

PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN POPULAR¹

Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización

Marco Raúl Mejía J.
Expedición Pedagógica Nacional
Fe y Alegría

“... En la formación no dicotomizo la capacitación técnico-científica del educando de los conocimientos necesarios al ejercicio de su ciudadanía. En la visión pragmático-tecnicista contenida en los discursos reaccionarios post-modernos, lo que vale es la transferencia de saberes técnicos, instrumentales, con los que se aseguran buena productividad o el proceso productivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal al que mujeres y hombres también de izquierda están adhiriendo con entusiasmo, se funda en el siguiente raciocinio no siempre explícito: como ya no hay clases sociales, por tanto sus conflictos también han desaparecido, ya no hay ideologías, derecha o izquierda, la globalización de la economía no sólo hace un mundo mejor, sino que nos tornó casi iguales. Por eso, la educación que se necesita hoy no tiene nada que ver con sueZos, utopías, concientización, no tiene nada que ver con ideologías, sólo con el saber técnico. La educación será más eficaz cuanto mejor entrene a los educandos para ciertas destrezas...”

Paulo Freire²

Esta cita del pedagogo que comienza a ser reconocido como el dinamizador principal del cuarto paradigma pedagógico de la modernidad en occidente: el latinoamericano al lado del francés, el sajón, y el alemán) bien nos coloca de cara a una realidad y a un pensamiento que nos exige hoy ser capaces de reconstruir las tareas incumplidas no sólo de la década del '50, sino de una modernidad que no fue capaz de entregar igualdad y fraternidad como había prometido dejando inconclusas las tareas de una revolución que había sido hecha a nombre del pueblo y que había prometido construir la igualdad entre los humanos como núcleo central de su proyecto.

Freire, en esta cita del libro que escribía cuando murió, nos entrega unas tareas para la educación popular en tiempos de globalización, postmodernidad y neoliberalismo. Y allí en el corazón de su proyecto, leído con signos de esta época, están las urgencias por enfrentar una educación que desde su mirada tecnocrática parece invisibilizar los escenarios de poder que construye tanto a través de sus instrumentos o herramientas como de la reflexión del hecho educativo y pedagógico. El sueño tecnocrático neutro con el cual nos han vendido el hecho educativo en el último período de tiempo, trae enraizadas consigo las preguntas por la manera como lo educativo desde las especificidades de las relaciones sociales que construye genera procesos de poder y de empoderamiento mediante los cuales se constituyen y se crean nuevas exclusiones y segregaciones.

Por ello, plantearnos hacer educación popular en el siglo XXI significa ante todo una capacidad para reconstruir esta forma de pensamiento alternativo que con fuerte insistencia se desarrolló en los cuarenta años de la segunda mitad del siglo anterior y hacerlo para construir su vigencia en el mundo

¹Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “El presente y el Futuro de la Educación Popular”, Bogotá, 18-19 de octubre de 2001. Con mucho cariño esta ponencia está dedicada a las coordinadoras pedagógicas de Fe y Alegría, quienes con su constancia desde la pobreza y en ocasiones a contra marea de sus realidades personales intentan hacer de sus sueños una realidad: para Amanda, Amalia, Margarita, Celina, María Inés, Gilberto, Víctor, Dignora, Jaime.

²Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos*. Svo Paulo. Editora Unesp. 2000.

actual significa hacer un profundo proceso de deconstrucción para encontrar las maneras como el capitalismo globalizado construye sus nuevas esferas de exclusión y segregación y la manera como adquieren forma educativa haciendo de él lo que pareciera ser la única alternativa para estos tiempos en los cuales el pragmatismo pareciera orientar la única alternativa de un hacer técnico práctico sin preguntas, sin preocupaciones éticas, pero ante todo, con una responsabilidad individual que pareciera hacernos evadir de nuestras responsabilidades sociales.¹

La importancia de lo solicitado en esta ponencia es que nos exige concretar esos lugares donde la educación toma forma propia y nos lleva a plantearnos la manera como lo político toma forma en lo educativo a través de lo pedagógico, pero además las opciones sociales toman forma en la vida de la escuela a través de lo curricular. Esto nos permite hacer una reflexión que implica la especificidad educativa de la educación popular que construye en forma tensionada la relación entre política y pedagogía o viceversa.

Para Fe y Alegría significa también asumir los retos para salir de un enunciado general de que es “un movimiento de educación popular integral” para convertirlo en una exigencia práctica visible en la vida de las obras del movimiento y en el saber pedagógico de sus educadores. Por eso, recuperar un fundamento educativo popular desde el cual se construyen experiencias de innovación o experimentación metodológica nos lleva a darnos cuenta cómo muchos de los procesos curriculares en marcha en donde aparentemente estamos transformando la escuela son parte de una modernización que da respuesta a las exigencias del conocimiento, la tecnología y las competencias que requiere la globalización capitalista para su realización. Y para Fe y Alegría significa mirar con cuidado y reconocer que son sólo eso, modernización en el pleno sentido de la palabra, que no ha construido lo específico de ser educación popular desde un movimiento que se reconoce como tal.

El que el Movimiento tome conciencia de que reconocerse del campo de la educación popular no es un simple agregado a un nombre, sino que le va a exigir una serie de tareas y acciones para hacer la experiencia práctica mediante la cual sus acciones, sus propuestas curriculares, lo convierten realmente en un movimiento de educación popular.

I. ¿De qué educación popular hablamos?

Breve visión histórica

Si bien las discusiones de la Educación Popular, como educación escolarizada para todos en el acceso universal, están en el corazón del proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distinción de lugar y origen pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela que sea construida para todos también presente en el ideario educativo de San Juan Bautista de La Salle, ese nombre adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 adquiere especificidad en una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento se llamó Educación Popular.²

A. En la tradición latinoamericana

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América, desapareciendo del panorama por periodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos

¹¹ Para una ampliación de esto remito a mi ponencia en el 32 Congreso de Fe y Alegría “Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización. La deconstrucción una estrategia para lograrlo.” Antigua, Guatemala. 22 al 27 de setiembre de 2001.

²Cáceres, Benigno. Histoire de l'éducation populaire. Paris. Editions du Seuil. 1964.

particulares para luego invisibilizarse y volver a emerger. En ese primer tronco estarían: Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, por ello podríamos reconocer diferentes troncos históricos en nuestra realidad.³

1. En los pensadores de las luchas de independencia, siendo en este período el más explícito en hablar de Educación Popular Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar. Habla de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características:⁴
 - X Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores
 - X Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos
 - X Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios
2. En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, siendo las más notables las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:
 - X Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo
 - X Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia
 - X Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos
3. En las experiencias latinoamericanas de transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad, siendo una de las más representativas la escuela Ayllu en Bolivia, promovida por Lizardo Pérez, donde algunos de sus fundamentos serían:
 - X Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
 - X Se constituyen las "Escuelas del esfuerzo" en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
 - X La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Es por ello que afirma: "más allá de la escuela estará la escuela".

En este sentido, el P. Vélaz y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, desde el año 1956 construía esta idea así:⁵

- "Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada."
- "La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo."
- "Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral."

Estos tres troncos históricos en los cuales el término "educación popular" fue llenado de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la

³Mejía, Marco Raúl. La educación popular en construcción. Retos, puertos y extravíos de una búsqueda. Tesis para optar el grado de Magister en Educación, presentado a CINDE - Universidad Pedagógica Nacional. 1994.

⁴ Rodríguez, Simón. O inventamos o erramos. Caracas. Monte Ávila Editores. 1988.

⁵ Fe y Alegría Oficina Central. Fe y Alegría en el Pensamiento del Padre José María Vélaz. Caracas. 1981

década del '60 del siglo pasado, siendo Paulo Freire su exponente más preclaro, dando origen a una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular.

B. El resurgir de la Educación Popular en la década de los '60

Esta década está marcada por una manera de intentar modificar las relaciones desiguales en el ámbito mundial, y la recepción de esta búsqueda en América Latina marca muy fuerte las corrientes y grupos que alimentan la búsqueda de transformación social y a su vez la construcción de un proyecto educativo coherente con esos ideales de cambio, y que va a tomar el nombre de Educación Popular. Las principales dinámicas que se gestaron en el continente y alimentaron y generaron un proceso de constitución de la Educación Popular fueron:

1. La revolución cubana, que en su momento significó la posibilidad de construir formas de organización social en el continente con un signo diferente al de la égida capitalista norteamericana y que animó desde una visión antiimperialista las luchas de liberación, así como la respuesta de las élites, quienes trazaron para el continente como respuesta una política de reformas agrarias y de modernización de los estados.
2. La teoría de la dependencia, especie de lectura tercermundista y latinoamericana del fenómeno del imperialismo, en la cual los aspectos de atraso y pobreza de nuestros países eran derivados de causas externas en las cuales sobresalía fundamentalmente la dependencia durante mucho tiempo como colonias y la forma semicolonial que para esa década del '60 mostraba como manifestación la presencia de esos países del primer mundo en los países del tercer mundo. Allí, autores como Celso Furtado, Raúl Prebisch, y el ex presidente brasilero Fernando Henrique Cardoso, quien en esos tiempos era el "príncipe de los sociólogos" y terminó convirtiéndose en el "sociólogo de los príncipes" (según comentarios callejeros brasileros).
3. La teología de la liberación, lectura cristiana desde América Latina y desde los grupos oprimidos que exigen una lectura radical del cristianismo manifestado como crítico de la iglesia como institución reaccionaria, que hace imposible la reconciliación del amor cristiano con la explotación de los seres humanos, planteando su esperanza en el dios de la historia y de los pobres donde la encarnación de Jesús se convierte en hecho central, y por lo tanto su proyecto es que el reino de Dios debe instaurarse ya en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación. Allí están autores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, John Sobrino y muchos otros.
4. La investigación-acción. Diferentes grupos de sociólogos, especialmente en América Latina y el Asia, retomando algunas teorías norteamericanas de la acción (Kurt Lenk, entre otros), plantean que el único conocimiento que se produce no es el acumulado a través de la academia, sino que existe la posibilidad de recuperar una serie de saberes que se convierten en conocimientos paralelos al conocimiento académico o "verdadero". Para ello diseñan metodologías en las cuales la relación entre sujeto-objeto es transformada radicalmente por una en la cual el sujeto queda inmerso en el conocimiento que se produce en el proceso investigativo. Esta posición lleva a instaurar una crítica a la forma positivista del conocer en las ciencias sociales. Allí hay autores como Orlando Fals-Borda, Vera Gianotten, Anisur Rahman.
5. Protagonismo de la sociedad civil. Igualmente en el continente comienzan a encontrarse expresiones de la sociedad más allá de las simples organizaciones gremiales que se mueven en el esquema clásico de económico-política, dando paso a infinidad de formas de organización comunitaria de procesos en torno a grupos de fe, y en algunos núcleos que se conforman como organizaciones no-gubernamentales (ONGs). Estos procesos logran una visibilidad en la sociedad que los coloca como una especie de tercero en la discusión y abren un espacio para la construcción de esa sociedad civil en el continente, aparecen con fuerza los grupos de derechos humanos, de género, étnicos y muchos otros.

6. Freire representaría la consolidación de un pensamiento latinoamericano y tercermundista que bien podría representar la sexta de estas corrientes y que retomando la idea de educación popular⁶ se convierte en pensamiento que jalona procesos sociales en América Latina, sectores de Asia y África, y luego se abre más universalmente a latitudes del mundo del norte.⁷

Desde esos seis troncos básicos se abren caminos de búsqueda, que siguen intentando construir especificidades desde nuestro contexto. Allí están, La filosofía latinoamericana de la liberación (E. Dussel), La comunicación popular (M. Kaplún) y el teatro del oprimido (Gonzaga).⁸

Como vemos, igualmente a lo largo y ancho del continente se inicia un proceso en el cual la incidencia de una cierta "latinoamericanización" se da desde las más diversas expresiones, contando con variedad de matices y con representación de ellas a través de fenómenos sociales con manifestación pública, así como con hechos teóricos que entraban a disputar en el campo del saber y el conocimiento, haciendo que cualquier pensamiento desarrollado en la época tuviera que entrar en diálogo, en discusión, y en algunos casos con influencia de ellas. Están todavía poco desarrollados, por los afanes de estos tiempos de globalización, los análisis de estas incidencias, pero ya en la recepción norteamericana de Freire se le da mucha fuerza a la teología de la liberación.⁹

C. También ebullición educativa

Otro aspecto interesante de mirar en el mapa latinoamericano de la época, es la manera como la Educación Popular emerge en un momento determinado y es influenciada y desarrolla su pensamiento desde y en contradicción con una serie de corrientes que se desarrollan en el campo educativo. En ese sentido ella no es alguien totalmente originaria e inédita sino que es un punto de inflexión que redefine la educación y específicamente la educación que existía con sectores populares en ese momento.

