

Nº 3  
AÑO 2002

REVISTA INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA

# Retos de la Educación Popular

**XXXII Congreso Internacional**  
La Educación Popular hoy  
y su concreción en nuestras Prácticas  
Educativas Formales y no Formales

Antigua, Guatemala

22 de 27 de Septiembre de 2001



Federación Internacional de Fe y Alegría

REVISTA DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL  
DE FE Y ALEGRÍA

**Consejo Editorial**

**Junta Directiva de la Federación**

Jesús Orbegozo (Coordinador)

Luis Carrasco

Isabel Sáenz

Juan Luis Moyano

**Edición**

Maritza Barrios Yaselli

**Diseño**

Equis Diseño Gráfico

**Edita y distribuye**

Federación Internacional de Fe y Alegría

Esquina de Luneta

Edificio Centro Valores, piso 7

Alttagracia

Caracas 1010-A Venezuela

Teléfonos: (58-212) 5631776 – 5632048

Fax: (58-212) 5645096

Correo electrónico: feyalegria@etheron.net

Página Web: <http://www.feyalegria.org>

© Fe y Alegría 2002

Hecho el depósito de Ley

Depósito Legal:

I.S.B.N

Caracas 2002

## ÍNDICE

- 5      Presentación
- 8      La Educación Popular hoy y su concreción  
en nuestras Prácticas Educativas Formales  
y no Formales  
*Documento Final*  
*XXXII Congreso Internacional de la Federación*  
*Antigua, Guatemala, 2001*
- 25     Educación Popular y Educación Formal  
*Antonio Pérez Esclarín*  
*Fe y Alegría / Venezuela*
- 48     Redescubriendo la Identidad de Fe y alegría  
*La Educación Popular en el Marco*  
*de la Educación No-Formal*  
*Juan Luis Moyano, s.j.*  
*Fe y Alegría / Argentina*
- 60     Reconstruir la Educación Popular  
en Tiempos de Globalización  
*La deconstrucción: una estrategia para lograrlo*  
*Marco Raúl Mejía J.*  
*Fe y Alegría / Colombia*
- 81     Educación Popular en la Escuela Inicial y Primaria  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Bolivia*  
*Equipo Nacional*  
*Fe y Alegría / Bolivia*
- 92     El Constructivismo en las Escuelas, una Propuesta  
que se Transforma en la Educación Popular  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Colombia*  
*María Teresa Marulanda*  
*Fe y Alegría / Colombia*

- 106 La Escuela Necesaria: Proyecto para la Acción  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela*  
Beatriz García  
Centro de Formación “Padre Joaquín”  
Fe y Alegría / Venezuela
- 117 Educación Rural  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Perú*  
Equipo de Fe y Alegría / Perú
- 128 Desarrollo Rural: un Enfoque Regional  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Panamá*  
Rigoberto Concepción  
Milton Martínez  
Fe y Alegría / Panamá
- 138 Programa Microempresa  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Guatemala*  
Duncan Talomé  
Fe y Alegría / Guatemala
- 144 Curriculum de Educación a Distancia  
*Una experiencia de Fe y Alegría-IRFACRUZ en Bolivia*  
Equipo de IRFACRUZ  
Fe y Alegría / Bolivia
- 152 Procesos Transformadores en Educación Básica  
de Adultos a Distancia  
*Una experiencia de Fe y Alegría en Paraguay*  
Equipo de Fe y Alegría / Paraguay
- 161 Comunicación y Formación  
*Una experiencia de Fe y Alegría-IRFA en Venezuela*  
José Rafael Roca  
Fe y Alegría / Venezuela

## PRESENTACIÓN

El tema *“La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas”*, que orientó los trabajos del XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría, marca a todo el quehacer de la Institución y forma parte de un proceso más amplio de reflexión, que a lo largo de estos años se ha venido forjando: el Ideario, la Propuesta de Educación Popular y de Promoción Social, el Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional, proceso que ha estado acompañado de prácticas innovadoras.

Esta reflexión se ha visto enmarcado en los cambios en el mundo que nos conmocionan, nos dan que pensar y nos obligan a tomar decisiones para dar respuestas a los nuevos retos que los pobres del Continente están experimentando. Un mundo en donde se generan riquezas ingentes con niveles cada día más agudos de pobreza; rupturas profundas en la sociedad junto con un creciente anhelo de conciliación; fisuras políticas con guerras de baja intensidad; terrorismo fundamentalista sin rostro y escasa atención a las causas del mismo; posibles represalias que hacen estremecer... Un mundo donde el mal se hace presente con fuerza brutal y en donde, también, somos invitados a descubrir todos los rastros e improntas de bien que empapan, con igual fuerza, la realidad. El mundo ha cambiado y sigue cambiando aceleradamente. Y la suerte de los pobres se ve cada vez más amenazada, desplazada y relegada.

Para los educadores populares, este es un momento oportuno para mirar a nuestras prácticas educativas, a lo que hacemos día a día, así como para revisar las conceptualizaciones que hemos venido haciendo de las mismas. En Fe y Alegría, hemos recorrido un largo y arduo camino con nuestras prácticas. Fe y Alegría se ha hecho presente fuertemente en la escuela, en toda su amplia gama, desde los maternos y preescolares hasta alcanzar el nivel superior, con presencia en los barrios, zonas rurales e indígenas, y en ella hemos abierto múltiples trochas, tratando de ofrecer respuestas a las necesidades más urgentes de nuestros pueblos. Se ha incursionado en el campo de la atención a los excluidos, con estrategias creativas entre las que se destaca, por su alto impacto, la educación radiofónica. También se ha trabajado con denuedo en la educación y desarrollo de las comunidades, desde la escuela o desde otras instancias.

Ha sido, ciertamente, un largo y arduo recorrido, acompañado e iluminado por una constante reflexión. Los pasos dados, desde la formulación del Ideario en 1984, han sido recogidos en la Propuesta de Fe y Alegría que debe ser una guía conceptual. Pero considero que este esfuerzo no es suficiente para iluminar el trabajo de los educadores de Fe y Alegría.

Los educadores de Fe y Alegría tenemos que preguntarnos, con toda responsabilidad, si somos hoy fieles a nuestra Misión, encarnada en la práctica de la Educación Popular. Si hemos sido capaces de responder a la esperanza de los pobres; si seremos capaces de no encerrarnos en discursos, aunque sean nuevos y atractivos, eludiendo responsabilidades; si estamos preparados para cuestionar nuestra capacidad de dar respuesta a los agudos problemas e interrogantes que desde los pobres se nos plantean hoy.

En Fe y Alegría necesitamos realizar un balance crítico de las prácticas educativas y de las convicciones y esperanzas de las que se alimentan. Y de este balance, no esperamos solamente un nuevo discurso racional, sino un discurso que también recoja dimensiones hondamente emotivas y movilizadoras para nosotros educadores.

En este sentido, la refundamentación de la Educación Popular, como concreción de la Misión de Fe y Alegría que estamos impulsando, no sólo es un proceso reflexivo y de producción de nuevos discursos, sino que debe estar ligado fundamentalmente a fortalecer la capacidad que tengamos los educadores de recrear constantemente nuevas prácticas educativas coherentes con la Misión.

Este proceso tiene una dimensión formativa insoslayable. Formación, entendida como revisión de nuestra práctica educativa, con sus problemas y cuestionamientos, en sus contextos específicos. Formación, como el esfuerzo de tratar de comprender los cambios y el impacto de los cambios en las prácticas educativas y, en consecuencia, en los discursos de Educación Popular. Formación como incremento en nuestra capacidad de sistematizar esas mismas prácticas educativas. Formación como capacidad de producir “teoría”, verdaderos aprendizajes que nos ayuden a ver en profundidad la realidad de nuestros pueblos y a construir nuevos horizontes. Formación que se derive en crecimiento personal de todos los participantes del proceso y que sea un aprendizaje que podamos multiplicar en otros educadores de nuestros países.

