos ejes temáticos, nos ocuparemos a continuación a cada

una de dichas temáticas. Así mismo, —cuando lo vea necesario— acudiré a otros aportes y plantearé mis propias consideraciones al respecto.

Saldando cuentas con la refundamentación

Una temática recurrente en los artículos de La Piragua # 18 (2000) y en el Seminario de Córdoba (2003), mas no en los seminarios y encuentros intermedios, es la referida a la refundamentación de la EP; dicha temática, que marcó la discusión en el CEAAL durante la década de los noventa, supuso una revisión de los presupuestos conceptuales sobre los que se concibió dicha propuesta político educativa (Osorio, 2004).

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

Para Alfonso Torres (2000: 21) la refundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos con respecto a la pluralización de las prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevos planteamientos teóricos provenientes de las ciencias sociales; “desde mediados de los ochenta empezó a sentirse cierta insatisfacción sobre los discursos que orientaban nuestras experiencias, se quedaban cortos para dar cuenta de lo que estábamos haciendo; los referentes teóricos con los que interpretábamos a la sociedad, orientábamos los proyectos y comprendíamos

los sujetos que los protagonizaban, no expresaban todo lo que queríamos decir o no correspondían a la realidad sobre la cual estábamos actuando” (Torres, 2000: 31).

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

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

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

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

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

En el contexto del III Foro Social Mundial (Porto Alegre, 2003), Pedro Pontual señala que, a finales de los años ochenta, acontecimientos como la caída del Muro de Berlín y el fin de las

experiencias del socialismo europeo, así como la expansión del modelo neoliberal en América Latina, plantearon la necesidad de un primer esfuerzo de reflexión; "fue el momento en que el CEAAL empezó una revisión de sus paradigmas, que en ese momento se denominó la Refundamentación de la EP" (Puntual, 2003: 2).

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

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

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

Los cambios en el contexto y sus desafíos a la EP

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

1) Las lecturas de los nuevos tiempos

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

Si bien es cierto que diferentes textos hacen referencia a las dinámicas mundiales, regionales y nacionales que desafían la EP, es en el artículo "Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos" escrito por la Secretaría General en La Piragua # 18 (2000) y en las Memorias del Seminario de Córdoba (2003), donde aparece desarrollado con mayor amplitud y profundidad esa caracterización del contexto.

El análisis de la lectura del contexto hecho en el primer documento, es importante porque representa la percepción de las dife-

rentes regiones del CEAAL al comenzar el período analizado, dado que se hizo a partir de lo discutido en los talleres realizados previamente. Por ello, nos detendremos en presentar sus ideas fuerza, para luego retomar otros aportes más específicos hechos en los eventos realizados durante los años siguientes y, finalmente, plantear algunas consideraciones personales al respecto.

La hegemonía del modelo neoliberal y la globalización aparecen como las dos tendencias macrosociales más significativas. La primera, resultado de la imposición de los organismos financieros internacionales, se manifiesta en las reformas económicas, políticas, sociales y educativas y en la generalización de valores funcionales al modelo como son la competencia, la eficiencia y el individualismo. Otros textos coinciden en atribuirle al neoliberalismo la responsabilidad de otros males sobre los países del continente, como el achicamiento de los estados (Salinas, 2001), la agudización de la pobreza y la desigualdad social (Jijón, 2002), la exclusión social, la destrucción ambiental y la violencia (Pontual 2002). En el Seminario de la región centroamericana el punto central de discusión fue el análisis de los efectos posibles del ALCA y el TLC en la región.

En el citado documento del CEAAL, la globalización, “como fenómeno inédito en el desarrollo de la humanidad, ofrece amenazas y oportunidades” (2000:6). Es en estas últimas en que se detiene el artículo, atribuyéndole una infinidad de “beneficios” que, a mi juicio, responden a otras lógicas y no directamente a la globalización; es el caso del “desarrollo tecnológico, el avance en las comunicaciones, los descubrimientos en diferentes campos de la ciencia, la posibilidad de una intercomunicación casi sin límites, la interculturalidad, la riqueza de la pluralidad y los lenguajes diversos, la afirmación de la dignidad humana, ... los de-

rechos humanos como base universal de la convivencia, los avances en la medicina para defender la vida, la preocupación ambiental, el diálogo ecuménico...” (CEAAL, 2000: 7).

Pero no todo es tan benéfico en la globalización. Según el texto, sus potencialidades no son percibidas ni disfrutadas por igual; el narcotráfico y el mercado de armas ejemplarizan las desviaciones perversas de la globalización; además, la concentración de la riqueza y el aumento de la pobreza también se globalizan y la proclamada “sociedad del conocimiento” solo es para unos pocos. Finalmente, la globalización también posibilita una resistencia y una construcción de alternativas a escala mundial.

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

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

dad, tradición autoritaria, corrupción endémica y predominio de los intereses del poder económico.

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

Otros se muestran menos optimistas frente a los procesos de democratización; varias intervenciones señalan los límites que han tenido los procesos de apertura política y los mecanismos de participación generados dentro del contexto neoliberal, también interesado en promover una democracia subordinada a su modelo excluyente; por otro lado se señala el peso de tradiciones políticas autoritarias y de prácticas corporativistas o clientelistas, aún en los propios partidos y gobiernos progresistas.

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

En las diferentes exposiciones se enfatiza el momento político que se está viviendo; en unos casos (Ecuador, Perú, Argentina, Venezuela, Bolivia, Brasil), marcado por las expectativas, esperanzas y dudas frente al rumbo que tomarán sus países, con presiden-

tes recientemente ascendidos o gobiernos locales progresistas, luego de largos períodos de gobiernos autoritarios, corruptos y neoliberales; en otros, como El Salvador y México, marcados por la lucha, más o menos equilibrada, entre fuerzas políticas de derecha y progresistas; otros, como Paraguay y Colombia, por la persistencia de gobiernos de derecha. En algunos casos se señala como preocupación, las limitaciones de las democracias reestablecidas y las posibilidades abiertas por la descentralización administrativa.

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

2) Desafíos del contexto a la EP

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

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

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

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

que pasaron a ser funcionarios del gobierno, así como asumir el encargo de alfabetizar 2 millones de mujeres adultas.