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una educación popular como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde diferentes perspectivas se intentó construir la educación popular, por ello surgieron propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba. Esos diferentes caminos vinieron a enriquecer una propuesta que creció y se consolidó durante 40 años en el continente, y que luego se debilita con los elementos de crisis propios de los finales de los '80 y comienzos de los '90 (caída del socialismo real, auge del neoliberalismo, globalización unipolar, pensamiento único, etc.).

D. Toda educación presupone una pedagogía

Siempre se ha dado un largo debate sobre si lo educativo en la educación popular quedó disuelto en lo político o en las prácticas de la educación social. Sin embargo, es necesario reconocer de manera precisa que no es posible hablar de educación sin una pedagogía que le subyace como ese saber que da identidad y dota de concepción a las prácticas que acontecen en distintos niveles de la acción

⁶Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, DF. Editorial Nueva Imagen. 1988.

⁷ Hoy comienza a ser leído en algunos autores alemanes y sajones como el propiciador del cuarto paradigma pedagógico de la modernidad, el latinoamericano o el de la educación popular, al lado del francés, el alemán y el sajón. Ver Streck, Danilo R. (Organizador) Paulo Freire. *Ética, utopía e educación*. Petrópolis. Vozes. 1999.

⁸Podríamos mencionar muchos otros; siempre que se hacen menciones alguien queda por fuera. No es nuestra intención, pero nos haríamos muy extensos.

⁹Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. México, DF. Paidós. 1992.

educativa. Por ello, la pedagogía requiere no sólo de una reflexión sino de una práctica que siendo educativa da forma a las maneras como se conciben la sociedad, se organiza el mundo, y se plantea el futuro de la humanidad.

Siempre que se leyó la educación popular desde una perspectiva freireana la pedagogía estuvo acompañada de "liberadora", en cuanto siempre significó que toda actividad educativa en la esfera de lo personal producía un cambio de la conciencia intransitiva a la conciencia transitiva. En lo social significaba la vinculación a procesos y modos de organización en los cuales el proceso social implicaba una participación que buscaba transformar la realidad de dominación y de opresión en la cual estaban insertos los actores del hecho educativo.

II. LO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN POPULAR

En la medida en que la educación popular se reconoce hija de la tradición educativa, se obliga a recoger la problemática de la PEDAGOGÍA con el objeto de revisar igualmente su tradición conceptual y práctica y de construir para ella un sentido y un quehacer coherente con sus propósitos.

La consideración de que la pedagogía es uno de los elementos centrales para recuperar y recontextualizar, se enfrenta a otras consideraciones que, en el mismo campo de la educación popular y desde diferentes análisis, intentan excluir lo pedagógico. Algunos de estos puntos de vista son:

- Ψ Quienes asumen la pedagogía como específica de la educación escolar.
- Ψ Quienes desdeñan la reflexión pedagógica por considerar que la educación popular desarrolló un entendimiento específico de lo pedagógico representado en una serie de técnicas y dinámicas.
- Ψ Quienes observan la educación popular como un fenómeno absolutamente nuevo, sin tradición, y por lo tanto, sin antecedentes ni espacio aún para pensar lo pedagógico.
- Ψ Quienes hacen tanto énfasis en la intencionalidad política de la educación popular que consideran la reflexión pedagógica como secundaria y en ocasiones una desviación que intenta despolitizarla.

Para los educadores populares, sin embargo, es un imperativo construir el sentido y el quehacer de la pedagogía desde ese universo de intencionalidad que es la educación popular.

A. Diversos entendimientos sobre Pedagogía

Para Echeverry (1993)¹⁰ es notable el esfuerzo que en la tradición de la ilustración se hace a...por implantar al sujeto como centro de la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprender. Defender la irreductibilidad del sujeto en los diálogos de la pedagogía con las ciencias de la educación, la ciencia y la técnica es esencial. Es decir, el acto de la pedagogía aparece ligado a los procesos de enseñanza, formación, instrucción y aprender@.

No obstante, reunir en una misma mención procesos tan disímiles como la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprendizaje, nos indica la presencia de un fenómeno que no es homogéneo y que no se mueve sobre categorías semejantes. Por el contrario, hablar de lo pedagógico implica adentrarse en un terreno de múltiples interpretaciones y con perfiles muy específicos acordes con el tipo de práctica educativa en el cual se inscribe.

Tal vez una rápida síntesis de algunas de esas interpretaciones que en la discusión de los pedagogos se han ofrecido y han tenido mayor significación y trascendencia, entre las que están:

¹⁰ Echeverri, A. "El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación". En: Objeto y método de la pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquia. 1993.

- § La pedagogía como **procedimientos** que garantizan la instrucción.
- § La pedagogía como el **saber de la enseñanza**, con la escuela como lugar social y el maestro como practicante específico.
- § La pedagogía como el **proceso comunicativo** (en sentido habermasiano) necesario para la apropiación y desarrollo de la cultura académica.
- § La pedagogía como la **metódica** que garantiza la realización de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- § La pedagogía como la **intervención sobre los discursos** que son objeto de conocimiento escolar.
- § La pedagogía como un proceso visible en **modelos** que hacen concreta la enseñanza - aprendizaje y que se estructuran a partir de múltiples variables: ejes, metas, relación maestro-alumno, contenidos, metodologías, papel del docente, etc.
- § La pedagogía como un proceso que no se agota en la enseñanza y su saber específico, ni en el saber del aprendizaje, ya que cubre un espectro más amplio como son las **relaciones** que se construyen para garantizar el acto educativo.
- § La pedagogía como un **saber de docencia**, o sea, aquel que se hace cotidianamente en el acto de enseñar y que es más práctica que teoría.
- § La pedagogía como una práctica de relación hacia la ciencia.

Lo anterior muestra distintas maneras de abordar lo pedagógico, pero al mismo tiempo deja ver que hay elementos comunes como el saber, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones. De tal manera, la concepción pedagógica estará marcada por la forma como esos elementos se conciben e interactúan.

Los educadores populares entramos en la discusión acogiendo tres afirmaciones básicas:

La primera: Desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía nos habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico.

La segunda: La educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa, desde su realidad para transformar su vida.

La tercera: La educación popular permite la recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas. Esto se da por vía de la acción y teniendo como especificidad el interés por el empoderamiento de los excluidos. En este sentido, persiste en la búsqueda de las redes y de las relaciones de poder presentes en las dinámicas de la exclusión y la dominación, con la intención de transformarlas. Desde este punto de vista, hablamos de una pedagogía para la praxis.

A partir de estos tres elementos, afirmamos la existencia del hecho pedagógico cuando establecemos una reflexión sobre:) **qué** es lo educativo?) **cómo** ocurre?) **por qué** y **para qué** ocurre? Y para el caso específico de la educación popular:) **cuáles** son las acciones logradas con lo educativo?) **cómo** esas acciones transforman el contexto?) cuáles son esos nuevos **cómo** y **por qué** que esas transformaciones exigen?

Es importante señalar que cuando hablamos de acción nos referimos a ella en tanto fuente de conocimiento y de saber, es decir, una acción que reflexionada genera nuevos saberes sobre el hecho educativo mismo, ayudando a organizarlo, de tal manera que la educación popular nos remite a los procesos del aprendizaje mucho más que a los de la enseñanza. Aprendizaje no en un sentido conductista, si se quiere, más en el sentido de las escuelas artesanas en donde se aprendía haciendo.

Cuando se intenta sistematizar desde las distintas propuestas metodológicas que existen en la educación popular, para encontrar la propuesta pedagógica que hay en ellas nos encontramos dos grandes troncos:

a. Una pedagogía crítica liberadora, que retomaría las corrientes de la pedagogía crítica que se mueven en los tres grandes paradigmas de la modernidad pedagógica¹¹ y que intentan desde esta perspectiva hacer unas formas híbridas entre lo que sería ese pensamiento y los procesos de educación popular más de corte latinoamericano.¹²

b. El segundo tronco estaría anclado en el pensamiento de Paulo Freire¹³ y retomando sus fundamentos desde él se abren a elaboraciones que buscan tomar en la mirada crítica énfasis particulares o procesos específicos. Esto da pie a variadas metodologías que moviéndose en ese tronco no pueden ser asimiladas a una unidad básica. En ese sentido modifican realidades, serían unas pedagogías liberadoras y de la transformación social.

Entremos a caracterizar estos dos grandes troncos que van a permitir entender y explicar diversas posiciones y propuestas metodológicas.

B. Pedagogías críticas liberadoras

1. Pre-Supuestos

Surgen como una contestación tanto a los procesos escolares agenciados bajo las miradas de ciencia, disciplinas o currículo y muestran que el proceso escolar está relacionado a los contextos y a las realidades y que la educación existe mucho más allá de los procesos escolares, y en ese sentido el proceso educativo se realiza en un escenario mucho más amplio, que exige conectar la vida social y cultural a los procesos educativos.

En su versión latinoamericana sale de la formulación teórica crítica general, más de contenido sociológico, y ve al hecho educativo específico constituido de infinidad de prácticas mostrando cómo la acción educativa está compuesta de mil formas que no pueden ser leídas como una simple correspondencia mecánica entre los procesos de la sociedad que van a la escuela y allí se reproducen. En ese sentido, se señala la necesidad de reflexionar la práctica educativa mostrando cómo lo político-sociológico no puede sustituir a lo político-educativo y menos a lo político-pedagógico

¹¹ El alemán, el francés y el sajón. Las corrientes críticas de estas visiones estarían por todas las corrientes de escuela nueva y crítica que cuestionaron la escolaridad a finales del siglo XIX y durante el siglo XX. Las teorías de la reproducción cultural, económica y de redes escolares que estarían afincadas en una lectura clásica del marxismo, las teorías de la resistencia cultural, que niegan la sobredeterminación y muestran construcciones alternativas, y las pedagogías críticas sajonas que intentarían discutir el ejercicio del poder en la escuela. Las teorías de la subjetividad que hacen una relectura de los elementos de Foucault en educación y las teorías sociocríticas que retomando elementos de la escuela de Frankfurt intentan hacer una aplicación a la educación.

¹² Freire, Paulo. La pedagogía del oprimido. Bogotá. 1970.

----- Acción cultural para la libertad. Buenos Aires. Tierra Nueva. 1975.

----- La educación como práctica de libertad.

¹³ Osorio, Mario. Pedagogía. A ciencia do educador. Ijuí, RS. Unijui editora. 1990.

Osorio, Jorge. La fuerza del arco iris. Movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales. Santiago de Chile. CEAAL. 1988.

McLaren, Peter. La post modernidad y la política, un indulto brasileño. En: Alba, Alicia de (comp..) Post modernidad y educación. México. Cesu. Porrúa. 1995.

Giroux, Henri. Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular. Barcelona. Piados. 1996.

Van Damm, Anke. Sergio Martinic, G. Peter. Cultura y política en educación popular. Principios, pragmatismo y negociación. La Haya. CESO. 1995.

específico, lugar donde adquieren concreción las formas particulares del poder en los procesos educativos.

Por eso, en su propuesta se plantea salir de la ideología crítica como política y social para construir en lo educativo un campo experiencial constituido por procesos y procedimientos de tipo específicamente educativo en donde el poder toma su forma y se produce bajo organización pedagógica una secuencia en la cual la unidad pedagógica está compuesta por un campo práctico, un campo educativo y un campo teórico con consecuencias sociales.

Allí el campo educativo sería un proceso de organización de todos estos aspectos a través de procedimientos que funcionan en la esfera aplicada de las relaciones sociales educativas. Por eso la pedagogía sería transdisciplinaria y en la educación popular se constituiría a través de una serie de hitos y relatos que son reconstruidos desde las prácticas a través de ejercicios de sistematización que le dan la voz a los actores directos para que a partir de esta reflexión sobre su práctica les permita conformar un saber desde el cual no sólo se da cuenta de su práctica sino de un saber de lucha que da unidad y sentido educativo a esas prácticas sociales.

2. Concepción sobre el conocimiento

En esta posición se niega el conocimiento como un simple acumulado natural del desarrollo de la humanidad y se reconoce como una construcción histórica, humana y social, por lo tanto, siempre parcial e incompleto que en un ejercicio de multiculturalidad está en expansión y desarrollo específico y que es parte del acumulado de poder de una época.

Por eso, el conocimiento siempre va a existir en formas culturales específicas y es allí donde queda determinado como un campo en el cual construye relaciones de poder bajo formas de saber y conocimiento. Por ello el ejercicio de empoderamiento es también un ejercicio que se hace en la esfera del conocimiento y del saber, lugares en los cuales la sistematización adquiere una fuerza potente como instrumento que garantiza los empoderamientos de los actores desde sus prácticas.

Existe un uso social de este conocimiento y allí se producen discursos hegemónicos que controlan y producen exclusión, la forma más visible en estos tiempos es la manera como la tecnocracia sobre el hecho educativo construido por los organismos multilaterales de la globalización han comenzado a construir un discurso único sobre los procesos educativos.