Nuestro movimiento nace y es impulsado por una vivencia de fe. Si queremos profundizar en nuestra Misión, en lo que implica para nosotros la Educación Popular, no tenemos otro camino sino el de la renovación y profundización de nuestra fe. Como dice el P. Peter Hans-Kolvenbach, General de la Compañía de Jesús, lo característico que distingue a nuestra práctica de la Educación Popular de otras prácticas es su visión de fe. Y esto significa asimilarnos a la mirada de Dios sobre el mundo y comprometernos con su Hijo que asume la condición humana, desde la realidad de un pueblo pobre y excluido, y hace suya la causa de los pobres. Este es el

valor agregado que como cristianos añadimos a nuestra práctica de la Educación Popular. Así entendida, para nosotros la Educación Popular es una forma concreta de seguir a Jesús por nuestros barrios, por nuestras calles, por nuestros campos.

Todos estos retos que desde la Educación Popular viene confrontando Fe y Alegría, son condensados, de alguna manera, en el Documento Final del Congreso que se presenta en esta edición. Para entender cuáles han sido los insumos y el proceso de este documento, presentamos, también, los trabajos de Antonio Pérez Esclarín *“Educación Popular y Educación Formal”*, Juan Luis Moyano *“Redescubriendo la Identidad de Fe y Alegría: La Educación Popular en el marco de la Educación no Formal”*, y Marco Raúl Mejía *“Reconstruir la Educación Popular en tiempos de Globalización La deconstrucción: una estrategia para lograrlo”*, los cuales sirvieron de puntos de partida para el diálogo y la reflexión. Estos trabajos de corte más teórico, están acompañados por el relato de experiencias prácticas, nueve en total, que muestran los intentos de dar concreción en tres áreas del quehacer de Fe y Alegría: la educación formal, la educación no formal y la comunicación popular. El relato de estas experiencias muestran que sí hay iniciativas significativas en cada uno de estos campos y que existe una rica diversidad de experiencias que sirven de aliento para concretar nuevas respuestas a estos retos.

Queremos agradecer de modo muy especial la hospitalidad y atención de todo el personal de Fe y Alegría Guatemala, bajo la dirección de Marco Antonio Ortiz, que nos acompañó en cada uno de los días de nuestra estancia en ese país tan especial. Un agradecimiento, también, a los ponentes, a los equipos técnicos responsables de las experiencias, a las personas que colaboraron en la redacción y revisión del documento final, y a todos aquellos que han contribuido a esta publicación.

Jesús Orbegozo  
Coordinador General  
Federación Internacional Fe y Alegría  
Caracas, enero de 2002

# LA EDUCACIÓN POPULAR HOY Y SU CONCRECIÓN EN NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FORMALES Y NO FORMALES

## Documento Final

---

*“Fe y Alegría nació para  
impulsar el cambio social por medio  
de la Educación Popular Integral”*

P. José María Vélaz, s.j.

---

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Con estas palabras resumimos nuestra misión e identidad. La Educación Popular es el componente fundamental que nos define, es nuestra propuesta y nuestro reto. Seremos Fe y Alegría en la medida en que hagamos Educación Popular y nuestras prácticas respondan a sus postulados y exigencias. En consecuencia, en este Congreso nos estamos refiriendo al marco desde el que tenemos que caminar, soñar y construir el aporte educativo a toda América Latina.

El Congreso partió de un proceso previo de reflexión sobre un documento base y de contribuciones nacionales sobre la vigencia de las opciones y los elementos constitutivos de la Educación Popular en tiempos de globalización. La reflexión fue luego iluminada y profundizada con ponencias, presentación de prácticas significativas de educación formal y no formal y aportes de los delegados.<sup>1</sup> Las conclusiones, que se resumen en este documento, expresan nuestra perspectiva de la Educación Popular hoy y de los retos que implica para Fe y Alegría.

---

<sup>1</sup> Documento Base: “La Educación Popular en tiempos de globalización” por Antonio Pérez Esclarín. Síntesis de Aportes Nacionales por Fe y Alegría de Guatemala. Ponencias: “Reconstruir la Educación Popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo” por Marco Raúl Mejía; “Educación Popular y educación formal” por Antonio Pérez Esclarín”, “Redescubriendo la identidad de Fe y Alegría: la Educación Popular en el marco de la educación no formal” por Juan Luis Moyano. Prácticas de educación formal y no formal de Fe y Alegría en Bolivia, Colombia, Guatemala, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.



Desde nuestra historia, reafirmamos nuestro compromiso de Movimiento en actitud de permanente autocrítica y búsqueda de respuestas adecuadas a los problemas de los sectores empobrecidos y excluidos. Si en verdad queremos ser fieles a nuestra propia identidad, todos nuestros programas deben ser pensados, estructurados y permanentemente revisados desde la perspectiva y retos de una auténtica Educación Popular.

## I. LA REALIDAD EN Y DESDE AMÉRICA LATINA

El mundo ha cambiado mucho en los últimos años. Los nuevos escenarios de la realidad social, política, económica y cultural de América Latina, afectan de forma directa a las condiciones de vida de la gente con la que trabajamos y, por tanto, a nuestra tarea y funcionamiento. La raíz de estos cambios se encuentra en el proceso de globalización, cuyas características han sido tratadas en Congresos anteriores y analizadas en las ponencias.<sup>2</sup> Se resaltan aquí cuatro aspectos por su importancia para una actualización de la perspectiva y retos de la Educación Popular.

- Se está produciendo una revolución tecnológica, fundamentalmente en el campo de las comunicaciones y la informática. Se transforman radicalmente las formas de producción incrementándose el valor del conocimiento, la tecnología penetra cada vez más la cotidianidad de nuestra vida, la información se acumula a mayor velocidad y su acceso se informatiza y globaliza, aparecen nuevas formas de organización y, en general, tenemos una exigencia de actualización y adaptación permanentes ante un ritmo de cambio cada vez rápido.
- En el campo económico asistimos a una hegemonía del neoliberalismo que se traduce en creciente mercantilización de las relaciones personales y sociales, un debilitamiento de los estados que se desentienden de sus responsabilidades sociales, un peso creciente de las grandes corporaciones transnacionales, una internacionalización de toda la vida económica y cambios en las formas de trabajo. El resultado es una creciente desigualdad en nuestras sociedades y mayor vulnerabilidad de los sectores populares. Ante el desempleo y profundización de la pobreza, se ha instaurado una lógica de sobrevivencia que debilita las formas de organización tradicional, rompiendo nexos de solidaridad e instaurando la lógica del mercado.

---

<sup>2</sup> Ver los documentos de los Congresos XXVIII “Respuestas Educativas Innovadoras ante la Realidad del Año 2000” -Colombia 1997, y XXX “Educación y Tecnología para un Desarrollo Sustentable y Demandas del Mundo del Trabajo” -Ecuador 1999, ambos publicados en: *Identidad de Fe y Alegría. Documentos*, Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas, 2000. También el documento del XXXI Congreso “Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable” -Perú 2000, Circular FIFYA 122/2001. Para un tratamiento más amplio puede acudir a las ponencias.

- El contexto cultural aparece dominado por la industria de comunicación de masas que se convierte en el agente educativo y de socialización más significativo. Las culturas de los pueblos hoy enfrentan realidades nuevas, fruto de procesos que imponen un modelo universal basado en el consumo, la competitividad y el individualismo. Algunas de esas realidades son: emergencia de las culturas híbridas con la coexistencia de diferentes formas culturales de vivir, sentir, actuar y ser, desterritorialización y aparición de nuevos imaginarios, formas de organización y encuentro. Los jóvenes cada vez más se apropian de elementos de la industria cultural de masas, construyendo así una nueva relación frente a sus culturas terrígenas y transformando la identidad tradicional. Estas dinámicas han hecho más complejas las estructuras simbólicas de dominación ocultas en las tradiciones de los grupos populares.
- En el ámbito político hemos asistido a una crisis de los proyectos de liberación y de las experiencias del socialismo real, lo que ha generado un pensamiento que se cree único y sin alternativas. Las instituciones tradicionales de participación están crecientemente desprestigiadas aunque aparecen nuevos movimientos y formas de organización y participación social. Se produce una desvalorización de lo público y lo político local, a la vez que emergen nuevas cuestiones en la agenda política internacional (género, medio ambiente, ciudadanía, derechos humanos,...) Vemos con esperanza como empieza a forjarse una creciente conciencia de ciudadanía mundial que comienza a organizarse en torno a la reivindicación de otra globalización más solidaria.