3) Aportes para la reflexión

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

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

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

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

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

Una caracterización profunda de las continuidades y cambios vividos por las poblaciones, organizaciones y movimientos sociales con quienes se desarrollan las prácticas de EP, así como el análisis de los factores que los explican, puede generar criterios acertados sobre cuáles pueden ser sus posibilidades y retos. Las prácticas educativas populares no están determinadas mecánica-

mente ni totalmente por las lógicas generales de la acumulación capitalista y la globalización; otras circunstancias y dimensiones asociadas a los debates generados en sus campos de acción, a las coyunturas nacionales y locales, a la singularidad de sus actores y a la lógica interna de sus propios dinamismos pueden ser, en muchos casos, más decisivas.

El éxito o fracaso de las experiencias de la EP suele estar más asociado a estos dinamismos, tensiones y relaciones que a las grandes tendencias internacionales, tal como lo ilustran los escasos casos expuestos sobre los planes de gobierno en perspectiva de género en Cochabamba (Bolivia), el proyecto con jóvenes en Mendoza (Argentina) y la Mesa de concertación de políticas sociales en Córdoba (Argentina). De ahí que acogemos el llamado de Zarco en uno de los Talleres del I Foro Social mundial (2001: 4) de estar "conectados con la gente, con sus necesidades reales, con sus voces y sus expresiones".

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

La EP y los nuevos paradigmas

Uno de los ejes conceptuales acordados en el Seminario Latinoamericano realizado en Córdoba para organizar la discusión y debate sobre la EP es el referido a sus relaciones con "los paradigmas

emancipatorios”, entendidos como el conjunto de planteamientos teóricos y políticos alternativos al “pensamiento y modelo único”, o en términos de Leis (2003: 17) “una especie de marco para la acción, en un punto de referencia para la acción”.

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

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

La perspectiva más amplia, es la que presenta el documento de la Secretaría General del CEAAL en la Revista La Piragua # 18, al plantear la discusión en términos de cambio civilizatorio. Al reconocer que estamos viviendo “una crisis epocal”, identificada con el agotamiento del actual tipo de civilización etnocéntrica, universalista, patriarcal, adultocéntrica, excluyente, que consi-

dera “la violencia revolucionaria como ajuste último de las diferencias de clase” y con la pretensión de verdad. Más que debatir conceptos, debemos remitirnos “a un discurso que busca ordenar las nuevas coordenadas de una civilización y de nuevas lógicas de civilidad sustentadas en la inclusión, el cultivo de la diversidad y por la afirmación de la equidad”... “Por ello, la construcción de ciudadanía en América Latina no puede desligarse del nuevo paradigma civilizatorio” (2000: 12).

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

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

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

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

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

En sentido estricto, un paradigma sería el conjunto de valores, saberes y procedimientos reconocidos como comunes por una comunidad científica; el propio Khun le dio una connotación más amplia en sus trabajos posteriores al referirlo a cualquier grupo humano; así, paradigma equivaldría a asumir una concepción del mundo, a compartir una cosmovisión o ideología. En este sentido, para Edgar Morin (1991: 261), "un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o categorías rectoras de inteligibi-

lidad, al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción /repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías".

Los paradigmas serían profundas inscripciones o sellos que determinan el sentido e inteligibilidad de las prácticas y los discursos, las reglas de juego en las que operan y la ordenación de ideas de un colectivo. Este sería el ámbito conceptual al que haría referencia la preocupación del CEAAL por pensar la EP con relación a "los paradigmas emancipatorios". Pero la pregunta no sería "¿Cuál es el ahora el paradigma de la EP?" tal como lo planteó alguien en el Taller del área Andina (Caracas, 2002), sino cuáles conceptos claves deben discutirse dentro del amplio y plural campo de prácticas y discursos educativo populares.

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

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

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

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

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

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

1) El problema de los sujetos de la EP

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

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

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

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

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

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

Además de este texto de la Secretaría del CEAAL, sólo en el Seminario de la Región de Brasil (2002) y en el Seminario de Córdoba se encuentran referencias explícitas, pero puntuales en torno a la preocupación por la construcción de nuevos paradigmas críticos. En el primer evento, María Rosa Goldar, señala que "la

EP está llamada a crear nuevos sentidos sociales y políticos... mostrar que lo que hoy existe no es lo único posible, que otro mundo es posible".

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

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

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

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

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

2) ¿Desde dónde se configura lo alternativo?

En primer lugar, considero pertinente el llamado desde el CEAAL a reconfigurar el mapa de planteamientos y categorías propias del discurso de la EP dentro del contexto más amplio de los debates sobre reconstrucción de paradigmas sociales y políticos alternativos, que también se está dando en otros campos de ac-

ción y conocimiento social comprometidos. Por ello, el desafío de precisar las coordenadas conceptuales de la EP, en el contexto de la construcción de nuevos paradigmas críticos de emancipación social impone, además del diálogo con otros movimientos culturales alternativos como la Teología de la liberación y la IAP, la incorporación de aportes que se están generando desde diferentes campos de pensamiento crítico y desde nuevas perspectivas teóricas.

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

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

Como ya se señaló, la EP debe enriquecer sus marcos interpretativos de lo social que permitan reconocer su complejidad e historicidad; apertura que le permita a los educadores populares captar la vida social como construcción permanente donde coexisten diferentes tensiones, temporalidades y dimensiones espaciales interconectadas dialécticamente; donde determinación

e indeterminación coexisten, donde un mismo factor puede generar consecuencias diferentes y a su vez ser afectado por estas, donde las prácticas individuales y colectivas afectan las circunstancias que a su vez las condicionan.

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

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

Es reconocido que la teoría de género, evidenció los límites de las propias tradiciones críticas; además, habrá que acudir a corrientes de pensamiento y prácticas culturales alternativas surgidas en los países del tercer mundo o desarrolladas por intelectuales

comprometidos críticos con luchas sociales; es el caso de los estudios postcoloniales, los estudios subalternos y los estudios culturales latinoamericanos, así como las reflexiones de Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Pablo González Casanova y Boaventura Santos, para mencionar algunos.

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

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

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

La categoría de subjetividad está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido, de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales

tuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida (Torres, 2006).

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

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

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

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

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

De este modo, subjetividad y sujetos sociales son realidades plures y polifónicas, difícilmente captables por modelos de análisis

lineales, iniciativas políticas dogmáticas o propuestas educativas rígidas. A la vez que son determinados por las circunstancias, contribuyen a conformarlas y a crear nuevos espacios y sentidos sociales: son lugares de lo inédito, de lo nuevo, realidades que desde miradas "objetivas" sería imposible reconocer.