El conocimiento llega a la sociedad y a las instituciones encargadas de repartirlas con cara de objetividad (fruto del control tecnocrático) en donde los funcionarios de ese saber establecen separaciones tajantes entre el trabajo intelectual y el trabajo manual produciendo unas relaciones sociales educativas, donde se distribuye el conocimiento y en esta distribución negando la producción a ciertos sectores generando desigualdad y discriminación, también en el orden del conocimiento.

La educación genera un campo construido por múltiples escenarios y prácticas en donde la escuela no sería más que uno de esos múltiples escenarios. Cada uno de ellos se convierte en un espacio de lucha y confrontación de concepciones que encarnan visiones del mundo y que tienen apuestas por el futuro de la humanidad. De allí que se le reconozca al ejercicio práctico de lo educativo y la pedagogía una profunda responsabilidad ética, de la cual se deriva el carácter político del hecho educativo que se juega no simplemente en el discurso sino en la manera como cada educador da respuesta a sus múltiples formas de resolver educativa y pedagógicamente sus concepciones en su práctica social concreta como educador.

3. Concepción del hecho educativo

Reconoce que cualquier ámbito educativo (escolaridad, acciones comunitarias, formación de dirigentes, organización política, entre otros) es un espacio en el cual se construye cultura, moral y subjetividad, a la vez que conforma procesos de identidad de correspondencia tanto a los procesos del territorio como de presencia en la sociedad. Por eso, van a señalar que en medio de los

contenidos y en medio de las prácticas sociales los elementos con los cuales se trabaja, que hacen a la acción específicamente educativa van a ser fundamentales para construir esos procesos.

Por ello, los métodos y todas las concepciones metodológicas son campo de contradicción, conflicto, ya que en ellos se van a ver reflejados los fines y sentidos de la acción educativa. En la esfera de las pedagogías se dan las luchas por el control del campo educativo, ya que en la manera como ésta resuelve su quehacer, se construyen las hegemonías y las contrahegemonías en la educación.

En esta perspectiva, en la educación se funciona con dispositivos culturales de aprendizaje, siendo éstos los procedimientos concretos bajo los cuales se construye o se transforma la experiencia de quien asiste a una acción educativa, donde saber y poder son componentes del proceso, ya que a través de los instrumentos utilizados en la actividad educativa se aprende o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Desde esta visión no hay didácticas neutras. Pudiéramos afirmar que si en el método se juega la concepción de la acción educativa y pedagógica, en los dispositivos se juega el empoderamiento.

La educación al ser práctica construye con sus dispositivos y con sus métodos relaciones sociales educativas, haciendo que cada que se utilice un espacio de éstos y se pongan en juego una serie de dispositivos estamos asistiendo a acciones de empoderamiento en las cuales toma vida la organización de la actividad educativa y pedagógica y esto se hace visible en una forma muy explícita en cinco lugares que por la manera como están organizados son dispositivos de poder-saber: a) las estructuras físicas y la organización del espacio donde se realiza la actividad; b) las formas de interacción mediante las cuales se hace visible el hecho comunicativo; c) la forma como circula y la jerarquización de conocimientos y saberes; d) el encarnamiento de la pedagogía, es decir cómo se vive el espacio y la experiencia y la manera como se afecta lo subjetivo; e) los usos del cuerpo y los lenguajes no verbales.

Como vemos en esta mirada aparece claramente un hecho develador que nos señala cómo el acto educativo tiene un carácter interesado (de intereses en la acción) haciendo que el aprendizaje no sea neutro y que los procesos en la esfera del conocimiento y el saber exigen ser vinculados por las formas múltiples de existencia del poder en la sociedad, ya que todo acto educativo en sí mismo es reconstructor y organizador de poder.

C. Pedagogías liberadoras y de la transformación social

Éstas, que recogiendo el tronco fundamental de un periplo colocado por Freire nos colocan en un entendimiento de lo pedagógico que va mucho más allá de la pedagogía crítica e intenta leer con especificidad los procesos de organización de cualquier actividad educativa en cuanto muchas de ellas son movimiento social al mismo tiempo que práctica educativa.¹⁴

1. Pre-Supuestos

Reconoce que el acto educativo nunca es neutro y en la manera como se resuelve ya tiene una orientación precisa, y en ese sentido es entendido como una acción práctica que está orientada por intereses desde los cuales toda la acción educativa va orientada a construir esos fines. De eso

¹⁴ Gutiérrez, Francisco. La educación como praxis política. México. Siglo XXI. 1985.

Jara, Oscar. Educación popular. La dimensión educativa de la acción política. Panamá. Centro de Estudios y Acción Social. 1986.

Mejía, Marco Raúl y Myriam Awad. Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda. La Paz. CEBIAE. 1999.

Núñez, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar. México. IMDEC. 1985.

Peresson, Mario, Lola Cendales, Germán Mariño. Educación Popular y alfabetización en América Latina. Bogotá. Dimensión educativa. 1983.

construye una visión en la cual identidad, lucha, subjetividad, metodología, pedagogía son parte central de la resolución política del hecho pedagógico.

La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación, la desigualdad, la represión en la esfera de lo social tiene formas educativas específicas y diferenciadas a través de una educación en la lucha y para la lucha que tiene en su horizonte no sólo la transformación de las relaciones sociales educativas sino la organización de los movimientos para la transformación de esas relaciones sociales en la sociedad. Su proyecto está enraizado en la construcción de movimientos sociales y la acción educativa se entiende en ese horizonte.

Se asume que la pregunta por la desigualdad y el sufrimiento encarnan en los procesos educativos con especificidad metodológica, es decir, se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla. Por ello, la propuesta metodológica debe encarnar en su lucha con formas que le permitan construir poder y empoderar a través del hecho educativo. Por eso su objetivo central es la construcción de un proyecto de sociedad justa y solidaria.

Ese proyecto de sociedad tiene que estar presente en el acto educativo, por ello la emancipación y la liberación que se construye en la práctica educativa tiene implicaciones institucionales y en la acción del individuo y de la sociedad. Por ello significa una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible.

El quehacer educativo tiene sentido de liberación que significa en la práctica una política que desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla. Allí el ejercicio educativo construye un nuevo sentido de lo público democrático a partir de esos dispositivos que le van a permitir leer críticamente, dando pie a diferentes futuros de esa sociedad, desde los socialistas, democracia radical, y las de otras formas alternativas de sociedad..

2. Concepción de proceso educativo

En esta mirada el conocimiento no es más que uno de los componentes, ya que no se explica sin la existencia de los saberes que existen en múltiples formas de la sociedad en las realidades concretas de los grupos y que desde las prácticas pugnan por convertirse en experiencias que hablen con sentido y unidad de la manera como esos saberes existen en múltiples y variadas realidades. Por ello, deben romperse las jerarquías y divisiones sociales que generan exclusión. En este caso, en la del conocimiento frente a los saberes. Esto hace necesario el que se visibilicen estos saberes sometidos como un acto de conciencia para que se comprenda socialmente cómo se construyen.

En cualquier actividad educativa las actuaciones de su discurso, sus métodos, dispositivos, técnicas, dinámicas, no se quedan en el campo de lo personal o individual, aun trabajadas como subjetivización tienen un componente de ser humano como ser social. Por eso deben estar orientadas hacia lo colectivo y lo comunitario y viceversa, en un camino de praxis en donde debe conducirse a una acción transformadora que va de los grupos a la sociedad y de ésta a las personas. Por ello busca que los que no han tenido voz puedan encontrar los mecanismos de representación y de visibilización configurados en expresiones sociales.

Toda actividad educativa debe encontrar caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria, en donde los procesos sociales le permiten a los individuos tomar sus opciones, hacer sus ejercicios concretos de democracia y ciudadanía, no sólo representándose el mundo sino organizando sus prácticas de transformación de la realidad en la que viven, realidad que puede ser entendida como intervenida por distintas esferas desde lo puramente comunitario y en los procesos de socialización hasta la intervención en lo público.

La realidad es su punto de partida. En ese sentido, lo local como realidad social, política, económica, cultural y de identidad dota a la persona de los instrumentos básicos para construir una organización

con lo universal. Por ello, lo local va a construir lo diferente, lo específico del hecho educativo, acción que se realiza a través del diálogo y la pregunta mediante un proceso de diálogo de saberes y negociación cultural que se realiza en una forma permanente, y es la base de toda acción educativa.

3. Concepción de la pedagogía

La pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación. Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual educativamente se implica en una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente.

Por ello niega la neutralidad pedagógica, enfrenta la mirada tecnocrática y declara a la pedagogía un campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas que ha tomado el poder bajo la forma de control en lo educativo y pedagógico, pero considera que esto no puede ser la acción de individuos, sino que es necesario constituir movimientos que construyan una política de posibilidad y un campo práctico de lucha para el ejercicio de esos procesos. No existe acción pedagógica en educación popular que no implique una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda de construcción de colectivos para que esa tarea sea resuelta construyendo nueva sociedad.

Construye toda acción educativa como política (en la escuela habría que construir una política del aula) que funciona a través de los lenguajes, los conocimientos, las interacciones, las formas disciplinarias, las dinámicas, los dispositivos. La base de esa política es la existencia de múltiples saberes que deben ser dialogados para construir una acción fruto del intercambio y la visibilización de la posibilidad de un futuro distinto.

Para poder hacer posible esos principios elabora prácticas y métodos alternativos de acuerdo a las realidades que se le van presentando y en ese sentido no tiene un método único, sólo que coloca algunos principios de crítica, transformación y acción. En muchos casos construye métodos híbridos porque recoge elementos ya desarrollados en otros lugares, en ocasiones elementos progresistas de otros métodos y reelabora su quehacer pedagógico en un permanente cambio. Por eso pudiéramos decir que se sale de la lógica de los contenidos y de la modelización pedagógica buscando construir desde los principios metodológicos generales unos procesos en los cuales lo importante son los resultados que han sido vehiculizados a través de esas prácticas.

Enfrenta la mirada dominante de inteligencia centrada en los procesos racionales y coloca de cara a la experiencia humana más abierta en el conocimiento riqueza que ha sido aprendida por el reconocimiento de los saberes populares y entonces da cuenta de una serie de dispositivos que hagan posible la emergencia del cuerpo, el goce, el deseo, la subjetividad, como aspectos que concurren desde las culturas específicas al hecho educativo.

En el entendimiento de que la pedagogía es una acción práctica con consecuencias de transformación a distintos niveles intenta salir de la idea de enseñanza-aprendizaje como modelización pedagógica, reconociendo en la esfera pública de lo social toda una cantidad de procesos de socialización que tienen incidencia sobre hábitos, costumbres, culturas y que pudieran tomar por el camino del aprendizaje (no en el sentido conductista) para encontrar formas de éste mucho más allá de los muros de la escuela.

Se pregunta por lo negado, por lo rechazado o excluido, por lo marginado en los procesos del saber y del conocimiento y busca incorporarlos a un entendimiento de una sociedad que construye su unidad con base en la negación del conflicto como base ordenadora y constructora de la sociedad. Por eso el conflicto se convierte en un dispositivo no sólo cognitivo y fundamental del proceso educativo y pedagógico. Por ello se habla en ocasiones de pedagogía de la pregunta, pedagogía del conflicto, pedagogía de la indignación y muchas otras formas más que al entrar en los campos de la realidad tienen que romper la idea universal de pedagogía para construir esa relación educativa en el campo y

lugar preciso en el cual lo pedagógico adquiere un sentido específico para hacer posible los fines buscados. Por ello los métodos van a ser parte de una política de la experiencia.

Rompe el culto a lo local, a las culturas populares y lee los procesos contradictorios a su interior, y genera dinámicas en las cuales las contradicciones se reorganizan y se reestructuran, que permita ser capaz de construir escenarios más amplios integrándose a movimientos que operan más allá de lo local sin perder la responsabilidad con el territorio inmediato, pero reconociendo las maneras de la dominación que en clave de necesidades vuelven a tocar a los grupos humanos. Por ello construye formas de organización educativa que en su funcionamiento buscan ser el anticipo de la democracia radical mediante un diálogo permanente y la capacidad de construir una participación en la cual los actores están insertos.

4. Base del proceso¹⁵

La actividad educativa construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir, entre el mundo construido desde su realidad B Habermas diría A mundo de la vida¹⁶ B con la que llegan los actores, y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas de la educación popular. Un puente entre ese saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico que supone una relación de encuentro entre diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no sólo la base del proceso sino también, el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo.