En esta realidad desafiante de crisis y oportunidades queremos reafirmar nuestro derecho a la utopía enraizada en nuestra Misión. Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social dirigido a la población excluida, para construir un proyecto de transformación social, basado en los valores cristianos de justicia, participación y solidaridad.

En estos tiempos en que está prevaleciendo el desencanto y la desesperanza; en que el pragmatismo está acabando con los ideales y los sueños y el egoísmo e individualismo están siendo considerados como valores esenciales, es necesario construir la utopía del hoy, que no se aferre a proyectos que ya no tienen vigencia. No vale volver al pasado, pues necesitamos una nueva concreción para una nueva realidad histórica. Hoy más que nunca cobra vigencia la utopía del Reino, utopía que alimenta una espiritualidad esperanzadora que nos lleva a emprender una lucha ética por la vida y la dignidad del ser humano.

Fe y Alegría quiere permanecer atenta a esta evolución de la realidad en la que está inserta, para ser capaz de dar una respuesta adecuada ante los nuevos problemas a los que se enfrentan los sectores populares. Para mantener la vitalidad creativa de nuestro Movimiento, la condición fundamental es no renunciar a los grandes sueños. Esto implica repensar el lugar de los sueños como parte de la práctica educativa.

Debemos transformarnos en militantes de la esperanza, ser hombres y mujeres osados, comprometidos y tenaces, capaces de arriesgarnos en la construcción de una América Latina más justa, inclusiva y globalizada en solidaridad, donde el poder y el liderazgo se convierten en servicio y defensa de los derechos humanos, políticos y económicos de las grandes mayorías. Una América Latina en la que nos liberemos de todo tipo de esclavitud; en la que seamos personas formadas integralmente, solidarias, productivas, creadoras y consecuentes con nuestro pensamiento e historia.

## II. LA EDUCACIÓN POPULAR EN FE Y ALEGRÍA

### 1. ¿Qué entendemos en Fe y Alegría por Educación Popular?

La palabra “popular” se utiliza con muy variados significados. Hay quienes la definen por oposición a la educación privada, otros como la que se imparte a los pobres o la que es accesible a las mayorías. Hay quienes siguen todavía identificando la Educación Popular con las prácticas educativas no formales, de capacitación o concientización de adultos. Y no falta quienes consideran que en estos tiempos de globalización no tiene sentido seguir hablando de Educación Popular, menos para los que vocean el fin de las utopías.

Frente a estas concepciones, nosotros definimos la Educación Popular, no por sus destinatarios o modalidades, sino por su intencionalidad transformadora, y la entendemos como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales, que intenta promover una sociedad más democrática y más justa. La Educación Popular es aquella que acompaña al pueblo a construir su identidad en el proceso de irse convirtiendo en el sujeto de un proyecto histórico alternativo, que garantice la participación y una vida digna a todos. Es una concepción educativa “humanizadora”, cuyo centro es la persona; que sólo es posible desde, con y para los empobrecidos, los excluidos, los perdedores en esta sociedad.

En Fe y Alegría, entendemos la Educación Popular como **una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad**, de modo que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación.

No se trata de trabajar meramente “para el pueblo”, sino “con y para el pueblo”, reafirmando y asumiendo sus valores y su vocación de sujetos y constructores de la historia. La Educación Popular surge de la vida del mismo pueblo, de sus saberes, valores y experiencias, de su capacidad de lucha y resistencia. Se orienta, en definitiva, a formar personas solidarias y ciudadanos responsables, capaces de imaginar un modelo de sociedad distinto, y de comprometerse en su construcción. Es una educación que defiende la vocación histórica de cada hombre y de cada mujer como artífices de futuro, el valor humano y cristiano de la utopía, que impulsa a salir de la mediocridad y a buscar formas de vida cada vez más humanas.

La utopía no es una ilusión vacía, el sueño de lo irreal; es la exploración de nuevas posibilidades y realizaciones humanas para transformar el actual

mundo deshumanizado. La Educación Popular combate con fuerza “la dictadura del pensamiento único”, que renuncia a todo tipo de reflexión y acción que signifique pensar en transformaciones profundas en las sociedades; el pragmatismo sin alma; el egoísmo consumista como propuesta de realización personal; el populismo de los que hablan en nombre del pueblo, pero impiden su crecimiento y maduración política.

Perder la capacidad de soñar y de sorprenderse es renunciar al derecho a actuar como ciudadanos, como autores y actores de los cambios necesarios a nivel político, económico, social y cultural. Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él, es aceptar participar en el proceso de su creación. Por eso, reafirmamos la vigencia de la Educación Popular como concreción y expresión de nuestra Misión.

## **2. La Educación Popular como educación liberadora**

Se comprenderá mejor lo que en Fe y Alegría queremos expresar cuando nos definimos como un Movimiento de Educación Popular, si recorremos brevemente la historia de la Educación Popular en América Latina.

Podríamos afirmar que la Educación Popular nace en la década de los 60 y se enraíza en las propuestas de Educación Liberadora de Pablo Freire. Frente a la educación bancaria, acrítica, domesticadora, educación para la repetición y la sumisión, el pedagogo brasileño propone una práctica educativa problematizadora o concientizadora, que ayude al educando a superar la dominación que sufre y lo haga sujeto de la historia. En la educación tradicional el educador es el que sabe y por ello deposita su saber en las mentes de los educandos. La Educación liberadora opta por una pedagogía del diálogo, que nace de una matriz crítica y genera criticidad, que se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza entre educador y educando. En definitiva, la Educación Liberadora se orienta a desarrollar, mediante procesos dialógicos, comunicativos y de negociación cultural, la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria.

La propuesta de la Educación Liberadora cobró un gran impulso cuando la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana (Medellín, 1968) profundizó el espíritu renovador de la Iglesia Católica y asumió las ideas de Paulo Freire. Según el documento de Medellín, la ignorancia es una servidumbre inhumana; de ahí la necesidad de liberar a las personas del fanatismo, del fatalismo y de la pasividad creados por la carencia de la educación. Pero la tarea de la educación no consiste en incorporar a las personas a las estructuras culturales y sociales existentes, sino, más bien, tender a que ellas, como autoras de su propio desarrollo, sean capaces de crear unas relaciones y una sociedad más humanas. La propuesta se ligó fuertemente a la actividad de grupos cristianos comprometidos y organizaciones civiles que se esforzaron por llevar la educación a sectores marginados donde no llegaba el Estado. Eran tiempos de profundos debates ideológicos, en que se enfrentaba la teoría del desarrollo que definía a los países latinoamericanos como países en vías de desarrollo, con la teoría de la dependencia que defendía que,

como países dependientes, los latinoamericanos nunca lograrían un adecuado desarrollo, a no ser que emprendieran una profunda y revolucionaria transformación de sus sistemas políticos, económicos y sociales.

Con el cambio político ocurrido en Chile en 1970, se abrieron grandes esperanzas de cambiar la sociedad con métodos no violentos, y la Educación Liberadora cobró un auge inusitado. En ese tiempo brotó con fuerza la teología de la liberación y empezaron a proliferar por el continente los grupos que optaban abiertamente por el socialismo. Como respuesta, se radicalizaron las políticas de seguridad nacional, ya iniciadas en la década anterior, y el continente latinoamericano se fue llenando de dictaduras que impusieron un proyecto político y económico en contra de los intereses populares. En 1979 se realizó la Tercera Asamblea General del Episcopado Latinoamericano en Puebla (México). A pesar de que las políticas represivas se habían adueñado de la mayor parte del continente latinoamericano y los regímenes autoritarios miraban con sospecha la Educación Liberadora, el Documento de Puebla mantuvo e incluso impulsó con más fuerza las ideas de la Educación Liberadora. En este mismo año triunfó en Nicaragua la revolución sandinista en la que abiertamente participaron grupos de cristianos comprometidos. Ante la creciente represión, la Educación Liberadora se encontró con los grupos de resistencia, se comprometió con las víctimas de la represión (organizadas o no) y se hizo “popular”.