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

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

En cuanto a los contenidos de la Educación Popular, las relaciones de género, las sensibilidades y los sentidos de vida, así como

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

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

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

Por último, no sobra advertir que si la EP pretende renovar sus paradigmas, parafraseando a Marx, "los educadores populares necesitamos ser de nuevo educados". El reto más grande es como desaprender los esquemas profundos de interpretación hereda-

dos del “gran paradigma occidental” en el cual se construyeron varios de nuestros supuestos y que, aunque invisibles a nuestros ojos, definen nuestra concepción del mundo.

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

La EP y los movimientos sociales

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

En los documentos provenientes de las discusiones promovidas por el CEAAL en diferentes espacios identifico dos tendencias,

no necesariamente confluyentes con respecto al tema; una, que centra la atención en el análisis del carácter y los alcances políticos de los movimientos sociales; otra, que enfatiza el papel que debe jugar la EP con respecto a las dinámicas de organización y movilización social.

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

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

Ramírez analizó 4 movimientos recientes en México, a saber, el Movimiento Urbano Popular, la Alianza Cívica, el Poder ciudadano y la Red Mexicana de Acción contra el Libre Comercio (RMALC). El primero surgió como un movimiento autónomo en torno a reivindicaciones urbanas que alcanzó a tener una pre-

sencia nacional y que cuando se subordinó a algunos partidos políticos de izquierda perdió su fuerza social.

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

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

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

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

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

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

Sólo en uno de los eventos registrados, el Seminario de la región Cono Sur "Vigencia del pensamiento de Paulo Freire" (Montevideo, 2001), Jorge Medina del Centro de Educación Popular, abordó explícitamente las relaciones entre EP y Movimientos

Sociales. En su ponencia, define los MS "como redes de redes sociales y, a su vez, estas redes sociales como redes de personas"; dichas redes, a la manera de las raíces de la gramilla se conectan entre sí por debajo del suelo, "en una forma no visible a simple vista".

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

Señala que "muchas veces, los educadores populares hacemos una lectura lineal de la construcción de conciencia", reducida a la racionalidad cartesiana. Por ello, sugiere que la formación de conciencia pasa por procesos no racionales como el deseo y los anhelos personales como el desarrollo de actitudes como la mística y la esperanza. Estas motivaciones profundas son las que llevan a los sujetos a construir redes que generan organizaciones, éstas se vinculan entre sí formando nuevas redes y éstas se articulan formando nuevos movimientos sociales.

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

vas accesibles y masivas que generen personas que multipliquen lo adquirido.

Aportes para la reflexión sobre EP y acción colectiva

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

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

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

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

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

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

En el análisis de un Movimiento Social o de otras expresiones de acción colectiva, es necesario considerar que simultáneamente intervienen e interactúan diferentes factores, aspectos, niveles,

relaciones y significados sociales. A continuación, esbozo algunas dimensiones que hay que considerar en el análisis de la Acción Colectiva:

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

Sin la pretensión de agotar exhaustivamente cada una de los anteriores planos de análisis, esbozaré algunas consideraciones que

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

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

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

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

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

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

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

Con lo dicho, los Movimientos Sociales no pueden ser considerados como una "esencia" unitaria y homogénea, sino como una

construcción histórica conflictiva donde confluyen, entre otros, diferentes actores, racionalidades, formas organizativas y de movilización. Los movimientos sociales "empíricos" involucran diferentes dimensiones que los estructuran y múltiples posibilidades de desenvolvimiento: desviación, competencia, control, cooptación, aglutinamiento, solidaridades, rupturas y fragmentaciones, entre otros.

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

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

Reconocer dicha multiplicidad de dimensiones que configuran un movimiento social, puede arrojar algunas pistas sobre el lugar y tareas que ha jugado o puede jugar la EP dentro o junto a

ellos. Más aún si consideramos la EP como una propuesta educativa que actúa en el ámbito de la subjetividad de colectivos populares específicos desde la intencionalidad de contribuir a que se constituyan como actores sociales críticos, protagonistas de su propia emancipación.

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

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

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

Del mismo modo, la EP contribuye a que los movimientos sociales formen nuevas subjetividades e identidades políticas que

desbordan los límites formales del sistema político; ampliando las nociones de lo público y de la democracia, más allá de la esfera estatal. Desde sus propuestas formativas, la EP puede contribuir a la formación de lo que algunos llaman "ciudadanías activas" (Lechner, 2000), "nuevas ciudadanías" (Dagnino, 2001), o como preferimos nosotros, ciudadanías alternativas, que no buscan tanto integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores éticos y políticos.

EP, ciudadanía, democracia y políticas públicas

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

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

En estas luchas democratizadoras la EP cuenta con una rica experiencia, acompañando procesos de vigilancia ciudadana, de gobiernos locales progresistas, de participación ciudadana en asuntos públicos y de interlocución con instituciones estatales encargadas de políticas sociales. Pero también ha venido conso-

lidando un legado reflexivo acerca de las posibilidades y limitaciones de estos ámbitos y categorías políticas, tal como se confirma en el corpus documental analizado.

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

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

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

1. Desde la EP es posible construir una educación para los derechos humanos y la paz, a partir de prácticas concretas en torno a su defensa, promoción y exigibilidad de los mismos. La EP ha contribuido a ampliar el concepto de ciudadanía como derecho a tener derechos.
2. La EP ha contribuido a entender la ciudadanía como un proceso de comunicación e identidad, más que una categoría jurídica. Así, la acción educativa popular para construir ciudadanía es una práctica cultural, presente, por ejemplo, en las experiencias de desarrollo local, de recuperación de memoria colectiva, de formación de dirigentes.
3. La EP ha posibilitado la construcción de ciudadanía en cuanto a reconstrucción de nuevos sentidos de vida; a partir de Freire, la EP es una educación en valores éticos y estéticos.
4. La EP ha contribuido a construir ciudadanía, como pedagogía que reconoce y articula diferencias y diversidad; así, se ha convertido en una propuesta educativa de la no discriminación, de la interculturalidad y del diálogo de saberes.
5. La EP aporta a la construcción de ciudadanía al construir una pedagogía de lo político, de la democracia. Ha generado herramientas para generar liderazgos, ganar criterio, poder expresarse e intervenir en espacios públicos.
6. La EP ha contribuido a formar ciudadanía al hacer una apuesta de radicalización continua de la democracia; desde un horizonte de alteridad, la EP se ha buscado ir más allá de lo establecido, de los límites de lo normal y lo oficial.