Dijimos que los actores son diversos. Pues bien, esa base también lo es. En el caso de los educadores populares que trabajan como animadores con grupos populares, éstos reconocen de una u otra forma dominio sobre la problemática trabajada y claridad sobre la intencionalidad de la acción y los objetivos que se buscan. En ese sentido, extienden sus habilidades metodológicas o conceptuales para recontextualizar sus saberes y hacerlos circular en ese medio en el que se encuentran y en el que esperan obtener un resultado práxico. Este actor trabaja desde prácticas específicas, tiene un acercamiento conceptual más construido, influye sobre variantes prácticas y teóricas y convierte el conocimiento y la información que posee en habilidades que permitan la participación de los todos los actores. Sin duda ese conocimiento le da una sanción de verdad por su mayor conexión con el mundo macro y con explicaciones más globales que operan en distintos campos del saber. Este educador popular debe conocer y manejar esa sanción para hacer posible la participación, la negociación cultural y la construcción de conocimientos.

Por su parte, los actores participantes de los talleres y eventos educativos (muchos de los cuales, no todos, pertenecen por su origen social, si no por opción ética, al mundo popular) organizan su acción teórico-práctica a partir de una serie de estereotipos y arquetipos que en alguna medida reducen, simplifican y esquematizan la mirada desde la cual contrastan y reorganizan. Algunas de las características de ese pensamiento previo son:

- Ψ Explicaciones unicasales: los fenómenos son analizados y explicados desde una única causa que los origina. Así por ejemplo, la violencia se explica por el gobierno, la ignorancia por falta de escuela, etc. No hay matices ni multicausalidades. Y esta única causa intenta convencer a otras causalidades, negándoles su posibilidad explicativa.
- Ψ La narración descriptiva como forma privilegiada de comunicación: en el lenguaje de estos sectores, la narración descriptiva se convierte en la base de su relación comunicativa. Dichas narraciones encadenan diversas historias en una misma secuencia, haciéndolas coincidir como parte de una misma lógica y derivadas unas de otras.

¹⁵ Retomo acá aspectos específicos de la propuesta metodológica de negociación cultural, que he desarrollado conjuntamente con Miriam Awad en Pedagogías y Metodologías en Educación Popular. La negociación cultural: una búsqueda. Quito. Fe y Alegría Ecuador. 2001.

¹⁶ Habermas, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid. Taurus. 1986.

- Ψ Lo bueno y lo malo: el juicio valorativo sobre situaciones, fenómenos y personas se mueve en la mirada bipolar de lo bueno y lo malo. Hay una gran dificultad para diferenciar procesos en los cuales haya matices, elementos intermedios y totalidades múltiples con aspectos positivos y negativos.
- Ψ La prevalencia de imágenes dominantes en la toma de opción y decisión: a pesar de alguna información complementaria y de argumentaciones previas, la toma de decisiones sobre algunos problemas se hace desde imágenes muy dominantes que se mueven en el imaginario colectivo. Estas imágenes les entregan la seguridad de afirmaciones a las que se les otorga calidad de Averídicas. Esto es visible en la manera como actúan frente a espacios que tienen un poder que ellos consideran mayor que el propio.

- Ψ El peso de la experiencia cotidiana: con frecuencia sus explicaciones y afirmaciones se sustentan en que tal o cual evento les ha ocurrido a ellos o a otros muchas veces. Así, la validación surge de un criterio de referencia a lo empírico constatable en su experiencia que permite no sólo explicar lo pasado o presente sino también prever lo futuro.
- Ψ El comportamiento social se organiza en torno a estereotipos: a pesar de la fuerza de la experiencia y de la vida cotidiana, hay una serie de estereotipos que operan a manera de leyes@ fijas desde los cuales no sólo se hacen juicios de valor sino también, se estructuran muchos comportamientos, se valora la viabilidad de acciones y se determina acerca de lo posible a cambiar en el horizonte de su pragmática vital.

Reconocer el pensamiento con el cual miran el mundo, sus formas de operar, sus estereotipos, sus prejuicios y sus habilidades, es básico para los procesos de aprendizaje práctico que encarna la educación popular ya que ellos funcionan en cada sujeto como un filtro que selecciona lo nuevo que se puede integrar. Sin este reconocimiento es muy difícil establecer una comunicación educativa que lleve a desarrollar opiniones más amplias y comprensiones más globalizadoras.

De allí la importancia de lo comunicativo en los procesos de educación popular. No se trata de hacer el uso instrumental de aparatos y medios sino de abordar el acto mismo de la negociación cultural que se puede lograr con múltiples ayudas que son parte de un proceso **educativo-comunicativo**. Esto se vive de manera inconsciente en muchas personas que hacen comunicación popular, ya sea con micro medios o con mass media. (Hleap-1991).¹⁷

Ahora bien, el proceso individual nos muestra una secuencia en la cual la afirmación individual y la claridad en sus preconceptos, es una condición necesaria para que cada sujeto pueda dar el paso a incorporar nuevos elementos en su vida cotidiana. Sólo en el momento en que la persona logra hacer una nueva síntesis entre su individualidad, sus preconceptos y su entorno, podemos afirmar que el contenido educativo y los resultados del aprendizaje han logrado un contexto de acción correspondiente.

Finalmente, la estructura previa supone una serie de elementos presentes en su forma de operar que deben ser considerados para abordar la construcción colectiva de saberes y conocimientos, aspecto éste que le da piso de realidad al empoderamiento. Ellos son:

- § **Cultura.** La visión del mundo y la manera de inscribirse y actuar en él, están mediadas por las particularidades culturales de las regiones de procedencia de esos actores educativos.
- § **Mentalidad.** A la especificidad cultural y de contexto se suman las particularidades individuales fruto de cada historia de vida. Ellas hacen que en la relación educativa se comprendan más algunos elementos que otros. Así, hay sujetos con mayor posibilidad para memorizar, otros para argumentar, para interactuar, para compartir experiencias de la vida, para manifestar afecto, etc. Todos estos elementos marcan énfasis que son decisivos en las posibilidades de aprendizaje.
- § **Representación.** Los sujetos conocen desde modos de representación diferentes. Esto, sumado a los elementos anteriores, hace que los términos del intercambio educativo sean múltiples. De tal manera, el aprendizaje efectivo y con sentido sólo es posible en el momento en el que se pueda establecer ese puente de interés y de posibilidad pragmática entre quienes establecen la interacción educativa específica (Zona de Aprendizaje Próxima).
- § **Simbolización.** Los resultados de la acción educativa están en relación con aspectos que en el mundo prático tienen significado y sentido. La posibilidad de cambio, de transformación y de resignificación, se da en los aspectos en los que la simbolización es posible.

Los cuatro elementos anteriores, constitutivos de la realidad representada por los sujetos, enmarcan el sentido de la acción educativa. Desde ellos, el sujeto y los grupos populares, al tomar decisiones colectivas, organizan el entramado que les permite debatir, negar, argumentar, replicar, y de alguna forma, construir en la práctica la toma de decisiones. Estos elementos, trabajados integralmente,

¹⁷ Hleap, B. La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores populares. Santiago de Cali. U. del Valle. 1991.

configuran el poder individual que permite acciones de modificación tanto en la estructura individual como en la estructura de socialización.

5. El proceso

El proceso pedagógico propuesto por la educación popular se centra en la organización y desarrollo de un acto educativo que hace posible una relación de **negociación cultural**¹⁸ a partir del encuentro de esas diversas lógicas, percepciones y visiones de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto. La experiencia educativa pretende que los actores se puedan movilizar en acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos y cada uno han ayudado a construir, tiene significación para cada persona y su entorno, y cada cual está en capacidad de controlar. Estas condiciones generan conflictos que son recuperados como dispositivos que hacen posible una Pedagogía del Conflicto, reconstruyendo sentidos y permitiendo el empoderamiento de los actores sociales.

Desde este punto de vista, la experiencia educativa debe considerar algunos aspectos que permitan ese logro de sentido y de unidad práctica:

- Ψ La actividad desarrollada debe trabajar desde las inclinaciones y habilidades del sujeto de tal manera que pueda desarrollar posteriormente un **Ahacer@** permanente y más cualificado sobre su realidad.
- Ψ La acción por la que se opta debe tener sentido en el contexto de cada sujeto.
- Ψ La continuidad del aprendizaje debe ser significativa para cada sujeto, permitiéndole sentir que esa experiencia le significa a él auto-construcción.¹⁹
- Ψ El reconocimiento en el proceso educativo, de otras habilidades además y más allá de lo lingüístico y lo lógico. El aprendizaje no sólo se manifiesta en procesos verbales y de construcción lógica sino también en otras formas de organización y representación que al encontrar espacio en la actividad educativa, hacen que el proceso de negociación tenga menos resistencia.²⁰
- Ψ La valoración de las teorías, explicaciones e interpretaciones de los sujetos, como punto de partida desde y con el cual, se reprocesa críticamente la mirada y la postura sobre los procesos sociales.
- Ψ La flexibilidad debe levantarse como un criterio básico de construcción no sólo del momento educativo **Bque permite nueva información y nuevas habilidadesB** sino también para que éstas sean recontextualizadas por la vía de la acción en su medio y en su experiencia cotidiana²¹, permitiéndole a los sujetos participantes un empoderamiento real sobre su acción.

El proceso básico pedagógico, esto es, la negociación cultural, busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y las actuaciones derivadas de éstos. Por eso es tan importante para los educadores populares construir las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas haciendo del acto educativo un acto global de **recontextualización**, en cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje, son recogidos desde el lugar social y cultural del **Aotro@**.

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que

¹⁸ Reelaboración que hemos hecho de la tradición de la educación popular, retomando el término de **ADialogo de Saberes@**, enriqueciéndolo con la mirada de Jerome Bruner (1984) cuando nos habla del **Diálogo Cultural**, y reconstruyéndolos en la categoría de **Negociación Cultural**.

¹⁹ Luria, A. **Los procesos cognitivos. Análisis socio-crítico**. Barcelona. Ed. Fontanela. 1980.

²⁰ Gardner, Howard. **Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de la vida de Freud, Einstein, etc.** Barcelona. Piados. 1995.

²¹ Vigotsky, Lev. **Thought and Language**. New York. 1934.

reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, todo ello, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje.

El encuentro entre saberes y estilos de aprendizaje exige cambiar la mirada en torno a la actividad educativa teniendo en cuenta unos criterios necesarios para que la negociación sea posible como estrategia pedagógica. Algunos de esos criterios son:

- § El acto educativo produce una recontextualización desde cada actor participante y por lo tanto debe ser planteado como un proceso y un propósito lo suficientemente flexible que pueda recoger los elementos entregados en ese diálogo de saberes para recrearlos en cada contexto y espacio de acción = **Aprender para la Individuación.**
- § La actividad educativa es encuentro de comprensiones diferentes para construir unidad en la diversidad. La precondition del diálogo y la posibilidad de un nuevo saber, supone reconocer la diferencia y abandonar un aparente igualitarismo metodológico que cree que en una relación horizontal quedan anuladas las diferencias = **Aprender de lo diferente.**
- § La contrastación de lo aprendido está en la acción. Plantearse así el problema no es resolverlo por vía empírica, sino encontrar una nueva síntesis a partir de la cual las mediaciones educativas puedan incidir en la capacidad de transformación de la realidad desde los procesos más micro vividos en la cotidianidad de los actores, hasta las posibilidades más sociales vividas en la globalidad de la sociedad = **Aprender para la acción transformadora.**
- § La educación popular requiere, de un lado, de una pedagogía coherente con los procesos de aprendizaje que agencia, y de otro, de la capacidad para establecer esa reflexión diferenciándose de otras perspectivas, intencionalidades y propuestas. No obstante, la educación popular debe exigirse a sí misma una negociación para conocer y reconocer otras pedagogías sobre todo aquellas que se juegan en el ámbito de la escolaridad y del conocimiento académico acumulado = **Aprender a aprender.**
- § La educación popular debe abrirse a comprensiones variadas. Este es tal vez el criterio más difícil de asumir ya que debemos romper con la tradición de un pensamiento político hegemónico que sólo acepta comprensiones únicas. Por el contrario, la negociación exige capacidad de interlocución con muchas formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización = **Aprender del conflicto.**
- § La propuesta pedagógica de la educación popular tiene la capacidad de construir nuevas nociones. El acto educativo entendido como negociación, asume que si cambian las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los sujetos interpretan sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.) también se transforman. Esto significa una gran capacidad para construir nuevas teorías derivadas de las nuevas realidades = **Aprender a cambiar en medio del cambio.**
- § El acto educativo desplegado desde la educación popular implica no sólo la vida cotidiana de los actores sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. De allí que los educadores populares debemos velar por las acciones educativas, revisar los procesos metodológicos, ajustar los dispositivos y ser más responsables con los resultados, de tal manera que efectivamente trabajemos en la construcción de una praxis emancipadora = **Aprender a empoderarse produciendo conocimiento.**

6. Pedagogía y aprendizajes

Los procesos de la educación popular remiten mucho más al mundo del aprendizaje que al de la enseñanza, en la medida en que la actividad educativa busca de manera intencionada operar cambios en los sujetos que permitan construir algo diferente: habilidades, actitudes, conocimientos críticos, intervenciones sociales. La experiencia y la reflexión de estos años nos ha mostrado cómo los sujetos participantes en los procesos educativos de la educación popular, acceden poco a poco a nuevas actitudes como producto de la revaloración de sus experiencias previas y la reflexión sobre la

experiencia vivida, y esto les permite reordenar el escenario social dentro del cual cada uno de ellos actúa, logrando un empoderamiento que se hace visible en la práctica social del individuo y en las organizaciones sociales en las que participa como actor.