A partir de 1981, se fue imponiendo el nombre de Educación Popular sobre el de Liberadora. Dado que el marxismo contaba con una teoría que explicaba la pobreza, la dependencia y la dominación, la Educación Popular se acercó al marxismo, pero lo hizo desde la corriente althusseriana, que consideraba la educación como aparato ideológico del Estado opresor, al servicio de las clases dominantes. En consecuencia, por esos años hubo un desencuentro entre la educación formal y la Educación Popular que se expresaba fundamentalmente en experiencias sociales de alfabetización, programas comunitarios de salud, cooperativas, grupos culturales... En este período, la Educación Popular se politizó e ideologizó mucho, se pretendió utilizar la educación para un determinado proyecto político, se puso énfasis en la conciencia de clase y en la toma del poder; el catecismo de los manuales sustituyó la reflexión y el análisis, se fue abandonando la dimensión pedagógica o se creyó que la pedagogía se limitaba meramente a la utilización de técnicas participativas.

Ante la constatación de la ausencia de resultados políticos y sociales, algunos educadores populares iniciaron ya hacia 1985 un serio cuestionamiento y autocrítica, que iba a originar una seria crisis en la Educación Popular, crisis que se profundizó y amplió con la caída del Muro de Berlín, el colapso de los socialismos reales y el triunfo hegemónico del neoliberalismo. Se empezaron a reconocer los errores de una excesiva ideologización que, en nombre de los relatos y propuestas liberadoras, era incapaz de descubrir y enfrentar prácticas de dominación y sumisión en las relaciones cotidianas. Se descubrió la incoherencia de confundir proclamas y deseos con prácticas, de sustituir la pedagogía por la ideología.

Por ello, poco a poco, fue ganando terreno el llamado a refundar, refundamentar o reconceptualizar la Educación Popular y a iniciar procesos de deconstrucción de teorías y prácticas para detectar y superar los elementos que amparan desigualdades y actitudes de dominación. La Educación Popular dejó de considerar que tenía el monopolio de la verdad, fue abandonando la línea dogmática y de manuales, se dejó cuestionar y enriquecer con los aportes de distintas ciencias sociales (la sociología, la psicología, la antropología...), entró en diálogo con las corrientes de la pedagogía crítica, fue retomando su esencia como una práctica liberadora y humanizadora y, al volver los ojos a la pedagogía, se fue acercando al mundo de la escuela.

### **3. Fe y Alegría como un Movimiento de Educación Popular**

Fe y Alegría formuló colectivamente un Ideario Internacional en el que se definió como **Movimiento de Educación Popular** en momentos (1984-1985) en que todavía la Educación Popular miraba con desconfianza y recelo el mundo de la escuela. Fe y Alegría, que había nacido como una respuesta educativa cristiana ante el clamor de la injusticia y consideraba que la ignorancia era la razón principal de la pobreza y dependencia, nunca aceptó que se quisiera reducir la Educación Popular a prácticas educativas no-formales y optó por una Educación Popular en todos sus programas. En este sentido, el XVIII Congreso Internacional reunido en Cali en 1987, dos años después de la promulgación del Ideario, expresaba en sus conclusiones: *“Se ve con satisfacción cómo los planteamientos sobre la Educación Popular desde la educación no formal tienen plena aplicabilidad en los procesos educativos escolares ordinarios, superando definitivamente el mito de que la Educación Popular es exclusiva de los procesos no formales y desescolarizados para adultos”*.

Al definirse como Movimiento, Fe y Alegría estaba optando por un proceso de continua transformación. Ser Movimiento de Educación Popular implica la permanente desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad desde los intereses de los pobres y excluidos, en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica sincera y constante, de modo de superar las incoherencias y adecuar las prácticas a las exigencias y retos que plantea la realidad siempre cambiante y el empobrecimiento y exclusión crecientes de las mayorías.

De hecho, si echamos un vistazo a las temáticas y propuestas de los Congresos Internacionales a partir de la aprobación del Ideario, es evidente la preocupación y esfuerzos de Fe y Alegría por adecuar con cada vez mayor coherencia sus prácticas educativas a las exigencias de su misión. La insatisfacción creativa que nace al confrontar lo que hacemos con las urgencias y retos que tenemos por delante, es lo que impulsa a Fe y Alegría a no conformarse con los actuales logros e irse renovando permanentemente. Para nosotros, la deconstrucción es una exigencia de nuestra Identidad.

Al mirar la realidad de nuestros países con los ojos de los pobres y excluidos, vemos que las opciones fundamentales y los elementos constitutivos de la

Educación Popular siguen hoy más vigentes que nunca. La pobreza y la exclusión se han extendido y profundizado en nuestros países y en el mundo, y con ello, la necesidad de construir una sociedad sin desechables, en la que no sobre nadie y todos podamos vivir con dignidad. Por otra parte, nunca como hoy, en la llamada sociedad del conocimiento, se le ha dado tanta importancia a la educación, que se considera el elemento clave para incrementar la productividad, abatir la pobreza y lograr un desarrollo sustentable.

Por ello, reafirmamos nuestra identidad como **Movimiento de Educación Popular y de Promoción Social**, que no sólo nos exige una opción exclusiva por los más pobres, por los excluidos y marginados, por los perdedores en esta carrera implacable de la competitividad, por los que sufren cualquier tipo de discriminación, sino que nos exige la gestación de una propuesta educativa que los haga sujetos autónomos y ciudadanos responsables.

#### **4. La Educación Popular como propuesta ética, política y pedagógica**

En Fe y Alegría asumimos la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la actual sociedad.

El punto de partida de la Educación Popular es el convencimiento de que la actual sociedad necesita ser transformada. De ahí que la Educación Popular plantea una opción ética: si no estamos convencidos de la necesidad de transformar la sociedad y cimentarla sobre unos valores radicalmente distintos, no podremos hacer Educación Popular. La transformación de la sociedad y la opción ética es con y desde los excluidos, los empobrecidos, los desechables... Por ello, la pedagogía se dirige a dotarlos de un pensamiento y un conocimiento crítico alternativo, que les confiera el poder para ser sujetos de esa transformación.

Para nosotros, en Fe y Alegría, la raíz fundamental de nuestra propuesta política y pedagógica está en la ética. Porque reconocemos que todos los hombres y mujeres, como hijos de un Dios que es Padre común, somos únicos e irrepetibles, esencialmente iguales, portadores de valores, con una misión a realizar en la vida, nos oponemos a todas las formas de dominación y discriminación y, en consecuencia, no aceptamos una sociedad que excluye y niega la vida a las mayorías.

Por eso denunciamos el mundo actual y optamos por los pobres, porque Jesús optó por ellos, y con ellos nos comprometemos a trabajar por un mundo que incluya a todos, en el que sea posible la fraternidad, el Reino. Optamos por esas mayorías cada vez más despojadas de vida y de dignidad, y con ellas, como protagonistas y sujetos históricos, nos comprometemos a transformar la sociedad, a ir transformando nuestras prácticas y relaciones cotidianas, y a irnos transformando nosotros, pues somos muy conscientes de que sólo en la medida en que nos esforcemos por ser esos hombres y mujeres nuevos, por encarnar en nuestras vidas y prácticas los valores que proclamamos, estaremos contribuyendo a gestar la nueva sociedad.

Sociedad que visualizamos como profundamente democrática y participativa, de verdaderos ciudadanos con voz y con poder. Sociedad que rechaza el autoritarismo y combate la miseria, la ignorancia y la pobreza como atentados contra la humanidad, como impedimentos esenciales para el ejercicio de la ciudadanía y para un desarrollo sustentable. La genuina democracia supone una confianza radical en los seres humanos, y se afianza en el sentido de la igualdad personal y colectiva. Las dictaduras, los populismos y las democracias electoreras no creen en el ser humano, ni en su capacidad de construir el mundo.