En resumen, Osorio plantea que la EP debe mirar al futuro a partir de este patrimonio valioso construido en las últimas déca-

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

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

Con respecto a lo público, ya señalamos como la Secretaría del CEAAL en varias intervenciones (Artículo La Piragua, Evento ITESO, Taller de la Región Andina y Seminario Región Centro América) describe los cambios que se están dando en torno a su concepción, en torno a tres sentidos: como el espacio de construcción de significados comunes sobre la vida colectiva, como construcción de institucionalidad y como espacio de definición de políticas.

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

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

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

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

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

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

aspectos como el componente técnico, la dimensión de género, generacional, ecológica, étnica y ética.

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

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

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

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

Al respecto, Sergio Martinic en su evaluación externa (2003), destaca otro contexto significativo para la EP: la realidad educa-

tiva en la región. Según él, las reformas educativas llevadas a cabo desde la década del 80, "se han realizado bajo diferentes orientaciones político ideológicas"; en un primer momento, reorganizaron el sistema educativo (descentralización) y mejoraron su eficiencia; en los 90, dichas reformas se orientaron hacia la calidad de los resultados.

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

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

Queda en evidencia que desde el campo de la EP hace falta profundizar en el debate sobre su papel en la esfera de las políticas educativas. Aquí sería importante que quienes proviniendo de la EP han participado en el diseño y ejecución de dichas políticas

desde altas o medianas jerarquías de los ministerios y secretarías de educación, den cuenta de lo que allí se hizo y se aprendió. A mi juicio, el acumulado histórico de la EP al lado de las organizaciones y movimientos sociales puede aportar herramientas a estas y estos para participar activa y críticamente en los escasos espacios que han abierto los gobiernos al respecto, pero no son las altas esferas del poder el lugar de hacer EP.

EP, discriminación, multiculturalismo e interculturalidad

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

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

Joao Francisco De Souza, en el Seminario de la Región Brasil (2002), es el único que plantea y desarrolla el problema de la

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

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

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

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

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

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

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

La segunda posición, de corte comunitarista, critica la insuficiencia del modelo liberal para reivindicar los derechos de los grupos culturales; para ello supone que deben garantizarse primero los derechos colectivos, los cuales permiten la realización

de los derechos individuales. Planteando una defensa de la autonomía de los grupos étnicos, los comunitaristas reivindican la identidad étnica, por ejemplo en el caso de los indígenas, buscando con ello que sus formas de organización, normas y valores sean respetados aunque en ocasiones entren en contradicción con el orden jurídico estatal.

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

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

El debate propuesto por la interculturalidad tiene que ver con que la pregunta no es sólo por el cómo estar juntos y ser inclui-

dos dentro de un orden jurídico particular, sino por aceptar la diferencia de los individuos y colectivos en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos y formas de actuar; ello supone reconocer que esas diferencias son dinámicas, históricas y que como se ha mencionado, generan tensiones.

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

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

2. 3. Un reclamo recurrente: el debate sobre lo pedagógico

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

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

Tal vez la explicación de este “olvido” esté asociada a la concepción predominante de la política y de lo pedagógico. En unos casos se parte de separar las dos dimensiones, considerando lo político como un ámbito más englobante y estratégico¹⁰, en detrimento de lo pedagógico, visto instrumentalmente como “herramienta”, “práctica” o estrategia metodológica; en consecuencia, se da prioridad a la “opción política” dadas las urgencias de la coyuntura surgidas por la lectura del contexto hecha desde la misma óptica paradigmática, y las “tareas” que se le asignan a la EP es la de instrumentalizar dichas demandas¹¹.

A nuestro juicio, esta separación entre lo político y pedagógico no es posible en ninguna práctica educativa, mucho menos en la EP, la cual por definición ha significado una politización de la educación y una pedagogización de lo político. Si admitimos que las relaciones poder/saber son indisolubles y atraviesan todas las

¹⁰ La mayor parte de las referencias a la política la asimilan al sistema político institucional: estado, partidos, esfera pública, políticas públicas, etc.

¹¹ Una valiosa excepción son las reflexiones de Jorge Osorio sobre EP y ciudadanía, presentadas previamente, en la que se articulan creativamente la dimensión pedagógica y la política.

esferas de la sociedad, tenemos que admitir que el poder y la política ya no sólo residen en el sistema político, sino que permean todas las relaciones y prácticas sociales, y que la producción, apropiación y recreación de saber no se limita a los “espacios educativos formales”.

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

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

¿Qué es lo pedagógico en la EP?

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

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

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

En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referida al "saber educar; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quienes y cómo se educa. La construcción contemporánea de pedagogía como disciplina, ha estado asociada a la sistematización de prácticas educativas y saberes pedagógicos producidos especialmente en contextos escolares. Esto no significa que pueda hablarse de una pedagogía de otras prácticas educativas como la EP, en la medida en que también poseen una intencionalidad, unos ámbitos, unos contenidos, unas metodologías y unos sujetos que han sido sabidos y reflexionados por sus practicantes, en nuestro caso, los educadores populares.

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

Asumir la pedagogía como saber, también nos pone de presente la ya referida relación ente saber y poder. En efecto, en todo campo social coexisten saberes socialmente legitimados junto con otros subyugados, locales que no logran ser formalizados pero que al igual que los otros saberes, también circulan por múltiples ámbitos y de diversas formas; esto se expresa en una tensión permanente

acerca de quienes pueden hablar “verdaderamente” sobre un determinado asunto como la salud o la política, por ejemplo, y sobre cuál asunto es más o menos importante, por ejemplo, lo político o lo pedagógico. De este modo, a la pedagogía dentro del campo de la EP, parece pasarle lo que le pasa a la pedagogía en general: “existe como un saber disperso, fragmentario, y en muchos casos, marginal” (Martínez Boom, 1990: 10).

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

Pistas sobre la actual reflexión pedagógica en Educación Popular

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

En primer lugar, son múltiples las referencias a la dimensión educativo pedagógica de la EP. Así por ejemplo, en los artícu-

los de La Piragua # 18 que se refieren a su especificidad, a sus dimensiones que la constituyen y principios que la identifican, además de hacer mención de su intencionalidad política y vínculos con otros actores y prácticas sociales, se señalan rasgos pedagógicos. Veamos.