El tipo de aprendizaje requerido en la educación popular va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje ya que en éste lo que se da es apenas el reordenamiento y reorganización de la enseñanza manteniendo la lógica del proceso centrado en el conocimiento académico, la transmisión y la asimilación del pensamiento científico. Si bien la educación popular no niega el proceso de enseñanza-aprendizaje, sí lo desborda ya que tanto su objeto, como sus *¿por qué?*, sus *¿para qué?*, y sus *¿cómo?* son diferentes. Entre los elementos que caracterizan el aprendizaje posible desde la educación popular podemos señalar los siguientes:

- X El aprendizaje depende de la experiencia y conduce a cambios y transformaciones de la misma: de esta manera, la acción educativa puede estar separada de la enseñanza, ya que no se trata de pautas de comportamiento escritas que deban ser asimiladas para ser practicadas. Sí en cambio, de la reestructuración del quehacer de cada sujeto (Pragmática de la Acción).
- X El aprendizaje opera con dispositivos diferentes: en la enseñanza y en la enseñanza-aprendizaje los dispositivos de regulación son mucho más claros, funcionan como didácticas, en cuanto su objetivo es legitimar saberes que tienen una existencia en la sociedad. En ese sentido buscan la información y la apropiación de conocimientos a través de dispositivos que se acomodan a las estructuras cognitivas. En la educación popular estamos frente a estructuras de acción, y ellas modifican inmediatamente los procesos de vida cotidiana en los cuales están insertos los actores y también las teorías y representaciones que éstos poseen.
- X El espacio de aprendizaje es amplio: se trata de operar en los lugares en los cuales los actores desarrollan sus vidas, sin duda, diferentes a los escenarios delimitados por la enseñanza que pertenecen a un universo mucho más institucionalizado.
- X El aprendizaje en la educación popular construye una relación individuo-realidad: que configure una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de acción transformada y transformadora.
- X El aprendizaje en la educación popular establece nexos sujeto-sociedad: no es sólo un fenómeno de autoconciencia, es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformadores, visibles en una nueva acción humana marcada ahora por el empoderamiento sobre sentidos, contextos y procesos.
- X El aprendizaje se entiende como construcción: y significa para cada actor dejar atrás las verdades para construir una unidad de sentido en la que se pregunte por el mundo al cual pertenece su conocimiento, por los sujetos que lo practican, por su unidad interna y por la coherencia con el proyecto social en el cual se inscribe, en ocasiones, esto desencadena procesos de deconstrucción de sus imaginarios anteriores para reconstruirlos con sentido transformador.
- X El aprendizaje logrado constituye una unidad sujeto-contenido-acción: de esta manera, se saca de su versión puramente instrumental para colocarse en una unidad en la cual la idea de formación permanente reorganiza el mismo proceso de aplicación de lo aprendido construyendo un sentido social de la práctica educativa.
- X El aprendizaje en la educación popular resignifica las realidades de los actores y plantea la reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar en su acción social: esto exige conciencia sobre el sentido, mecanismos y canales del poder que circula en las actividades educativas y en las demás actividades que realiza, proyectando una vida con sentido.

La educación popular se distancia de los procesos de enseñanza tanto por los resultados sociales que busca, esto es, el empoderamiento de actores y la transformación de la realidad en la cual operan, como por la vocación de lograr aprendizajes para la acción. Sin embargo, la investigación y el seguimiento nos ha mostrado la existencia de diferentes sentidos y usos de esos aprendizajes. Dos

de esos grandes campos son los aprendizajes de individuación para la acción social y los aprendizajes para la institucionalidad social.

Es muy importante señalar la necesidad de tener claro en los objetivos de la acción educativa, el tipo de aprendizaje que se pretende. En muchas ocasiones, la acción educativa es nula en términos del logro de objetivos ya que se interviene sin claridad a este respecto y con instrumentos inapropiados para el contexto, acción y práctica social de los actores, haciendo que las personas, aunque participen en la actividad y la evalúen como positiva, el efecto educativo quede neutralizado.

a. Aprendizajes de individuación para la acción social.

Se refiere a los procesos a través de los cuales los participantes en actividades educativas hacen una traducción de los contenidos para hacerlos posibles en sus prácticas cotidianas, individuales o grupales o de socialización, con el propósito de incorporar modificaciones y cambios. Algunas de las características de este tipo de aprendizaje son:

- X Este aprendizaje se da en un contexto cultural específico, es decir, en un espacio que corresponde a la tradición del sujeto-educando, quien al convertirse en sujeto educador con respecto a otros sujetos, no sólo recontextualiza su propia experiencia y sentido de vida, sino además, asume símbolos y formas de expresión específicas que valoriza con sentido para ese grupo humano (familiar, de amigos, etc.) tratando de producir y construir nuevas relaciones con un nuevo significado.
- X Este aprendizaje articula los procesos de individuación y de socialización: los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje, que en forma consciente, uniendo lenguaje, acción y simbolización e interactuando con el presupuesto de un mundo común, reorganizan sus relaciones de trabajo y sus lenguajes y establecen preguntas sobre el poder. Podemos decir que es el momento en el cual aparece con claridad lo inseparable y complejo de la vida humana (histórica, cultural, biológica, psicológica y social).²²
- X Este aprendizaje permite a cada actor, recuperar su experiencia como ser humano dentro de su grupo cultural y reconstruirla en el mismo concreto de su vida.
- X Este aprendizaje permite que las conceptualizaciones que los sujetos realizan sean llevadas a situaciones específicas que cada uno de ellos puede controlar y a contextos donde cada uno las puede explicar.
- X Este aprendizaje permite que cada sujeto incorpore tanto procesos de lenguaje como otros más amplios relacionados con su propia historia, escenarios éstos en los cuales cada uno es capaz de reorganizar y replantear su medio social.
- X Este aprendizaje sucede en un contexto que tiene su propia lógica: la manera como cada actor organiza la acción y se implica en lo que le es posible, hace evidente que hay una codificación de mensajes, que hay reorganización y que se retoma lo que otros le aportan, siempre y cuando pueda elaborarlo en sus propios términos.²³

Por todo lo anterior, el educador popular debe respetar los términos en los cuales se da la intervención educativa y tener en cuenta que es en ese estilo de aprendizaje donde se producen las mediaciones necesarias para lograr las transformaciones hacia las que se dirige la propuesta de la educación popular.

i. La negociación cultural en el aprendizaje de individuación para la acción social.

²² Maturana, Humberto. **El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano.** Santiago. Universitas. 1992.

²³ Mariño, Germán. **El dibujo espontáneo y la concepción del espacio en la concepción de los sectores populares.** Bogotá. Colciencias. 1988.

Producir unos términos reales de intercambio en este tipo de aprendizaje, significa tomar plena conciencia de los conocimientos que guían a las personas involucradas. En una caracterización todavía muy rudimentaria, encontramos algunos elementos que es necesario considerar: la experiencia vivida, el espacio de socialización que marca a cada actor, su entorno de afectos y acciones, los lugares en los cuales organiza lo que le es esencial y la manera como todo esto construye su tejido social.

Al lado de estos elementos surgen unas interacciones a partir de las cuales se crea opinión, se intercambian entendimientos y se construyen acuerdos para la acción. Todo esto ocurre en el imaginario de interpretación de cada sujeto y grupo y en el lenguaje de comunicación cotidiana, haciendo que a su contexto social, se le coloquen nuevos objetos simbólicos. De tal manera se opera un acuerdo y un entendimiento compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo potenciando la imaginación humana.²⁴

Cualquier intervención en grupos humanos que participan de este nivel de aprendizaje, requiere que los términos de la negociación cultural estén muy claros, y por lo tanto, es necesario entender que la negociación es y ocurre entre diferentes. Construir esa relación pedagógica exige al educador popular capacidad para crear tanto el escenario como la relación misma entre los sujetos, y esa capacidad no sólo proviene de su formación profesional sino también del entendimiento de esos procesos más profundos de los grupos humanos, y de su disposición para hacer posible otra forma de circulación del poder. Por ello, requiere de esa *disposición personal* en la cual hace explícito el poder que le da la relación pedagógica.

En este tipo de aprendizaje la negociación cultural se hace concreta en algunos de los siguientes aspectos:

- Ψ Se negocian culturas: éste, que parecería un aspecto de sentido común, es uno de los más olvidados en las intervenciones. El lenguaje, los códigos y los imaginarios con los cuales nos expresamos requieren de procedimientos, mecanismos y formas coherentes con los sentidos y símbolos de los grupos participantes ya que son culturas diferentes pero también desiguales.
- Ψ Se negocian mediaciones: si lo que se está propiciando es un encuentro entre diferentes, se debe ser conciente de que los dispositivos (poder-saber) son los que van a viabilizar la coordinación de acciones, la construcción de normas y la configuración de pautas para la transformación de los contextos.
- Ψ Se negocian sentidos: la introducción de nuevos sentidos (sociales, culturales, de gestión) en los grupos, implica reorganizar *negociar* la elaboración y organización previa que éstos tienen de su mundo. Esta negociación permite que sociedad e individuo se configuren de manera recíproca creando un escenario en el que se visualiza si los sujetos aceptan y asumen (o no) esas transformaciones. (Zona de aprendizaje próxima).
- Ψ Se negocian representaciones: a los escenarios de la educación popular concurren diferentes miradas sobre el mundo que evidencian los sentidos, concepciones y formas de organizar que tiene cada grupo humano. Si el educador popular entra a la actividad educativa rompiendo esos códigos de simbolización, sólo recibirá rechazos, aún cuando éstos ocurran en el silencio.
- Ψ Se negocian saberes técnicos: es necesario reconocer que hay formas de hacer que son propias de ciertas habilidades. Cuando desde una mirada tecnicista y, por qué no, científicista, el educador popular busca introducir ese saber sin negociarlo, desempodera a los grupos con los cuales trabaja haciendo que éstos se apropien mecánicamente de él.
- Ψ Se negocian institucionalidades: las instituciones sociales se expresan como una forma de organización a partir de la cual, las comunidades humanas logran una serie de acuerdos intragrupal. Negociar en este nivel supone capacidad para lograr acuerdos más colectivos para discutir, por ejemplo, cómo lo suyo es representado por la institución.

²⁴ Castoriadis, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. Barcelona. Ed. Tusquets. Tomo I y II. 1989.

Ψ Se negocia la lógica interna del aprendizaje: el educador popular debe ofrecer claridad sobre su proyecto pedagógico y sobre los dispositivos que utiliza, para desde allí, develar la lógica interna que permite la acción educativa, de tal manera que los resultados no aparezcan como logros simples del diseño metodológico sino de la concepción pedagógica en la cual se basan los dispositivos utilizados en el proceso.

Los aspectos anteriores nos muestran una forma de aprendizaje que trabaja en la vía de la reconstrucción cultural y reorganiza los espacios cotidianos para disponerlos de manera que puedan disputar sus propias comprensiones en espacios más amplios frente a formas de poder fuertes y centralizadas.

ii. Tránsito hacia aprendizajes más institucionales

Para los educadores populares es necesario plantearnos cómo se da el paso desde estos hábitos de vida cotidiana, de aprendizajes de individuación y de socialización primaria, hacia aprendizajes que buscan afectar, impactar y educar para transformar las instituciones sociales, lo que equivale a decir, educar para producir la participación de y en la totalidad social. La sistematización de experiencias múltiples de trabajo en estos últimos años nos muestran algunos elementos respecto a cómo es posible acceder a ese aprendizaje más complejo con interacciones más totalizantes:

- X Reconocer las fronteras entre acción, socialización e institucionalidad pública. Esto significa reconocer una esfera de acción más amplia que implica un dominio de lo específico, diferenciada de las esferas de la socialización y la individuación.
- X Construir una zona de aprendizaje próxima. Es decir, la actividad educativa debe buscar un acercamiento en el cual sea posible el reconocimiento de lo otro más amplio asumiéndolo como parte del continuum de propio mundo, no como una etapa diferente. Se trata de incluir lo otro en lo propio para transformarse.
- X Entender que son las acciones las que muestran y anticipan el desarrollo de la conciencia y que es allí donde se hace claro el aprendizaje logrado y las posibilidades de nuevos aprendizajes.
- X Dar cuenta de la reestructuración simbólica como una de las principales tareas del proceso educativo haciendo claridad en torno a que desde ella es posible una ontogénesis (que se produce en el aprendizaje individual) y una sociogénesis (evolución social).²⁵
- X Ganar confianza en la capacidad de aprendizaje, contrarrestando el sentir de muchos grupos populares sobre una supuesta incapacidad para entrar en esas otras esferas de procesos comprensivos a nivel global y sistemático. Esto significa crear nuevas estructuras de significado y nuevas capacidades genéricas de acción social.
- X Transformar los procesos de socialización propios, lo que supone ganar en la posibilidad de cambiar prácticas inmediatas del mundo cotidiano (familiar, laboral). Operar en concreto sobre los hábitos permite que el aprendizaje interiorizado (como conocimiento, norma o valor) se convierta en cuestionamiento y acción sobre lo social.