Pero la igualdad debe traducirse en participación real y efectiva. La igualdad es un punto de partida y de llegada: porque afirmamos la igualdad esencial de todos los seres humanos, trabajamos por una sociedad sin excluidos, que permita a todos y cada uno aportar desde sus diferencias. La opción por los pobres y excluidos se traduce en una lucha tenaz y perseverante contra la pobreza y la exclusión y contra las causas históricas y estructurales que las causan y mantienen.

En consecuencia, optamos por una pedagogía y una metodología coherentes con nuestra opción ética y política. Pedagogía para la transformación y no para la adaptación, que parte del saber y de la cultura de los educandos y se orienta, mediante el diálogo de saberes y la negociación cultural, a empoderarlos, es decir, capacitarlos con voz y con poder para hacerlos sujetos de la transformación de sus condiciones de vida y de la sociedad de la exclusión. La miseria y la exclusión están ligadas, en definitiva, a la falta de voz y de poder de los grupos populares. Un pueblo ignorante o superficialmente educado será siempre víctima de liderazgos enfermizos, y vivirá en la espera de mesianismos salvadores y bajo la amenaza de fanatismos que proliferarán en mil formas de intolerancia

### **5. Opción por una globalización de la esperanza y de la solidaridad**

En Fe y Alegría no ignoramos que vivimos bajo el signo de la globalización. La globalización es una metáfora que expresa la ruptura de lo local y la mundialización de todas las esferas de la actividad humana. Hoy todos somos corresponsables e interdependientes y es imposible el aislamiento. Todo lo que sucede en cualquier rincón del planeta de algún modo nos atañe. Nos hemos convertido en ciudadanos del mundo sin dejar de ser hijos de la aldea.

La globalización como tal no implica una connotación negativa; más bien ofrece inmensas posibilidades para el desarrollo de la humanidad. Pero, al leerla desde los ojos de los pobres y excluidos, vemos que, de hecho, la globalización trae consigo la precarización del trabajo, el aumento del desempleo y, en consecuencia, un vertiginoso aumento de la pobreza y de la desigualdad entre naciones y entre las personas dentro de cada país. América Latina tiene el deshonroso privilegio de ser el continente de mayor inequidad, es decir, donde el presupuesto está peor repartido y son mayores las diferencias entre la minoría de privilegiados y las mayorías empobrecidas. Esto está



ocasionando la generalización de todo tipo de violencia y el surgimiento de las economías ilegales, como el narcotráfico.

Junto a esto, vemos con preocupación que el neoliberalismo se está apropiando del desarrollo tecnológico, con lo que se está agrandando el abismo o la frontera digital entre los que tienen acceso al capital de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, y los que se ven privados de él.

En Fe y Alegría, sin embargo, trabajamos por una Educación Popular que proporcione a los educandos el poder necesario para cambiarle el rostro a la actual globalización. Nuestra fe y nuestra esperanza comprometidas nos ayudan a ver también la globalización como un fenómeno humano, atrayente, que nos ofrece inmensas posibilidades. La globalización ha creado condiciones para universalizar el paradigma de los derechos humanos, la interculturalidad, la preocupación ambiental, el diálogo ecuménico, de género, la búsqueda de la equidad y de la justicia, el sentimiento de corresponsabilidad y de solidaridad. Por primera vez en la historia, el desarrollo científico y tecnológico nos puede permitir crear condiciones de vida digna para todos. La globalización ha posibilitado la construcción de redes de la sociedad civil, nos ha permitido ir articulando progresivamente nuestras búsquedas y anhelos, la consolidación de nuestras protestas y propuestas. En definitiva, la globalización nos ha brindado la posibilidad de sabernos y sentirnos una humanidad viviendo y con-viviendo en una casa común, el planeta tierra.

Por todo ello, en Fe y Alegría queremos asumir la globalización como oportunidad y como responsabilidad, y nos comprometemos, en tiempos en que se globaliza la desesperanza y el egoísmo, a trabajar por una globalización de la esperanza y de la solidaridad. Una globalización al servicio del hombre, que tenga en el centro de sus preocupaciones y opciones a la persona humana, su dignidad y su realización, y no el mercado. Porque creemos en un Dios presente en la historia, que nos acompaña en nuestro esfuerzo por transformar el mundo, afirmamos que una mundialización que no esté al servicio de toda persona y de todas las personas, de todos los pueblos, va contra el plan salvífico de Dios y no será más que una nueva forma de servidumbre y deshumanización. Por ello, hacemos nuestras las palabras e inquietudes de su Santidad Juan Pablo II, en su mensaje por la Jornada de la Paz en 1998: *“El desafío consiste en asegurar una mundialización de la solidaridad, una mundialización sin marginación. Este es un deber evidente de justicia, que conlleva notables implicaciones morales en la organización de la vida económica, social, cultural y política de las naciones”*.

### III. RETOS PARA FE Y ALEGRÍA

La renovada opción por una Educación Popular, capaz de contribuir a globalizar la esperanza y la solidaridad, nos plantea en Fe y Alegría una serie de retos. Entre ellos, destacamos los siguientes:

## **1. La recuperación de los planteamientos centrales de la Educación Popular**

La historia de la Educación Popular contiene una gran riqueza de elaboración, crítica, reelaboración y autocrítica. No todos hemos vivido ese proceso. Por lo que no hay que dar por supuesto el conocimiento, asimilación, empatía y práctica de la Educación Popular en los educadores actuales y su vigencia en la dinámica institucional. De ahí la importancia de recuperar crítica y explícitamente los criterios, planteamientos y opciones de la Educación Popular.

Esta recuperación exigirá un segundo trabajo, tanto para la educación formal como para la educación no formal. Surgirán interrogantes a las que hay que dar respuesta. Por ejemplo: ¿Qué significa una escuela de calidad desde la Educación Popular? ¿Cómo se ve la gestión educativa, tanto en la dinámica de cada centro como en el conjunto de todos los centros constituidos en Movimiento? ¿Cómo afrontar la necesaria tensión entre Movimiento de Educación Popular e Institución que ha de tener en cuenta la sostenibilidad y continuidad del proyecto educativo en dimensiones macros? ¿Cómo relacionar la característica apertura curricular a las realidades del entorno y la requerida atención al currículo oficial? ¿Cuál es la intencionalidad y/o razón de ser de nuestra práctica educativa? ¿Cómo trabajar la mística y la opción de vida inherentes a la Educación Popular en los educadores y en el resto de las personas participantes en una institución educativa donde la inercia tiene su peso?. El partir de la valoración de la gente, el carácter transformador de la realidad, el proceso de personalización desde la propia identidad y cultura, la participación de la comunidad, la construcción del poder y la acción política de los sujetos populares son otros criterios que exigen ser repensados en nuestra praxis educativa.

En otras palabras, se tiene por delante el reto de hacer realidad a la Educación Popular como elemento constitutivo central de la identidad de Fe y Alegría, y desde ahí derivar sus diversas implicaciones en las distintas dimensiones de su praxis y funcionamiento.

## **2. La inclusión y la atención privilegiada de los más pobres**

Si hoy el conocimiento constituye un capital clave para insertarse productivamente en la sociedad y desarrollar a plenitud todos los talentos personales, hay que garantizar a todos, especialmente a los más pobres, que no tienen medios para obtenerla por sí mismos, una educación de calidad. Educación que permita a todos sin excepción el desarrollo de todas sus cualidades y capacidades creativas, de modo que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo.

En general, la exclusión escolar reproduce y consolida la exclusión social. Son precisamente los alumnos que más necesitan de la educación los que no tienen acceso al sistema educativo, o lo abandonan antes de tiempo, de modo que salen sin haber adquirido las competencias mínimas esenciales para desarrollar su misión en la vida. Las escuelas de los pobres suelen ser

unas pobres escuelas que contribuyen a reproducir la pobreza. Si a todos nos parecería inconcebible que los hospitales y clínicas mandaran a su casa a los enfermos más graves o que requieren cuidados especiales, todos consideramos normal que las escuelas y colegios expulsen a los alumnos más necesitados y problemáticos y se queden con los mejores.