En el artículo de la Secretaría del CEAAL se afirma que “la EP es una acción cultural, pedagógica y política” que tiene dentro de sus principios el diálogo de saberes entre los sujetos que participan del acto educativo, animados por el educador o educadora. En el artículo de Torres, se dice que la EP busca cumplir sus propósitos político emancipadores, “trabajando en el ámbito de la subjetividad” de los educandos y a través de metodologías participativas y activas. Felipe Rivas destaca como elementos constitutivos de la EP la producción colectiva de conocimientos y diálogo de saberes. Por último, para Para Bertha Salinas (200), el núcleo de la EP tiene dos componentes pedagógicos: su metodología dialéctica participativa y la especificidad de su contenido: la realidad.

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

En un mismo sentido, para la educadora María Rosa Goldar (Seminario Brasil), “la mayor riqueza de la EP es su “capacidad de desarrollar procesos transversales que recorren en forma dialéctica cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales” (18).

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

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

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

La especificidad educativa de la EP, además de trabajar con individuos y colectivos asumidos como sujetos en construcción, también está definida por el ámbito específico sobre el que actúa: su subjetividad. En función de avanzar en el logro de las intencionalidades éticas y políticas emancipadoras, las prácticas educativas populares buscan incidir o afectar de algún aspecto de la subjetividad de sus educandos, sea a través de la formación de su "conciencia social", de la apropiación y construcción de conocimientos", de la "formación de valores", de la ampliación de sus

horizontes y visiones de futuro. En palabras de Raul Leis, "la EP debe ser parte activa en procesos que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, culturas e identidades que aspiren al desarrollo humano" (2000: 58).

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

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

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

Joao Francisco De Souza, en el Seminario de Brasil, lo planteó en los siguientes términos: "¿Cuáles son las exigencias para el

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

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

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

Una categoría central en las prácticas educativas populares es la de "formación"; a diferencia de las prácticas escolares, en EP no hablamos casi de "enseñanza", sino de formación de sujetos, for-

mación en valores, formación de conciencia, etc. El contenido y usos prácticos de dicha categoría, también merece profundizarse. En una reciente investigación sobre "Pedagogía de las organizaciones populares" (Barragán, Mendoza y Torres, 2006), hemos encontrado que en torno a la formación, se articulan otras prácticas como "acompañamiento", "seguimiento", "animación", así como el supuesto de que la formación propiciada desde las organizaciones es el resultado tanto de las prácticas educativas explícitas, como de las múltiples interacciones, conversaciones y acciones cotidianas.

De este modo, confirmamos lo dicho en el primer capítulo, en cuanto que la EP ha contribuido a ampliar el campo intelectual de la educación a nivel latinoamericano y quizás mundial. Por un lado al entender lo educativo más allá de las instituciones escolares, al reconocerle su ineludible carácter político; en segundo lugar, enriqueciendo la discusión pedagógica con su propuesta teórica y práctica en torno al diálogo cultural e incorporando la potencial categoría de la formación.

2.4. Renacer de la educación popular en el siglo XXI

Si bien es cierto que la educación popular, como pedagogía emancipadora, ha estado presente en la historia de América Latina desde mediados de la década del sesenta del siglo pasado¹², estamos asistiendo en el nuevo siglo a la emergencia de múlti-

¹² Aunque sus antecedentes se remontan a Simón Bolívar y a su maestro Simón Rodríguez, quienes hicieron explícito uso de la expresión *educación popular* como proyecto pedagógico emancipador y formador del pueblo y los ciudadanos de las nacientes repúblicas, su origen como movimiento educativo y corriente pedagógica liberadora está asociado a la obra de Paulo Freire en la década de 1960 y su recepción en las siguientes (Torres, 2008).

ples experiencias, colectivos, redes y acciones formativas que la reivindicán. Dicho renacer de la educación popular, también ha significado una renovación de sus actores, contenidos y prácticas, que es necesario reconocer.

En efecto, al ímpetu revolucionario de las décadas del setenta y ochenta, sobrevino un repliegue de su sentido emancipador durante los noventa, asociado a la crisis del socialismo soviético, a la transición democrática en algunos países del continente, a la caída del régimen sandinista, a los procesos de paz en Centroamérica y al recrudecimiento de la represión en países como Colombia. El nuevo discurso que se impuso fue la celebración de la democracia liberal, que se presentaba como superación de la confrontación entre capitalismo y socialismo, y como única forma posible de organización política. Luego de décadas de lucha contra las dictaduras, en su deseo de reconstruir las frágiles democracias, algunos educadores y organizaciones de la sociedad civil acogieron con entusiasmo el nuevo horizonte político, reorientando sus prácticas educativas hacia la formación para la ciudadanía.

Si embargo, los efectos nefastos de las políticas económicas neoliberales, la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición y la expansión de prácticas clientelistas, corruptas y mafiosas, así como el crecimiento de la delincuencia y la conflictividad social, generaron las condiciones para que en varios países de la región se reactivaran movimientos sociales (indígena, campesino), emergieran otros nuevos (anti-neoliberales, ambientales, juveniles), se fortalecieran o surgieran partidos y movimientos de izquierda, y algunos de ellos llegaron al poder de gobiernos locales y nacionales (Zibechi, 2003; Aguirre, 2009).

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, anhelos y esperanzas que expresan, que la educación popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y un motivo para muchas personas y colectivos, que ven en ella un referente político y pedagógico para orientar sus prácticas. Este renacer de la educación popular se evidencia en la proliferación de colectivos, encuentros y jornadas de reflexión que se vienen realizando en diferentes países del continente¹³; así mismo, luego de un periodo de escepticismo frente a las pedagogías liberadoras en el mundo académico, se crean acá y allá cátedras, eventos y cursos sobre Paulo Freire, la educación popular y las pedagogías críticas¹⁴.

Campos, actores y ámbitos de actuación

Como acción educativa emancipadora, la EP ha tenido estrecha relación con otras corrientes alternativas como la teología de la liberación, la comunicación alternativa, el feminismo y la Investigación Acción Participativa. Por ello, sus actores y prácticas han estado articulados a otros proyectos, procesos, y movimientos en torno a la economía solidaria, a dinámicas eclesiales y culturales, así como a procesos políticos de conquista y ampliación de la democracia y la ciudadanía. Hacer un balance del campo de la educación popular en América Latina hoy, exige identificar la multiplicidad de espacios, actores y prácticas que se asumen como tales.

¹³ Invito a explorar en internet "encuentro educación popular" para que vean como en muchos países se vienen incrementando en los últimos años, este tipo de actividades.