La educación popular siempre ha soñado con unos sectores populares disputando sus intereses en la sociedad civil y construyendo una nueva institucionalidad popular. No obstante, en la medida en que los aprendizajes logrados sólo llegan a afectar ese entorno de acción inmediato, es muy difícil lograr dar el paso hacia la esfera del poder público.

Habría un tercer aprendizaje, que sería el de la incorporación en instituciones de socialización, que por problemas de espacio no desarrollo acá.

a) Aprendizajes de institucionalidad social

²⁵ Lorenzer, A. Bases para una teoría de la socialización. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1973.

En esa búsqueda por encontrar mecanismos de participación y de integración a la esfera del poder público, se hace necesario explorar aprendizajes que hagan posible que esos procesos de la democracia integral sean reales.²⁶ La investigación sobre nuestras prácticas nos ha mostrado que en las propuestas metodológicas, los diseños mismos están pensados sobre este tipo de aprendizaje y sobre paradigmas globales de tipo crítico dentro de las ciencias sociales. Esto hace difícil el tránsito entre la lógica cotidiana y la acción, paso éste que implica jugar en una normatividad que no ha sido construida ni organizada por los sujetos populares.

Los aprendizajes de institucionalidades sociales son aquellos que se dan en un escenario de organización, movimiento, institución y formas organizadas de la sociedad. Si categorizáramos las maneras como se hace visible el aprendizaje social, encontraríamos algunos de estos aspectos:

- Ψ Inducen a una forma de integración macro: es decir, que los mecanismos que se construyen trabajan por la vinculación (incorporación, integración, cooptación, o buscando representar impugnación) en esferas más amplias que el escenario cotidiano, dando el paso a lo público.
- Ψ Producen una forma de conciencia práctica moral: nos encontramos frente a una individuación que desborda las formas del sentido común y entra en lógicas de pacto social global, en las cuales, es necesario representar intereses y por lo tanto, contar con unos criterios compartidos por un grupo más amplio que el cotidiano.
- Ψ Amplían los niveles de opción: se accede a la esfera de la representación en la cual la opción propia y la del grupo humano que se representa, adquieren un nivel de importancia como legitimadores de las acciones.
- Ψ Aparecen opciones problemáticas: no es sólo vinculación a lo macro ; se establece un proceso en el cual el conflicto también adquiere características más públicas relacionadas con criterios de participación, tomas de posición y capacidad para defender los propios puntos de vista y debatir los puntos de vista diferentes.
- Ψ Operan cambios en la forma de actuar socialmente: el tránsito de lo doméstico y lo cotidiano a lo público exige una nueva manera integradora en la cual no se vean lo uno y lo otro en una relación inferior/superior, sino que se puedan reconocer ambos dentro de una acción social integral: el empoderamiento de reconstrucción social de la realidad.
- Ψ Modifican la vida cotidiana: no es sólo el ejercicio de asumir la realidad como un elemento social, sino el reconocer que al entrar en la esfera de lo público se producen modificaciones que los sujetos tienen que integrar en sus propios procesos, en sus propias y cercanas realidades.
- Ψ Generan una nueva cultura política: lo político hace su desplazamiento desde lo micro hacia lo macro y allí tiene regulaciones muy precisas que operan como límites institucionales. Sólo al encontrar esa manera diferente de actuar es posible para el sujeto insertarse como un elemento alternativo en la institucionalidad social.

Para los educadores populares, los aprendizajes de la institucionalidad social nos hablan de la necesidad de un aprendizaje específico que corre por caminos y con vehículos diferentes a los aprendizajes por acción inmediata y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez el gran vacío que tenemos, la gran carencia que experimentamos, es que la democracia sigue siendo enseñada y no aprehendida y al no verse como cultura, es difícil que los actores excluidos, desiguales y segregados, puedan organizar sus intereses para representarlos en el ámbito de lo público.

²⁶ Hacia el futuro ya se comienza a reconocer el papel que puede jugar la educación popular con su experiencia acumulada un valioso aporte a dos tareas que son necesarias a nuestras sociedades: educar en valores democráticos y desarrollar los potenciales de innovación de la población. Igualmente, se le reconoce su acumulado en el desarrollo de experiencias educativas sustentadas en la participación, el diálogo y el desarrollo de competencias lingüísticas de los sujetos. (Bastias-Cariola 1994:1). En los déficit de las democracias latinoamericanas, en la vinculación social de los actores sociales más relegados y excluidos, tal vez va a ser importante recuperar el acumulado histórico de la educación popular.

b) Negociación cultural en los aprendizajes de institucionalidad social

El acto educativo, acto de negociación, hace énfasis en algunos aspectos que permitan el acceso real, efectivo y práctico a este tipo de aprendizajes. Veamos algunos de estos aspectos:

- X Estructura simbólica de acuerdos y disensos: es decir, nos encontramos frente a una situación de conflicto interiorizada que implica la capacidad de un uso público del lenguaje para el debate y para el actuar con autonomía = **Uso público del conflicto.**
- X Se representan identidades colectivas: en el aspecto educativo, este es un asunto complejo que se facilita BO NOB a partir del diseño elaborado ya que se trata de construir una conciencia colectiva que haga el tránsito entre individuo, individuación, socialización y usos públicos = **Tránsito entre zonas de aprendizaje próximo.**
- X Nueva identidad social, cultural y política: al jugar en lo colectivo y en lo público, se construye un criterio de validez dado tanto en los acuerdos del grupo como en la manera de defender los intereses específicos. Esto logra configurar procesos de solidaridad con actores que además de autonomía, construyen responsabilidad social entre ellos = **El aprendizaje de lo colectivo.**
- X Construcción de nuevos saberes y lenguajes: que por la vía de dispositivos más de corte enseñanza-aprendizaje, recontextualizan y resignifiquen los saberes y lenguajes que hacen parte de un acumulado social²⁷ = **Una vida y acción.**
- X Construcción de nuevos sujetos: aparece una relación ampliada en la cual surgen nuevas instancias sociales que representando heterogeneidades, buscan convergencias = **Crea organización.**
- X Nuevas estrategias: esas instancias más amplias de lo social, al recoger un campo de reivindicaciones más heterogéneas, van a exigir capacidad para concretar algunos núcleos comunes a todos los actores organizados, de tal manera que construyan esa nueva expresión práctica de la lucha por la defensa de sus intereses = **Construye movimiento.**
- X Una nueva simbólica: el salir de los procesos específicos y agrupar sectores humanos heterogéneos, le exige al educador y al dirigente político, como educador, capacidad para encontrar esos nuevos símbolos para integrar, aglutinar, cohesionar y permitir el aprendizaje de la organización = **Construye imaginación simbólica.**
- X Una nueva cultura política: este tipo de aprendizajes supone una acción decidida para la representación de intereses y el desarrollo de la capacidad para construir acciones que hagan posible el cumplimiento de esos intereses. Aparecen entonces prácticas de confrontación, movilización, organización, lucha por los derechos, concertación, etc., que se convierten en aprendizajes sociales por la vía de la acción organizada²⁸ y que enfrentan las viejas formas de hacer política = **La ética de la política.**

c) Conflicto de lógicas

²⁷ Esto nos muestra cómo la educación popular, teniendo un mayor énfasis en los aprendizajes para la acción, no niega otras formas de procesos pedagógicos, sólo que busca su recontextualización en función de los criterios y los dispositivos pedagógicos propios de la Educación Popular.

²⁸ Este es uno de los grandes aportes de la educación popular frente a una corriente que se da en América Latina que la reduce a procesos micro para superar las carencias de las democracias. La educación popular sigue educando en la claridad de intereses de los excluidos y segregados, para ir a lo público y disputar esos intereses frente a otros que operan en la sociedad, y así, realizar la sociedad civil como espacio de disputa de esa ciudadanía colectiva que sólo será posible en cuanto los intereses de todos estén representados.

Desde la perspectiva de la educación popular, en el ejercicio de lo público aparece un enfrentamiento entre dos lógicas que marcan una manera de ser del conflicto: la lógica institucional oficial y la lógica de los movimientos sociales de protesta y de impugnación, fragmentados, en estos tiempos de globalización, como el poder al que enfrentan. Mientras la primera busca prácticas sometidas a los términos de sus propios procesos, la lógica de los movimientos sociales funciona con la negación de la institucionalidad, necesitando en alguna medida de ella para poder construir al interlocutor de la negociación. Esta relación es de confrontación para no ser incorporados o cooptados.

Los aprendizajes sociales operan en contextos de reorganización y reestructuración del poder social que funciona a través de las diferentes institucionalidades. En ese sentido, esa opción desde el movimiento social reconoce en la institucionalidad social del Estado, y en la sociedad civil relegada, excluida y desigual, la alteridad que le permite construirse en la confrontación no por simple inclusión, sino por una ampliación de la sociedad en la cual cabe la cultura y los imaginarios de lo excluido, recompuesto sin desigualdades ni exclusiones.

El movimiento social forjado sobre la solidaridad interna, sobre ciertos rasgos de espontaneidad, relaciones afectivas y creatividad, aparece contrapuesto a las formas más institucionalizadas del Estado, que se caracterizan por su organización, control, cohesión interna del poder, definiciones políticas muy precisas y objetivos muy claros de homogenizar y unificar.

Por eso, en términos de poder y frente a la hegemonía política, surge la necesidad de construir unos objetivos de acción común: frente a la dominación económica, una redistribución de los recursos; frente a la dominación burocrática, una construcción de relaciones sociales más libres y participativas. Es decir, hacer más amplios los criterios de la negociación cultural para hacer posible la democracia para todos en una transformación de la política sustentada en la redistribución real del poder.

Frente a la inercia social, que se sitúa en la realidad sin problematizaciones como si fuera externa a los sujetos, hay un aprendizaje político que realiza la educación popular y que busca:

- Ψ Configurar una actuación colectiva y superar las condiciones previas que la inhiben.
- Ψ Enfrentar la imposición de intereses particulares y empujar la construcción de un interés colectivo mediante el empoderamiento de los desiguales y excluidos.
- Ψ Construir espacios públicos en los cuales se representen los intereses colectivos.
- Ψ Descubrir las necesidades y potenciarlas como interés de tal manera que se entre en la esfera de su satisfacción.
- Ψ Señalar las transformaciones necesarias para que los elementos anteriores sean posibles no como cooptación sino como ejercicio de redemocratización de la sociedad.

Con este acumulado en pedagogía llega la educación popular a finales de los años 80 y comienzos de los 90 donde el fenómeno de globalización y neoliberalismo va a producir una nueva invisibilización del hecho educativo popular. Sin embargo, en ese momento sus desarrollos de esta fase le permite mostrar un campo tenue con características propias de ese saber indiciario y en constitución.

III. El campo de la educación popular

El acumulado logrado en este período histórico ('50-'90) la muestra como una variedad de actividades educativas, cuyo sentido estuvo orientado por lograr el empoderamiento y la participación política de los grupos sociales excluidos, buscando que en los métodos y metodologías que utilice no reproduzcan las relaciones sociales de dominación, en la esfera de lo educativo.

El reencuentro de lo pedagógico y el rescate de la educación como socialización y de las nuevas formas de existencia del poder, constituyen un marco para el pensamiento y la práctica que

denominamos educación popular. Al interior de ese marco se mueven unos pilares que dan sentido, contenido y coherencia a la propuesta general. Ellos son:

A. Implica una opción básica de transformación

Tal vez el primero de sus pilares, aquel que consideramos sustrato último en su entendimiento y su práctica, es la *opción básica de transformación* de un mundo marcado por la injusticia, el desequilibrio y la desigualdad. En ese sentido, entrega a los educadores populares un norte claro: la *disposición a trabajar por la construcción de una nueva sociedad, sin excluidos, donde exista la posibilidad y la oportunidad de una vida digna para todos.*^{29,30} Esto supone un entendimiento claro y a fondo sobre el proyecto social dentro del cual se inscribe y de las acciones a través de las cuales los actores se empoderan para luchar por esa transformación.