Voceando nuestra vocación de servicio a los más pobres y nuestro clamor de justicia educativa y equidad, posiblemente también en Fe y Alegría, y muchas veces sin darnos cuenta, estamos fomentando la exclusión de los más necesitados. De ahí la necesidad de analizar y revisar los requisitos y exigencias que ponemos para ingresar en nuestros programas educativos, de modo que realmente prioricemos a los que más lo necesitan.

Pero no basta con que los alumnos que admitimos estén entre los más necesitados. El reto consiste en que todos permanezcan en los programas educativos el mayor tiempo posible de modo que garanticemos su éxito y evitemos su fracaso.

No va a ser nada fácil evitar el fracaso de los más débiles en un mundo que está organizado para reproducirlo. Por ello, es urgente releer el fracaso no desde los alumnos, sino desde la sociedad y el sistema educativo. Detrás de cada alumno que fracasa, se oculta el fracaso de la familia, del maestro, de la escuela, de la sociedad. Posiblemente el alumno fracasa porque no somos capaces de brindarle lo que necesita. De ahí la necesidad de una **discriminación positiva**, que privilegie y atienda mejor a los que tienen más carencias, para así compensar en lo posible las desigualdades por cualquier razón, incluidas las de género, y evitar agrandar las diferencias.

Esto nos exige en Fe y Alegría trabajar por jornadas más extensas y más intensas, y por centros educativos compensatorios, dotados de buenas bibliotecas, comedores escolares, salas de computación, laboratorios, canchas deportivas, lugares para estudiar e investigar con comodidad, actividades extraescolares atractivas..., en los que los alumnos puedan tener acceso a los medios esenciales que les posibiliten una educación de calidad. Y nos va a exigir también la búsqueda y formación de buenos maestros, capaces de valorar y querer a todos sus alumnos, promover una pedagogía que reconozca los saberes y valores del educando y promueva su motivación y autoestima. Maestros motivados y amantes de su profesión, convencidos de la necesidad de su formación permanente, que se responsabilizan por los resultados de su labor educativa.

### **3. Una educación pública de calidad**

Porque en Fe y Alegría optamos por una educación de calidad para todos, especialmente para los más pobres, defendemos y trabajamos por una educación pública de calidad, que es la única a la que tienen acceso la mayoría de los alumnos más necesitados.

En Fe y Alegría entendemos lo público como bien común, lo accesible a todos. Independientemente de que la educación sea provista por el Estado o por particulares, constituye un “servicio público”. Defender lo público

supone superar esa concepción errónea y tan generalizada que equipara lo público con lo estatal, e implica, por consiguiente, combatir con decisión esa cultura que privatiza lo público en su propio beneficio (personal o de grupo, el partido o el gremio), e impide que todos puedan disfrutar de bienes y servicios de verdadera calidad.

Por todo esto, en Fe y Alegría debemos combatir las políticas educativas excluyentes, y proponer y trabajar con insistencia en nuestros países, por el pacto entre gobierno, partidos políticos, sociedad civil, iglesias, padres y comunidades, empresas, gremios y sindicatos, medios de comunicación, profesionales y trabajadores..., por una educación de calidad para todos. Educación como proyecto público, de país, como propuesta esperanzadora y movilizadora, como la primera preocupación y ocupación de la sociedad. Si la educación es un derecho, también es un deber de todos.

Defender lo público nos exige también el trabajar con firmeza en defensa de una ética de lo público y el hacernos presentes con más osadía en los foros y debates donde se gestan y discuten las grandes políticas educativas.

#### **4. La formación de sujetos autónomos**

En un mundo que nos invita al individualismo consumista como medio de lograr la identidad y realización plena, que canibaliza nuestras relaciones e impone el darwinismo social y la sobrevivencia de los más fuertes y capaces, que pretende degradar a los ciudadanos a meros consumidores y clientes, el objetivo esencial de todos los programas educativos de Fe y Alegría debe ser la formación de sujetos autónomos, capaces de responsabilizarse de sí mismos y de convivir solidariamente con los demás. Se trata de desarrollar la semilla de uno mismo, de ayudar a nacer al hombre o la mujer que todos llevamos dentro. Educar es ayudar a conocerse, comprenderse y valorarse para poder desarrollar a plenitud todos los talentos y realizar la misión en la vida con los demás. Este es el sentido del empoderamiento: capacitar al educando para que sea sujeto de sí mismo, capaz de comprometerse en la transformación de la sociedad.

Educar para la formación de sujetos autónomos, supone también educar para la vivencia profunda de una espiritualidad encarnada y comprometida. Para nosotros, en Fe y Alegría, la espiritualidad consiste en seguir a Jesús hoy, según el Espíritu, en nuestro mundo globalizado y postmoderno. Cuando Jesús nos invita a seguirle, nos está proponiendo el camino hacia la plenitud, a la realización como personas, a la plena autonomía. Para nosotros, Jesús es camino para ir al Padre, para reconocer al otro como hermano y para, al vivir las exigencias de la filiación común, fundamento de la fraternidad, encontrar la plenitud.

#### **5. La democratización profunda de todos nuestros centros educativos**

*“Fe y Alegría como Educación Popular es impensable sin participación”*, clama con una lógica contundente el documento “Apoyo y Orientación a los procesos participativos en Fe y Alegría”, del XIX Congreso Internacional

de Lima en 1988. Evidentemente, las posturas autoritarias e individualistas que fomentan la dominación, sumisión y dependencia, no tienen cabida en una propuesta de Educación Popular que busca empoderar a los excluidos y empobrecidos para que sean sujetos de una vida digna y de una democracia sustantiva. De ahí que, en Fe y Alegría, entendemos la democracia como una cultura, un modo de ser y de actuar, que porque penetra la mente y el corazón, se traduce en relaciones participativas, cooperativas y solidarias en todos los ámbitos de la vida y del actuar humano.

Por ello, promovemos la verdadera participación, lo que supone la descentralización y distribución del poder, reconociendo el derecho de alumnos, educadores, padres y representantes, miembros de la comunidad educativa a involucrarse activamente en la marcha de los programas educativos, lo que postula estructuras ligeras, abiertas al cambio, descentralizadas, que favorezcan y promuevan la reflexión y el compromiso. Esto pasa por superar la dirección unipersonal y autoritaria, e ir estableciendo direcciones colectivas y cooperativas, que fomenten la participación, el compromiso y la responsabilidad de todos en la planificación, coordinación y ejecución de las tareas. Equipos directivos que dinamicen los debates, capaces de criticar y de recibir críticas, que consideren más importante la pedagogía que la burocracia, que no teman a los conflictos, que no creen dependencia y se hagan fácilmente sustituibles, que fomenten el reparto de responsabilidades y la toma de decisiones por consenso.

La democracia en la Educación Popular no se agota en la participación, sino que busca que todas las prácticas educativas reflejen los valores de la genuina democracia: tolerancia, respeto, libertad, responsabilidad, no-discriminación, cooperación, solidaridad..., pues la Educación Popular, porque trabaja por la igualdad es igualadora y se opone a las diferencias sociales, de género, raciales, culturales. La Educación Popular cultiva en especial la sensibilidad ante la situación, el fracaso y el dolor de los demás. Por ello, educa en la solidaridad, que es educar en el amor. Toda persona que ama, empieza a sufrir y procura actuar porque le afecta el dolor y el fracaso de los demás, e intenta por ello remediarlos. Cuando empiezan a doler las miserias ajenas, es un signo de liberación personal y social, un comienzo de solidaridad.

Educar en la solidaridad supone despertar la comprensión, el amor, el sentido de justicia **actuales**. Hoy, si somos dignos, debemos indignarnos para dignificar. La solidaridad verdadera nos libera de la demagogia y de la retórica, del narcisismo y el ansia de poder, del afán de protagonismo que esteriliza la acción colectiva. Frente a la competitividad y el egoísmo que promueve y cultiva con tenacidad la escuela tradicional, en Fe y Alegría nos comprometemos a sembrar la solidaridad, y a convertir todos nuestros centros educativos en escuelas de solidaridad.