¹⁴ El Instituto Paulo Freire de Brasil, ha identificado más de 20 Cátedras Paulo Freire en el continente, sin contar la infinidad de eventos académicos sobre su legado.

En sus inicios, la EP orientó acciones en alfabetización y educación de jóvenes y adultos, pero muy pronto se amplió a la formación de dirigentes sociales (campesinos, populares, locales), al trabajo en derechos humanos, a la comunicación alternativa, al género, lo ambiental y la economía solidaria; con los procesos de democratización iniciados en la última década del siglo XX, la EP se involucró en la escuela formal, así como en procesos de participación local y educación ciudadana. En la actualidad, aparecen temas emergentes como la soberanía alimentaria, la agroecología, los jóvenes, la interculturalidad, los derechos de la población LGBT y la justicia comunitaria.

Desde sus inicios, las prácticas educativas populares privilegiaron poblaciones vistas como oprimidas, explotadas o discriminadas, tales como campesinos, habitantes de barrios populares y otras categorías de trabajadores; desde la década de los ochenta se visibilizaron las mujeres, los jóvenes y grupos culturales, reactivándose su interés por sus identidades (Sime, 1991). Con la ampliación de los ámbitos y perspectivas de acción, la EP es asumida por profesores de instituciones educativas formales, por dirigentes y autoridades locales, por colectivos de mujeres, de jóvenes, de LGTB, por pueblos originarios y afroamericanos (Streck y Esteban, 2013).

La EP privilegia la realización de acciones de formación de personas, colectivos y organizaciones de sociales en las temáticas mencionadas desde enfoques y perspectivas críticas, a través de la realización de talleres, cursos, escuelas de líderes y producción de materiales educativos y comunicativos. Algunos centros y colectivos de EP también se han dedicado a la producción de conocimiento social y pedagógico, a la formación y acompañamiento investigativo, en particular a través de la sistematización de experiencias.

Campos emergentes y desafíos actuales

Estas transformaciones y emergencias se han traducido, dentro del campo de la educación popular, en la definición de los ejes de debate y acción:

1. Afirmación de la EP dentro de los paradigmas emancipadores

Al reconocerse como corriente crítica y frente a la necesidad de actualizar sus perspectivas frente a los cambios recientes del contexto mundial y la hegemonía del pensamiento único neoliberal, la EP se ha planteado la necesidad de afirmar su carácter emancipador. Pasada una década, podemos afirmar que hay consensos en cuanto al desafío que se planteó la EP frente a los “paradigmas emancipadores” (Torres, 2009 y 2012). El primero es asumir la categoría de “paradigma”, no solo como perspectiva epistemológica, sino en un sentido amplio, como matriz cultural, desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales. Son emancipadores, “si dan cabida a las visiones que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada”.

El segundo consenso es que cuando se habla de paradigmas emancipadores desde la EP, estos involucran una dimensión gnoseológica (interpretación crítica), una dimensión política (opción alternativa frente a dicha realidad) y una dimensión práctica (orienta las acciones individuales y colectivas). Así, en la EP, la renovación de paradigmas implica fortalecer conciencia crítica y subjetividades rebeldes. El tercero es que lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la EP, sino que ésta se sitúa en el campo más amplio de corrientes críticas y

utópicas como la filosofía, la teología, la ética y la psicología de la liberación.

Un último consenso es que la EP posee su propio acumulado teórico y práctico que debe retomarse y sistematizarse, así como la experiencia de los actuales movimientos sociales latinoamericanos. En la EP no solo existe un acumulado como corriente pedagógica, sino también un saber proveniente de su práctica. También los actuales (no siempre recientes) movimientos sociales en la región están recreando los repertorios de protesta y los discursos desde los que los justifican y orientan su actuar (como la lucha por la dignidad y por el buen vivir).

2. La formación de sujetos y subjetividades rebeldes desde la EP

La construcción de alternativas políticas, sociales, culturales y éticas al capitalismo pasa por la reactivación y producción de imaginarios, creencias, valores, voluntades, pensamientos y sentimientos diferentes a los que impone el sistema, así como de individuos y colectivos capaces de colocarse frente a estas circunstancias adversas y actuar autónomamente en defensa de sus intereses, identidades y visiones de futuro. Ello se ha venido dando en el crisol de las luchas sociales que en el campo y la ciudad hoy conmueven el viejo orden; también desde los colectivos, proyectos y prácticas de educación popular ha venido creciendo el reconocimiento de la necesidad de contribuir a la formación de estas subjetividades críticas, indignadas y rebeldes, así como a la pluralidad de personas, comunidades y sectores de población que protagonizan o pueden protagonizar acciones colectivas para transformar este sistema de dominación.

En estos últimos años, las estrategias educativas se han enriquecido, en la medida en que ya no solo apuntan a la formación de

conciencia crítica, sino también a formar otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que posibiliten diversos y a la vez confluyentes caminos de resistencia, emancipación y construcción de alternativas. Ello también se evidencia en la ampliación de estrategias metodológicas que además del diálogo, el uso de técnicas participativas y la construcción colectiva de saberes, incorporan y potencian el uso de narrativas, de recorridos por el territorio, la expresión estética y corporal, y sobre todo el uso de medios audiovisuales.

3. Articulación de la EP a los movimientos sociales y la EP como movimiento

Desde sus orígenes la EP se vincula a los procesos organizativos y movimientos populares que reivindican diversas demandas para dignificar sus condiciones de vida. En torno a estos movimientos sociales populares se articuló el discurso sobre el sujeto histórico del cambio social, sobre la afirmación de identidades culturales y sobre la contribución de la EP a la constitución de ese sujeto.

Dentro de su proceso de revitalización, los movimientos populares reconocieron la importancia de la educación, construyendo propuestas pedagógicas que si bien reconocían el aporte de Freire y la educación popular, se basaban en nuevos referentes, como es el caso de la pedagogía del campo de los campesinos en Brasil, la pedagogía rebelde zapatista y la educación propia de los indígenas en Colombia.

La EP empieza a retomar y vitalizar sus vínculos con los movimientos sociales, para compartir sus acumulados, aprender de ellos y seguir construyendo juntos pensamiento pedagógico y estrategias educativas emancipadoras (Goldar, 2013). A partir

de su Asamblea de Lima (2013), el CEAA pasó a denominarse Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe, y asumió como mandato avanzar hacia la configuración de un movimiento de educadoras y educadores populares articulado a los movimientos sociales de la Región.