Desde este propósito, se establecen las primeras diferencias con otras prácticas de educación popular que se denominan así por los sujetos a quienes van dirigidas mas no por su intencionalidad transformadora.

B. Exige una opción ética

La educación popular se construye constantemente en su praxis, renovándose y levantándose como elemento de alternativa, teniendo como faro una opción ética enraizada en los contextos y comprometida con el ser humano y con la vida.

Referirnos a una opción ética es señalar una voluntad de trabajo individual y colectiva, concientemente asumida, sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún proceso.³¹

Esta opción ética implica una triple construcción: al interior del ser humano mismo, esto es, del educador popular como gestor de una nueva propuesta de vida y como sujeto en permanente construcción (individuación). Y en segundo lugar, por supuesto, una acción transformadora del contexto, en el que no basta ser *Abueno@* sino reconocer que se trata de ser *Abueno con otros@.*³² Igualmente, en los procesos educativos que se emprenden deben romperse procesos de poder y dominación.

Desde esta perspectiva ética se recompone la opción política de la educación popular desbordando las fuerzas que pretendieron por años legitimarla. Por eso, a pesar de los tiempos, su acción no pierde validez ni vigencia pues se coloca mas allá de los compromisos partidarios. Sin negar los procesos políticos *By* en ocasiones está presente en ellos *B* la opción ética los supera.³³ Un bello ejemplo nos lo ofrece el Padre Fernando Cardenal en Nicaragua, que deja el Sandinismo como partido cuando se da cuenta de los desordenes en la famosa *APiñata@*, sin renunciar al ideario de Sandino.

²⁹ Peresson, M., Cendales, L., Mariño, G. Educación popular y alfabetización en América Latina. Bogotá. Dimensión Educativa. 1983.

³⁰ Cadima, E. La educación en la praxis revolucionaria. La Paz. AIPE. 1990

³¹ Rabelatto, J. L. La encrucijada de la ética, neoliberalismo, conflicto norte-sur. Montevideo. Editorial Nordan. 1995.

³² Heller, Agnes. Más allá de la justicia. Barcelona. Crítica. 1990.

³³ Basombrío, C. Educación y ciudadanía. La educación para los derechos humanos en América Latina. Santiago de Chile. CEAAL. 1991.

C. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales

Este es el fundamento de la opción ética presente en las prácticas de la educación popular. Pero, ¿cuando hablamos de empoderamiento a qué nos referimos?. Ese empoderamiento, que es sujeto y verbo, se refiere al desarrollo en cada persona, de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera conciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad.

Durante mucho tiempo equiparamos educación popular a educación política y en su nombre hicimos la educación de más baja calidad para los sectores populares sin preguntarnos ¿cómo es esa educación? ¿cuáles son sus fines? ¿cuáles sus métodos más idóneos? ¿cuáles sus procedimientos? El tiempo se encargó de mostrarnos que no basta la opción política, que ésta en ocasiones empodera a quienes utilizan esa nueva condición para generar nuevas exclusiones, y finalmente, que la validez de la educación popular no está garantizada únicamente por su vinculación a procesos políticos.

Como educadores populares reconocemos que en toda relación entre sujetos, está presente el poder, reproduciendo la dominación-exclusión. Por eso, buscamos a través de nuestro trabajo, visibilizar el poder en sus múltiples manifestaciones, pero de manera específica, develarlo como opresión en los procesos de saber y conocimiento y en la vida social, para construir un poder diferente. Al establecer rupturas con las relaciones de poder que se configuran y consolidan desde el saber y en las relaciones sociales, negamos el autoritarismo, el directivismo y toda forma de dominación evidente o subterránea desde un supuesto "mayor saber", para aportarle, en cambio, a la posibilidad de una construcción colectiva.³⁴

De tal manera, la educación popular confronta toda pretensión de verdades únicas por considerar que allí anida el poder como dominación, y anima las búsquedas colectivas de caminos diversos y múltiples para el conocimiento y la transformación, dando cabida a la diferencia pero siendo fuerte con la desigualdad.

No basta tener claro que la educación popular es un proyecto político y social para el cambio. Es necesario deconstruir los mecanismos del poder y levantar unas nuevas formas y mecanismos de operación de un poder coherente con ese proyecto.

D. Parte de la realidad social

El punto de partida de la acción educativa popular es la realidad, asumiendo que ésta es siempre diversa, como diversos son los sujetos, los medios, las interpretaciones, las circunstancias. Justamente por eso no hablamos de prácticas únicas o de modelos estáticos de operación que se aplican indistintamente de una situación a otra, y nos esforzamos porque nuestras prácticas sean re-contextualizadas de acuerdo con los sujetos, grupos, lugares e instituciones.^{35,36}

Al trabajar sobre la realidad, la educación popular avanza hacia una comprensión totalizadora del medio, erosionando las miradas que fragmentan y atomizan la realidad, reconociendo que operamos cada vez en realidades complejas y difíciles de leer desde centros o teorías únicas, y ajustando la acción a las condiciones específicas de los grupos humanos con quienes se relaciona.

³⁴ Alem, Teresa. Una mirada a la educación popular de hoy. Educación y diversidad. La Paz. PROCEP. 1987.

³⁵ Cetrulo, Ricardo. "Desarrollo local en la perspectiva de la acción cultural. Articulación de la dimensión cultural, política y económica". En: Anke van Damm, Sergio Martinic y Gerard Peter. Cultura y política en educación popular. Principios, pragmatismo y negociación. La Haya. CESO. 1995.

³⁶ Rodríguez Brandao, Carlos. La educación popular en América Latina. Lima. Tarea. 1986.

E. Considera la cultura como telón de fondo

La educación popular encuentra en la cultura su espacio de referencia. Desde ella visualiza y hace prácticas las diferencias tanto entre los seres humanos como entre los grupos. El sujeto aparece como ese *otro diferente*, hijo de procesos históricos, familiares y sociales diferentes y heredero y hacedor de procesos culturales diferentes.³⁷ Así, la cultura es un espacio sin el cual no es posible desarrollar iniciativas de educación popular, sólo que ahora se trata de culturas fragmentadas y resignificadas en los imaginarios de la industria cultural de masas.

Desde la cultura nos asomamos a la vida cotidiana, a los procesos de la socialización y a las interacciones comunicativas, tratando de precisar las realidades y las relaciones entre política y conocimiento, marco dentro del cual diseñamos nuestro reto y nuestro compromiso. Es ella la que nos abre las puertas para reconocer lo diferente, para alejarnos de los igualitarismos y para insinuarnos las desigualdades de lo diferente en este mundo cultural transnacionalizado.

F. Opera en procesos de negociación cultural

La existencia del poder en todos los espacios y relaciones entre los seres humanos, hace que el diálogo posible en esa intervención social intencionada que es la educación popular, se convierta en confrontación de saberes, ya que la construcción colectiva de prácticas, saberes, conocimientos y acciones, ocurre las más de las veces, en medio de situaciones de conflicto, lo que ha llevado a hablar también de Pedagogía del Conflicto.

Cada sujeto llega a los procesos de educación popular con su propia imagen del mundo (subjetiva-colectiva), con su *estructura previa*, como punto de partida para confrontar lo que sabe con lo que saben los demás. En esa tensión ocurre un proceso de identificación de visiones compartidas, construyendo la diferencia a través de una clara negociación cultural que por supuesto, no está exenta de resistencias individuales a lo nuevo.³⁸³⁹

El acto educativo de la educación popular es fundamentalmente un acto de transformación del individuo, de los grupos y de las organizaciones sociales, y serían procesos ficticios si el conflicto no hiciera presencia. Sin embargo, las tensiones y el conflicto se manejan en un contexto donde también se forjan valores nuevos que nos hablan y nos anticipan esa nueva sociedad que queremos construir. La democracia, la participación, la posibilidad de crítica, la capacidad de decisión y la libre opción, son elementos vivos en las prácticas de la educación popular, que permiten la negociación.

G. Impulsa procesos de autoafirmación y de organización

Los sectores populares de América Latina, reconocen que uno de los más importantes aportes que les ha hecho la educación popular es la recuperación, reconocimiento, afirmación y valoración de su identidad. Este proceso permite las bases para el empoderamiento, como construcción de los grupos y los sujetos, y no como capacidad dada por otros.⁴⁰

Los educadores populares buscamos el reencuentro del sujeto consigo mismo, con su *que-hacer* individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades,

³⁷ Leis, Raúl. El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora. Santiago de Chile. CEAAL. 1989.

³⁸ Mejía, M. R. "Recepción y uso de la educación popular. Hacia una comprensión de sus aprendizajes". En: Cultura y política en educación popular. Principios, protagonismo y negociación. La Haya. CESO paperback. 1995.

³⁹ Becerra, Aída, C. Rodríguez Brandao, y E. Wanderley. A questão política da educação popular.

⁴⁰ García Huidobro, Eduardo, Martinic, Sergio y Ortiz, S. Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencia y perspectivas. Santiago de Chile. CIDE. 1989.

con su entorno y su cultura. Ya que las transformaciones sólo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer.

Se trata de reencontrarse para autoafirmarse, para rescatarse como seres humanos que piensan y actúan, reencontrarse para saberse parte de un mundo, hijos de una historia, hacedores de una cultura. Pero también porque de ese reconocimiento individual, de ese rescate del quehacer social inmediato, de esa ubicación del micro-mundo de cada quien, es posible hilvanar el análisis, la comprensión y la opción frente a los procesos macro sociales.

Avanzar en la transformación exige entender las identidades individuales, la manera como ellas se constituyen y se transforman, la imagen que cada persona tiene de sí misma y que lo liga a un determinado grupo humano. Y desde allí, trabajar por la constitución de una identidad integrada y coherente donde los desarrollos en lo político tengan su correlato en las diferentes esferas de la socialización, y de la integración a formas organizadas por hacer esto posible; es decir, una identidad cuyo quehacer cotidiano guarde coherencia con unas aspiraciones sociales transformadoras.⁴¹

H. Se entiende como un saber práctico-teórico

El desarrollo de la educación popular en América Latina ha tenido como característica, construirse a través de sus prácticas. Son los procesos prácticos los que van determinando la manera como se entiende y asume a sí misma y la forma como aborda y se inscribe en el tejido social.

A este respecto es necesario desdogmatizar la educación popular y singularizar sus prácticas. Para esto, la investigación nos aporta cada vez mayores avances en el estudio y comprensión de procesos locales y regionales, en los cuales la unidad está dada por la diversidad.

Igualmente, como campo teórico, la educación popular reconoce el acumulado histórico de quienes han reflexionado sus prácticas y han dejado constancia histórica de ello a través de textos, videos, canciones, casetes, y otras múltiples formas. (Núñez: 1990)⁴². Gracias a todos ellos, hoy gozamos de un acervo y una práctica reflexionada y acumulada como praxis, es decir, como teoría que ilumina las nuevas prácticas, todavía en construcción.

I. Genera producción de conocimientos

La educación popular materializa su sentido y planteamientos sobre el saber y el conocimiento, al abordar «como una realidad» la producción de conocimientos desde los mismos sujetos con quienes trabaja. Son numerosas las experiencias de sistematización y producción de teoría por parte de los sujetos populares, como fruto del diálogo entre su saber, el saber erudito y la metateoría.⁴³

Mientras para la escuela el lugar social es la **transmisión** y la relación social que se construye significa instrucción, enseñanza, aprendizaje y asimilación del saber escolar, para la educación popular el problema central son los procesos de producción del conocimiento «a nivel material y no material» y de recreación de la vida cultural. Por eso, el educador popular no se relaciona con el conocimiento para transmitirlo sino que se interesa por la creación de nuevos conocimientos, no sólo en la frontera de la ciencia: que todos los seres humanos puedan tener relación con el conocimiento desde su saber y que esa relación no sea por procesos de aprendizaje sino sobre todo por procesos

⁴¹ Osorio, Jorge. La fuerza del arco iris. Movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales. Santiago de Chile. CEAAL. 1998.

⁴² Núñez, Carlos. Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes. Santiago de Chile. CEAAL. 1990.

⁴³ Rodríguez, Mario. Es tarde, mas es madrugada si insistimos un poco, en movimientos sociales y educación popular. La Paz. PROCEP. 1994.

de producción⁴⁴ De tal manera, la educación popular entra en conflicto con la reproducción, eje central de la pedagogía escolarizada. Desde nuestra visión, al sistematizar, al producir, se operan procesos de empoderamiento.

En este sentido, se establece una ruptura con el culto al *Asaber popular* y a lo *Apopular* que se legitima a sí mismo en un discurso no fundamentado, urgiendo el paso a la fundamentación y a la elaboración del saber que nace en la práctica social, y construyendo los puentes entre saber y conocimiento para permitir formulaciones y elaboraciones propias. Se trata de esforzarnos para desterrar el culto a un practicismo que niega la elaboración de saber por parte de los grupos excluidos.