## **6. La productividad y el aprendizaje**

Fe y Alegría debe asumir en todos sus programas el reto de la productividad. Producción de vida, de calidad de vida. Centros educativos organizados, en

consecuencia, como contextos intencionalmente diseñados ya no para reproducir respuestas prefabricadas y contenidos irrelevantes, sino para producir conocimientos, competencias, soluciones, habilidades y valores, según el modelo de persona y de sociedad que buscamos.

Hoy no tiene sentido alguno una enseñanza que se limita a transmitir paquetes de conocimientos que los alumnos deben memorizar y repetir para pasar exámenes y ser promovidos de un curso a otro, sino que es necesario enseñar a aprender, de modo que el educando vaya adquiriendo la capacidad de acceder a un pensamiento cada vez más autónomo e independiente, que le va a permitir seguir aprendiendo siempre. Esto supone el desarrollo de las competencias básicas, en especial de expresión oral, lectura, escritura, estimación, cálculo, pensamiento lógico, resolución de problemas.

La Educación Popular se esfuerza por hacer de cada alumno un lector autónomo e independiente. Lector del texto y del contexto, de la palabra y el mundo, capaz de escuchar e interpretar los gritos desgarradores de la realidad. Pasar de lector pasivo o consumidor de textos a lector crítico de ellos y de las intenciones de sus autores. Lector de los nuevos códigos de comunicación e información, de los lenguajes audiovisuales, en especial de la televisión, para procesar, utilizar y desmitificar las múltiples informaciones que nos lanzan, el sentido y sinsentido de tantas propuestas educativas, políticas, económicas, culturales y sociales.

Educación para la productividad supone también asumir creativamente los nuevos retos del desarrollo y la cultura tecnológica para *“inculturar la educación de los pobres, de modo que estos no sean absorbidos por la nueva cultura tecnológica –como simples y desarraigados usuarios de la cultura moderna–, ni queden excluidos de ella, por ser incapaces de incorporarse a ese nuevo mundo”*, como lo plantea el Documento Final del XXX Congreso Internacional de Fe y Alegría de Quito, en 1999, sobre Educación y Tecnología para un Desarrollo Sustentable y Demandas del Mundo del Trabajo.

No podemos seguir siendo ni tecnófilos ingenuos, ni tecnófobos miedosos y anclados en el pasado. Por ello, necesitamos con urgencia abrir los currículos a las transformaciones científicas y tecnológicas, alfabetizar científica y tecnológicamente a los educandos, proporcionarles las competencias necesarias para que no queden al margen del trabajo productivo y puedan participar en la comprensión y transformación de la sociedad. El desafío consiste en formar a los educandos con capacidades para imaginar y construir un modelo social alternativo, una sociedad donde la productividad y el crecimiento sean compatibles con la equidad y la justicia.

El uso imprescindible y la apropiación crítica de las nuevas tecnologías debe ser, sin embargo, el resultado de una decisión pedagógica global y no meramente una opción técnica. El reto consiste en apropiarse crítica y creativamente de las nuevas tecnologías, integrándolas a una propuesta educativa que ayude a empoderar a los educandos, de modo que se capaciten para impulsar la globalización de la esperanza y la solidaridad.

## 7. La integración con la comunidad

Para Fe y Alegría, la Educación Popular es una práctica educativa estrechamente ligada a las comunidades populares, en una perspectiva de cambio social. Un programa educativo-isla, cerrado a la comunidad y sus problemas, es un contrasentido en Educación Popular. Los centros educativos populares, formales y no formales, deben ligarse a las necesidades locales y ser espacios abiertos donde la comunidad se cuestiona a sí misma, va madurando, se va politizando y así se va historizando. En breve, los centros educativos deben sufrir con la comunidad sus comunes dolores, expresar sus sueños y esperanzas y celebrar sus pequeños triunfos e ilusiones en la tarea de transformar la realidad.

Esto supone para las escuelas, un cambio de concepción y de actitudes no sólo en los directivos, educadores y alumnos, sino también en los padres y representantes que con frecuencia, consideran que su labor educativa llega hasta inscribir al hijo o la hija en el centro educativo. Este cambio sólo será posible si todos los involucrados comenzamos a entender que la Educación Popular va mucho más allá de transmitir ciertos conocimientos, habilidades, destrezas y conductas, pues implica la búsqueda y construcción colectiva de formas de vida cada vez más humanas.

En general, pero muy especialmente para los centros y programas de educación no formal, supone un esfuerzo conciente y sistemáticamente orientado a *“fortalecer las comunidades populares en cuanto a: su capacidad de decisión, su participación ciudadana, su formación crítica, el conocimiento y ejercicio de los deberes y derechos, su vivencia de valores, su capacidad para discernir entre lo que humaniza y deshumaniza, su capacidad propositiva, su capacidad para organizarse, su capacidad de construir un mundo sin excluidos, sin oprimidos, sin empobrecidos, un mundo de hijos, de hermanos, de re-creadores de la creación”*, como se postula en el Documento Final del XXX Congreso Internacional de Fe y Alegría de Lima, en 2000, sobre Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Sustentable. La concreción de este reto pasa por la promoción e impulso, desde los espacios en los cuales está presente el Movimiento, de las líneas de acción delimitadas en dicho Congreso.

## 8. La reculturización y formación permanente de directivos y docentes

Para cumplir a cabalidad los retos anteriores, es preciso que todos en Fe y Alegría entremos en un proceso de reculturización y formación permanente. Reculturización para ir avanzando de la cultura de la rutina, el individualismo y la irresponsabilidad, a una cultura de la innovación, la cooperación y la responsabilidad por los resultados de nuestras prácticas educativas. Formación permanente, para que cada educador popular de Fe y Alegría se vaya convirtiendo en un profesional de la reflexión continua de su ser, su hacer y del acontecer, de modo que la formación se traduzca de hecho, más que en acumulación de credenciales y de títulos, en crecimiento personal y en transformación y mejora de su práctica pedagógica, para que pueda así

responder mejor a las exigencias de los educandos. Se trata de convertir los problemas de la práctica educativa y las carencias de los alumnos, en propuestas de formación de los docentes, de modo que se conviertan en los protagonistas fundamentales de los cambios necesarios y se sientan responsables de los resultados de su labor educativa.

Esto va a suponer, entre otras cosas, trabajar por mejorar la calidad de la formación inicial entroncándola con la formación en servicio, que debe contar con propuestas y el seguimiento adecuado para garantizar su calidad. El reto consiste en convertir cada programa y centro educativo en el lugar privilegiado para la formación continua no sólo de los alumnos, sino también de los educadores. Y va a suponer también trabajar por las condiciones laborales de los educadores, de modo que sean retribuidos de acuerdo a sus esfuerzos y la importancia y calidad de su trabajo.

### **9. Constituirnos en un verdadero Movimiento de Educación Popular Latinoamericano.**

En estos tiempos de globalización, en que están desapareciendo las distancias y fronteras, y para poder realizar con mayor eficacia y credibilidad nuestra misión, debemos trabajar en Fe y Alegría por fortalecernos en la dimensión de la acción pública como Movimiento Internacional, en procura de impacto efectivo de nuestras propuestas en los sistemas educativos y los procesos de desarrollo humano en la región latinoamericana.

Si bien América Latina es múltiple y diversa, son comunes los problemas que castigan a su pueblo y muy semejantes los valores que nos unen. En Fe y Alegría, hemos recorrido un largo y arduo camino con una diversidad de prácticas educativas, formales y no formales, en los barrios, zonas rurales e indígenas de nuestros pueblos, tratando de ofrecer respuestas a las necesidades más urgentes. En Fe y Alegría podemos y debemos ser los propulsores de una educación capaz de superar los prejuicios y falsos nacionalismos que han contribuido a agudizar los problemas y han imposibilitado la necesaria unión para crecer fuertes como habitantes de la patria grande latinoamericana.