4. Educación Popular y la democratización radical de la vida

A las democracias realmente existentes en la región se les ha caracterizado como de “baja intensidad”, como “restringidas y restrictivas”, dado que reducen el ejercicio de la ciudadanía a la emisión del voto y buscan enmascarar las injustas desigualdades en la distribución de la riqueza generada en las sociedades. Por ello desde los movimientos sociales y las organizaciones populares se enfatiza la necesidad de democratizar las democracias institucionales, radicalizarlas al devolver el poder del mandato al pueblo y darles integralidad articulando el crecimiento económico con la justicia social y el ejercicio participativo del gobierno.

En esa lucha por democratizar la democracia se han multiplicado las experiencias de veeduría y vigilancia ciudadana, de gobiernos democráticos locales y de colectivos que buscan incidir en la reconfiguración de lo público y en el rescate público de las políticas de gobierno. En algunos países donde llegaron al poder gobiernos progresistas, se ha promovido la implementación de políticas sociales que dicen inspirarse en la educación popular; estaría por hacerse un balance de su alcance e incidencia.

5. Educación popular, pluralidad cultural y superación de toda forma de discriminación

Uno de los elementos centrales que han reivindicado los pueblos indios y afros, los movimientos de mujeres y los movimientos en

torno a los derechos y a la diversidad sexual, ha sido el derecho a ser reconocidos y respetados en su diferencia, desde la cual configuran sus identidades y modos de realización personal y colectiva. Con sus luchas y demandas han puesto el dedo en la llaga de la subordinación y la discriminación que ahonda la lógica de la explotación económica y la manipulación política, evidenciando la negación de la dignidad humana que predominan en el capitalismo y la visión occidental de la vida.

La EP se ha visto desafiada y urgida a reconocer estas dimensiones de la emancipación humana, estas nuevas expresiones de la lucha social y política, y por ello, en la actualidad acompaña y anima experiencias, tanto organizativas como educativas, agenciadas por colectivos y movimientos sociales que se definen y actúan desde lo étnico, lo generacional, el género y las identidades sexuales y culturales. Por ejemplo, en Argentina, Colombia y Nicaragua, algunos colectivos trans-género han asumido la educación popular como uno de sus referentes.

6. Educación popular y nuevos sentidos de comunidad

Consideremos la comunidad como modo de vida, como vínculo, como valor y como un horizonte de futuro que se opone al capitalismo. Desde esta perspectiva, la educación popular es una práctica pedagógica emancipadora.

Hoy en día se advierte una serie de usos y abusos de la categoría “comunidad” en el actual contexto social político y hegemónico, y en sus alternativas. Por una parte, tenemos países donde las políticas sociales están subordinadas al modelo neoliberal. Allí los programas y proyectos buscan integrar subordinadamente las poblaciones pobres rurales y urbanas a la economía y la sociedad

capitalistas. Bajo el nombre de "desarrollo comunitario" o "participación comunitaria" se instrumentaliza a dichas poblaciones como "usuarios", "beneficiarios" o "clientes" de la acción estatal. Estas políticas "comunitarias" debilitan los lazos y los valores comunitarios, fomentando las relaciones asistencialistas y clientelistas, así como la pasividad, el individualismo y la rivalidad entre los pobladores populares.

Por otra parte, desde iniciativas sociales y políticas progresistas, altruistas e incluso alternativas, se ha generalizado el calificativo "comunitario" para nombrar diferentes prácticas de acción social con poblaciones populares. Se sostiene que, por el hecho de habitar en un mismo territorio y compartir carencias y necesidades comunes, son ya comunidades. Algunas propuestas de acompañamiento y trabajo comunitario, así como de "educación comunitaria", asumen dichos colectivos como homogéneos, atribuyéndoles una voluntad y una conciencia comunes que hay que movilizar en función de los intereses y finalidades de cambio que promueven.

Frente a estas concepciones, conviene que consideremos una perspectiva que reivindique el potencial impugnador, instituyente y emancipador, una perspectiva que retome el sentido político, ético, crítico y emancipador de lo comunitario, lo cual podría observarse en la solidaridad y el compromiso entre sujetos singulares.

En este sentido, será "comunitaria" una política o acción educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios. Se trata de un proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social, y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno

a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, creencias y visiones de futuro compartidas). Las comunidades no se supondrían como estructuras dadas de una vez por todas, sino que estarían en un proceso de permanente evolución y aprendizaje.

Esta perspectiva implica que quienes pretendan impulsar proyectos o acciones de promoción, participación o educación comunitarias, incorporen de manera consciente dispositivos que generen o alimenten vínculos, subjetividades y valores comunitarios, como la producción de narrativas y símbolos que afirmen sentido de pertenencia. También ofrecen una reflexión conjunta sobre lo que significa ser una comunidad y formar parte de ella. Nos permiten identificar los factores y actores que atentan contra los vínculos y valores colectivos, y además nos entregan una formación en torno a las tradiciones, los valores y los ideales comunitarios.

Por último, la Educación Popular puede servir de estímulo para que diferentes expresiones de comunidad incorporen prácticas reflexivas sobre su carácter y potencialidad emancipadora, al introducir espacios de reflexión sobre las dinámicas, relaciones y subjetividades que las constituyen. Cuando se generan estos procesos reflexivos sobre los factores, rasgos y potencialidad que definen sus vínculos e identidades colectivas, se van configurando "comunidades críticas" (Kemmis, 1993).

Bibliografía

AGUIRRE, Carlos Antonio (2009). *América Latina en la encrucijada. Los movimientos sociales y la muerte de la política moderna*. México, Contra-historias.

BENGOA, José (1987). "Educación para los movimientos sociales" en *Proposiciones # 15*, Sur, Santiago de Chile.

BOSCO PINTO, João (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Río de Janeiro, GRAAL. •

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germán y PERESSON, Mario (1983). *Alfabetización y Educación Popular en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá.

DAGNINO, Evelina; ÁLVAREZ, Sonia y ESCOBAR, Arturo (2001). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales*. Taurus - ICAANH, Bogotá.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (2003). *La caída del Angelus Novus. Ensayos para una teoría social y una nueva práctica política*. ILSA - UN, Bogotá.

FREIRE, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad*, Paz e Tierra, Montevideo, 1967.

————— (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Tierra Nueva, Montevideo.

————— (1985). "La dimensión política de la educación". En: *Cuadernos pedagógicos* N° 8. Cedeco, Quito.

————— (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

GHISO, Alfredo (1992). "Reflexiones sobre la pedagogía", *Papeles del CEEAAL*. Santiago de Chile.