Esta negación ha traído como consecuencia que quienes elaboran conocimiento son otros y por lo tanto, quienes se empoderan con el saber de estos grupos relegados son en muchos casos, aquellos que están alejados de las opciones básicas de la educación popular. Si no logramos avanzar en la sistematización, seguiremos siendo operadores de una práctica que como muchas, carece de un proceso de praxis-reflexiva que le de sentido, fuerza y fundamentación.⁴⁵⁴⁶

Los sujetos populares no son tablas rasas donde sólo es posible la dominación. Su historia, su cultura y su práctica social *Bexperiencias, vivenciasB* les entrega un saber. La educación popular reconoce a los sujetos populares como dialogantes que confluyen al acto educativo con lo que poseen, y que interactúan con otros, hijos de culturas, prácticas sociales y saberes diferentes, con el fin de construir colectivamente nuevos saberes, conocimientos y prácticas sociales, nuevos horizontes y nuevas opciones.

J. Diferencia niveles en la producción de conocimientos y saberes

El conocimiento y el saber son fenómenos sociales cuya producción se da al interior de relaciones sociales específicas, y por lo tanto, a diferentes niveles. Esta afirmación es la base de la búsqueda y exigencia radical de producción de conocimientos y saberes, como pilar que fundamenta la acción del educador popular. Este entendimiento permite observar una versión de la exclusión: no se margina a la gente solo porque no haga lo que otro es capaz de hacer sino que además se la margina cuando no se le da la posibilidad de hacer los productos que en su nivel está en condiciones de producir, y desde las lógicas particulares de su cultura y su medio.⁴⁷

De la misma manera, y en coherencia con lo anterior, debemos entender que no existen elaboraciones o producciones universales para todos los públicos, sino que los resultados (de sistematización, por ejemplo) deben tener claro el uso social del producto: ¿para qué público? ¿qué trabajos pretende impulsar o apoyar? ¿dónde puede ser replicado?

Esto evita las descalificaciones que señalan a algunas producciones como si no fueran de educadores populares por el lenguaje elaborado que utilizan. Hay que reconocer que como somos diferentes y los lugares de la confrontación son múltiples, los productos son múltiples. Así, rigor y calidad están supeditados al lugar social que van a ocupar estos productos en su circulación (uso social): espacio de barrio, mundo académico, grupos sindicalizados, etc.

⁴⁴ Santoyo, L. y Múnera, . Sistematización de la práctica en educación popular. Bogotá, red latinoamericana de CPIUU. 1985.

⁴⁵ Jara, Oscar. Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. En: revista La Piragua. No.9. segundo semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994.

⁴⁶ Magendzo, Abraham. La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo. En revista La Piragua. No.9 Segundo semestre. Santiago de Chile. 1994.

⁴⁷ Rengifo, Grimaldo. El saber en la cultura andina y en occidente moderno. Aproximación. En: "Cultura andina agrocéntrica". Lima. PRATEC. 1991.

La importancia de los niveles estriba en que nos permiten ubicar el lugar en el que están las personas y los grupos con quienes interactuamos, de tal manera que no cometamos errores organizativos o caigamos en descalificaciones sin sentido.

K. La educación popular busca su especificidad

A lo largo de sus 40 años, el nuevo desarrollo de la educación popular en América Latina ha enfrentado algunos problemas que sin duda han obstaculizado su configuración y avance. Uno de ellos, el quedarse en el sentido común, esto es, no pasar de lo que cada uno sabe, entiende y hace. Otro, el espontaneísmo, que durante años llevó a improvisar todas las acciones haciendo lo que en cada momento se iba ocurriendo. Y por último, el empirismo, que refería y condicionaba cualquier elemento o acción a la práctica (vista ésta con un sentido bastante restringido). Estos problemas estancaron durante algunos años la posibilidad de fundamentar el cuerpo teórico y práctico de la educación popular. La reflexión sobre su sentido, la sistematización de sus acciones, la investigación sobre nuevos caminos, fueron desechadas frente a las urgencias de las coyunturas.

No obstante, en su esfuerzo por configurarse, ha ido ganando en sistematicidad y ha construido poco a poco en su trabajo diverso con grupos populares a lo largo de América Latina, un campo cada vez más fundamentado de concepción, práctica y sentido, permitiendo un diálogo entre diferentes prácticas a lo largo de los países, incluidos algunos africanos y del mundo sajón.⁴⁸

La educación popular se ha apropiado de algunos desarrollos en diferentes ámbitos del saber para incorporarlos de manera reflexiva. Así, desde esas construcciones, empieza a dialogar con saberes específicos para enriquecerse, modificarse y ampliarse, abandonando progresivamente la improvisación de criterios y de prácticas. Tal vez, uno de sus mayores avances, lo constituye el haber configurado una concepción y una integralidad político pedagógica a partir de su trabajo interesado y constante con grupos populares.⁴⁹

En América Latina, la educación popular ha trabajado por la unidad y coherencia entre todos sus elementos constitutivos y su intencionalidad transformadora. Por esto, no propicia ni cultiva discursos alternativos carentes de prácticas acordes sino que se alimenta y renueva desde prácticas específicas, pensadas y sistematizadas en la perspectiva de la construcción de un cuerpo cada día más sólido, que de respuestas a las urgencias de nuestro continente.

Esto lo hace con dificultad, en medio de la desbandada neoliberal que invita a construir un discurso y una práctica educativa que niega el conflicto, no permite evidenciar la desigualdad, nos deja en la exaltación de la diferencia, asume la globalización capitalista como la única forma de realización de la historia actual, y cierra las puertas a una globalización progresista, crítica y transformadora.

6. A manera de conclusión

Estamos ante una hegemonía capitalista de un mundo globalizado donde el poder que hoy ha cambiado de lugar, fundándose en la ciencia, la tecnología y por lo tanto en el capital constante. Y se vuelve a leer en términos de reconocer que esos grandes temas planteados por los centros a nivel internacional con la globalización y a nivel local por los grupos hegemónicos producen márgenes en los cuales nos encontramos nosotros los habitantes excluidos del sur y el sur que crece hoy al interior del mundo del norte, el significado generado por el centro pierde sustancia y sentido.

⁴⁸ Fals-Borda, Orlando. comp. Participación popular, retos de futuro. Bogotá, ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS. 1992.

⁴⁹ De Souza, Joao Francisco. Educación popular para una democracia latinoamericana. En: revista La Piragua. Santiago de Chile. CEAAL. 1982.

Igualmente, se plantea cómo la narrativa de la ilustración y su visión liberal ya no tiene una capacidad explicativa universal y así como la cultura nacional intentó anular las culturas populares por vía de la realización del estado liberal, hoy se crea un nuevo campo conflictivo en el cual la globalización hace que el estado-nación pierda el monopolio liberando las identidades locales del peso de las culturas nacionales, que curiosamente nunca integradas vuelven a ser específicas y buscan un nuevo espacio para manifestarse en esa globalización.

Este es el caso de muchas de las culturas indígenas que hoy defienden en tribunales internacionales el derecho de sus plantas tradicionales, el derecho de sus territorios para no hacer explotaciones petroleras y algunas de las discusiones que algunas de ellas vienen planteando en el terreno de la biotecnología como reivindicación de los plasmados existentes en el mundo del sur.

Es decir, se retrotrae el conflicto del pasado y lo local emerge como nueva fuerza impugnadora en donde la periferia aparece con una especificidad en la cual tiene algo que defender, algo que enseñar al centro y ese lugar en el cual las posiciones de privilegio control y dominación adquieren un lugar específico, generando una suerte de deslegitimación de los instrumentos políticos organizativos más importantes de las democracias ilustradas: partidos, sindicatos, gremios, buscando corregir vicios de esa democracia representativa, construyendo lo público como constituyéndose en la esfera de lo local y gestándose una forma nueva de control social.

Esto da pie a que las formas de resistencia de grupos que viven marginalizados de ese desarrollo global empiecen a reconocer su carácter subalterno con relación a la forma de producirse la globalización capitalista y sus diferentes versiones de ser administrada, entre ellas la neoliberal. Por eso aparece claramente una diferenciación entre aquellos que están en lo público en lugares dominantes y aquellos que aparecen subalternos. En ese sentido, lo popular emerge como eso subalterno que hace visibles las nuevas fisuras del sistema.

Y ese lugar en la globalización de lo local tiene un peso específico, en cuanto es allí, en su vida cotidiana, en donde a la gente se le hace presente que ese capitalismo no es democrático, que ese cambio de la globalización que se le vende como propio y como inevitable ha sido un retroceso en sus vidas y por lo tanto no le ha significado un desarrollo de sus potencialidades y la satisfacción de sus necesidades.

Se reconoce allí que pueden estar conectados a la industria cultural de masas, que están ligados a la red, pero que la globalización para ellos pasa con pena y dolor y allí emerge la recuperación de lo popular que rescata las fisuras por las cuales se construye la nueva marginalización del sistema mundial, cuestiona y pone en crisis el discurso de progreso de la nueva ilustración globalizada y comienza a crear las impugnaciones mediante las cuales los fenómenos de marginalización reconstruyen lo local como lo *Aglocal@* para reconstruir sentidos y construir las nuevas impugnaciones.

Y desde esta nueva marginalización, gestada en el crecimiento de la diferenciación social entre clases, entre regiones, culturas, géneros, grupos de consumo tecnológico, se produce una nueva fragmentación en la cual los pobres *¿económicos@* son los más vulnerables, haciendo muy débil su representación social y política, dando pie a unas nuevas formas de organización que permitan construir esos nuevos procesos de empoderamiento desde lo *glocal*.

En esta perspectiva, también se requiere una construcción de lo educativo que dé cuenta del reconocimiento de la globalización y la manera como ella afecta subjetividades, instituciones, organizaciones, y procesos humanos. Por eso es necesario construir un proceso educativo desde una identidad pedagógica específica que dé cuenta de esa educación que vuelve a salir del silencio para construir impugnación y empoderamiento en los nuevos procesos sociales.

Cuando se recupera el tronco de la educación popular desde su expresión política y pedagógica, se avizoran desde allí una serie de tareas centrales que deben ser asumidas como parte del reto de

construir educación popular en un mundo de nuevas realidades con un proyecto tecnológico reconstruyendo los nuevos lugares del poder. En ese sentido, se enlaza con algunas reflexiones que se vienen haciendo desde las ciencias sociales, hace un tránsito y construye unos elementos desde lo que ha sido su especificidad en el continente.

Hoy aparece un campo de la educación popular vivo en miles de lugares y formas locales de procesos sociales, que desde sus prácticas muestra la existencia real de ella, cuando se pregunta qué es, para los unos es la continuidad de ese tronco histórico que se desarrolló en estos últimos 50 años. Para otros, toman las bases de esos desarrollos y le hacen una actualización. En otros lugares, tomando toda la tradición se refundamenta para hacerla potente aquí y ahora. Otros la deconstruimos para reconstruirla como contrapoder en la globalización. Para otros hay que leerla en los signos de los nuevos tiempos, para hacerla nueva en este tiempo. Ahí está un campo débil pero construyéndose y en discusión, dando muestras de su existencia.

Reviso mi agenda, faltan dos meses para terminar el año y allí encuentro cinco compromisos de trabajos de educación popular, dos con universidades, uno con grupos cristianos de base, otro con campesinos, uno con jóvenes de barriadas populares y entonces miro y encuentro que la globalización está ahí, en marcha, lo veo en los paros y las protestas que se toman cada día las calles de mi ciudad y descubro que así como la globalización vive también resucita una protesta y en mis acciones también vive la educación popular como forma de reeditar que en estos tiempos la impugnación y la resistencia toman múltiples formas. Y allí la educación popular vuelve a levantarse para plantear lo suyo, y aquí se dan muchas cosas que yo mismo apenas comienzo a comprender pero me animan a ser educador todavía con adjetivo, educador popular, porque esta realidad necesita ser interpelada desde una nueva comprensión y una propuesta de que "otro mundo es posible", porque como bien lo dicen las conclusiones de la reunión internacional de Fe y Alegría en Caracas de 1995,

"Como Movimiento de Educación Popular Integral, Fe y Alegría pretende formar personas capaces de enfrentar creativamente los retos de la vida, de modo que puedan contribuir a la transformación de la actual sociedad. La educación tiene que ser concebida fundamentalmente como un medio para dar capacitación humana, laboral y política que genere riqueza y garantice su equitativa distribución. De ahí que asumir en serio la educación en y para el trabajo implica construir un diseño educativo que ofrezca a los educandos oportunidades e crear y de producir, y les permita ganar en la sociedad espacios de participación real para así poder transformarla.⁵⁰"

⁵⁰ "Educación en y para el trabajo liberador y productivo". XXVI Congreso Internacional. Caracas (Venezuela). 1995. En: Identidad de Fe y Alegría. Documentos. Caracas. Federación Internacional Fe y Alegría. 2000.