GOLDAR, María Rosa (2013). "Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde los movimientos sociales", en *La Piragua* # 38, Lima, CEAAL.

JARA, Óscar (1984). "El Método dialéctico en la Educación Popular". En: *Cuadernos pedagógicos*, # 7, Cedeco, Quito.

JARA, Óscar (1981). *Educación popular. La dimensión educativa de la acción política*. Ceaspa Alforja, San José de Costa Rica.

LOVISÓLO, Hugo (1988). "La educación de adultos entre dos modelos". En: *Cuadernos de la Fundación Carlos Chagas*, Sao Paulo, 1988.

LUCIO, Ricardo (1994). "La construcción del saber y del saber hacer". En: *Aportes* # 41. Dimensión Educativa, Bogotá.

MAFFESOLI, Michel (1995). *El conocimiento cotidiano*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

MANGENDZO, Abraham (1996). *Currículo y educación para la democracia en la modernidad*. PIIE - Instituto Luis Carlos Galán, Bogotá.

————— (2004). "Dialogando con la Educación Popular. Una contribución a la búsqueda de nuevos lenguajes". En: *La Piragua* # 21. CEAAL, México D.F. 2004.

MARIÑO, Germán compilador (1991). "Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes". *Aportes* N° 33, Dimensión Educativa, Bogotá.

————— (1993). *La ilustración de las ilustraciones*, Ministerio de Educación Nacional.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto (1990). "Teoría y práctica. Una mirada arqueológica a la pedagogía". En: *Pedagogía y saberes* # 1, Universidad Pedagógica Nacional, 1990.

MARTINIC, Sergio (1995). "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social". En: *La Piragua* # 11, CEAAL, Santiago.

MEJÍA, Marco Raúl (1989). Jóvenes en contextos rurales. "Educación Popular: problemática actual". En: *La fuerza del Arco Iris*. CEAAL, Santiago de Chile.

————— (1990). *Educación popular en los noventa*. Quito, Cedeco.

————— (1992). "La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular" (1992). En: *Papeles del CEAAL* N° 2, Santiago de Chile.

————— (1999). "Educación y política. Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana". En: *La Piragua* # 7, CEAAL, Santiago, segundo semestre de 1993.

MEJÍA, Marco Raúl (2013). "Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. Apuesta central de la educación popular". *La Piragua* # 38, Lima, CEAAL.

MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Myriam (2004). *La educación popular hoy*. Bogotá, Ediciones Aurora.

MELUCCI, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México, México DF.

MENDOZA, Constanza (2007). "Ese otro que también me habita. Reflexiones sobre diferencia, multiculturalismo e interculturalidad". En: GARZÓN María Teresa y MENDOZA Constanza (editorias). *Mundos*

en disputa. *Intervenciones en estudios culturales*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

MORÁN, Edgar (1990). *El método: las ideas*. Cátedra, Madrid.

NÚÑEZ, Carlos (1997). *La revolución ética*. CEAAL, México.

PUIGROSS, Adriana (1987). "Discursos y tendencias de la Educación Popular en América Latina". En: *Revista Tarea* 3, Lima, Tarea.

OSORIO, Jorge (1989). *La Fuerza del Arco Iris*, CEAAL, Santiago.

——— (2004). "Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe; el periodo 1993 -1997". En: *La Piragua* # 20. CEAAL, México D.F.

PERESSON, Mario; MARIÑO, Germán y CENDALES Lola (1983). *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá.

RODRÍGUEZ, Brando Carlos (1989). *La educación popular en América Latina*, Cedej, Quito, 1989.

ROMERO, Luis Alberto (1990). "Los sectores populares urbanos como sujeto histórico". En: *Proposiciones* N° 19, SUR, Santiago.

SIME, Luis (1991). *Los discursos de la educación popular*, Tarea, Lima.

STRECK, Danilo y ESTEBAN, María Teresa. Organizadores (2013). *Educação popular. Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Vozes.

TORRES, Alfonso (1993). "La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas". En: *La Piragua* # 7, CEAAL, Santiago.

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

——— (1997). *Movimientos sociales y organización popular*. Bogotá, UNAD.

——— (2009). "Educación popular y paradigmas emancipadores". En: *La Piragua* # 30, Panamá, CEAAL.

——— (2010). "Educación popular y producción de conocimiento". En: *La Piragua* # 32, Panamá, CEAAL.

——— (2012). "El potencial emancipador de la educación popular como práctica política y pedagógica". En: *La Piragua* # 37, Lima, CEAAL.

——— (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE - El Búho.

TORRES, Alfonso; MENDOZA, Constanza y BARRAGAN, Disney (2006). "Saberes y prácticas pedagógicas de las organizaciones populares". En: *FOLIOS* # 23, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

TORRES Rosa María (1988), *Discurso y práctica de la Educación Popular*, Ciudad, Quito.

TOURAINÉ, Alain (1978). *La voz y la mirada*. Seuil, París.

——— (1987). *El regreso del actor*. Editorial Eudeba, Buenos Aires.

——— (1995). *Producción de la sociedad*. UNAM - IFAL, México D.F.

——— (1997). *¿Podremos vivir juntos?* FCE, México D.F.

VIGIL, Carlos José. *Educación Popular y Protagonismo histórico*, Humanitas, Buenos Aires 1989.

ZEMELMAN, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. El Colegio de México, México D.F.

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

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

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

_____ (1992). "La educación en la construcción de sujetos sociales". En: *La Piragua* # 7. Ceaal, Santiago de Chile.

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

_____ (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos, Barcelona.

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

ZIBECHI, Raúl (2003). "Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos". En: *Revista OSAL* # 13, Buenos Aires, CLACSO.

Publicaciones periódicas:

Aportes. Dimensión Educativa, Bogotá.

Autoeducación. Lima, Perú.

Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación y Popular. Celadec, Lima, Perú.

La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Ceaal, Santiago, Chile.

Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas, Lima, Perú.

El libro *La Educación Popular: Trayectoria y actualidad* presenta una síntesis panorámica de la historia y vigencia de la Educación Popular, corriente pedagógica iniciada a partir de la obra de Paulo Freire y que ha influido en movimientos sociales, innovaciones escolares y políticas educativas progresivas.

Basado en una juiciosa revisión documental y en una consulta realizada a los centros del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el libro reconoce las tendencias, actores, debates y acciones que han configurado la Educación Popular como campo pedagógico y movimiento educativo alternativo en América Latina.