Esto implica abrirnos a una visión amplia y abierta a la problemática continental. Implica también el intercambio de recursos y propuestas, el apoyo desinteresado y solidario, la búsqueda de alianzas con todos aquellos que claramente trabajan por transformar la realidad y globalizar la esperanza y la solidaridad. El Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional de la Federación, aprobado por la Asamblea General (Quito, 2000), representa un paso decisivo en la concertación de propósitos y la acción internacional, que abre renovados cauces a la mística creadora y a la audacia realizadora y transformadora del Movimiento, en la búsqueda de respuestas a los retos de una auténtica Educación Popular.



## EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN FORMAL

Antonio Pérez Esclarín  
Fe y Alegría - Venezuela

Quisiera comenzar mis reflexiones sobre Educación Popular y Educación Formal con un ferviente llamado al coraje, la ilusión y la creatividad. Sobre todo en estos tiempos en que se está poniendo de moda el desencanto y la desesperanza; en que el pragmatismo más ramplón está acabando con los ideales y los sueños, y el egoísmo e individualismo están siendo considerados como valores esenciales.

Tiempos de globalización neoliberal en que las soluciones macroeconómicas están ocasionando una macropobreza, y miles de millones de personas, los excluidos del festín, ven cómo se aleja la posibilidad de una existencia digna. De pobres y marginados pasaron a excluidos, a desechables, a poblaciones sobrantes. Al no tener trabajo, no cuentan ni siquiera con el privilegio de ser explotados: simplemente no son, su delito es existir. Tiempos en que se pretende reducir la vida, la tarea y apasionante aventura de la vida, a una mezcla de teleconsumo: televisión y compras. En la actual vorágine del cambio continuo y de una productividad abocada no a satisfacer las necesidades esenciales de las mayorías, sino los caprichos de la minoría que puede pagarlos, el mercado crea permanentemente nuevos productos y la publicidad se encarga de seducirnos para convencernos de que los necesitamos. De ahí que el consumismo nos consume y todos terminamos comprando ya no lo que necesitamos, sino lo que el mercado necesita que compremos. Gastamos el dinero que no tenemos adquiriendo los objetos que no necesitamos. El consumismo es como las drogas —no en vano hoy se habla de compradores compulsivos, de adicción a las compras; cuanto más tiene uno, más necesita tener. Todos necesitamos llenarnos de cosas, de crecer hacia fuera, para tapar el cada vez mayor enanismo de nuestra vida interior y de nuestra creciente soledad.

Nos comunicamos por internet, chateamos con desconocidos en el otro extremo del planeta, pero somos incapaces de hablar con nuestros vecinos. Se nos ha vuelto imprescindible el teléfono celular o móvil, pero cada día nos comunicamos menos con nuestros hijos. ¿No se han fijado que la revolución de las comunicaciones es para conversar con los que están lejos, y que cada día nos comunicamos menos y más superficialmente con

los que tenemos a nuestro lado? Intoxicados de una información que se nos ofrece inabarcable y fragmentada, que cambia antes de que seamos capaces de procesarla y convertirla en conocimiento –las últimas noticias son las únicas noticias, somos unos pobres y desorientados naufragos, más que seguros navegantes en el agitado océano de internet.

En un mundo de supuestos especialistas y expertos, cada día se aleja más y más de nosotros la verdadera sabiduría, que no consiste en conocer los hechos, sino en ver a través de ellos, más allá de las apariencias y de las explicaciones que corren por la calle. Por ello, hacemos nuestra la inquietud y doliente queja del poeta Elliot: “*¿A dónde fue la sabiduría que perdimos con el conocimiento, a dónde fue el conocimiento que perdimos con la información?*”

Es el mundo *patas arriba*, en expresión afortunada de Eduardo Galeano (1998): los carros manejan a las personas, las computadoras programan nuestras vidas, las cadenas de oro y los zapatos y ropas de marca tasan el valor de las personas, y el televisor es con mucho el personaje más importante de la casa, y el que termina educando a nuestros hijos (se calcula que, en América Latina, los niños de los barrios pasan el doble de horas frente al televisor que en la escuela). ¿Qué se puede esperar de una generación que crece pegada al televisor? La televisión es la ventana por la que los niños populares se asoman al mundo y les enseña a mirarlo con los ojos de los que los desprecian. La adicción a la televisión crea incomunicación. Las peleas por el control se resuelven comprando más televisores, de modo que, en el propio hogar, cada uno se va aislando más y más de los demás. La sociedad del espectáculo genera conductas pasivas, aislamiento y soledad. No es extraño entonces encontrarnos con este texto trágico de *La oración de un niño*, que suena en nuestros oídos como una sonora bofetada:

---

Señor, esta noche quiero pedirte algo especial: conviérteme en televisor. Quisiera ocupar su lugar para vivir como él en mi casa: tendría un cuarto especial para mí, y toda la familia se reuniría a mi alrededor horas y horas. Siempre me estarían todos escuchando sin ser interrumpido ni cuestionado, y me tomarían en serio. Cuando me enfermara, llamarían enseguida al médico y estarían todos preocupados y nerviosos hasta que volviera a funcionar perfectamente. Mi papá se sentaría a mi lado cuando vuelve cansado del trabajo, mi mamá buscaría mi compañía cuando se queda en la casa sola y aburrída, mis hermanos se pelearían por estar conmigo. ¡Cómo me gustaría poder disfrutar de la sensación de que lo dejan todo por pasar algunos momentos a mi lado! Por todo esto, Señor, conviérteme en un televisor, yo te lo ruego.

---

## I. LAS CRECIENTES DIFICULTADES PARA EDUCAR HOY

Ciertamente que, en el contexto que acabamos de bosquejar, hace falta mucho coraje y mucha creatividad ya no sólo para ser fieles a las exigencias de la Educación Popular, que nos exige la gestación de un modelo educativo para que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de vida y de ciudadanía responsable, sino para asumir y desempeñar con cierta dignidad nuestro papel de educadores. Dicho con contundencia: cada día está resultando más complicado y difícil educar. De hecho, si bien todo el mundo reconoce que, en la llamada sociedad del conocimiento, la educación es la clave fundamental para abatir la pobreza, aumentar la productividad y formar personas autónomas y ciudadanos honestos y responsables; por todas partes se habla de la crisis de la educación y hay un consenso cada vez más generalizado de que los resultados educativos no responden a las expectativas y exigencias.

No creo que, en estos momentos haya algún país en el mundo que se encuentre satisfecho con su sistema educativo. El mundo ha cambiado y cambia cada día a una velocidad de vértigo, pero las escuelas se resisten al cambio o asumen meramente cambios superficiales, de mero maquillaje y forma. Cambian las palabras, se asume el discurso del cambio, pero lo esencial sigue igual. La mayoría de nosotros nos formamos en una escuela tradicional, transmisiva, memorística, autoritaria, en la que los valores eran universales, únicos e indiscutibles, y el saber se equiparaba a la acumulación de datos. Todos nacimos y empezamos a crecer en un mundo de certezas y valores absolutos y los cambios se producían a un ritmo lento, que posibilitaba asumirlos con naturalidad. Fuimos capaces de pasar sin mayores dificultades de la plumilla, al bolígrafo, a la máquina de escribir mecánica, eléctrica, con corrector incorporado, hasta que con la computadora y luego las redes telemáticas empezó a acelerarse cada vez más la velocidad de los cambios y comenzó nuestro desconcierto.

En el mundo en que nacimos y empezamos a crecer era relativamente fácil educar. En primer lugar, había consenso entre lo que se consideraba bueno y malo y -lo que es más importante-, la búsqueda y vivencia del bien parecía ser tarea de todos. De ahí que, en general, había una gran coherencia entre lo que se practicaba y enseñaba en la casa (todo el mundo, por ejemplo, consideraba el robar algo malo y por eso podían decir con sinceridad y orgullo "*somos pobres pero honrados*"); lo que se vivía en la calle (cualquier persona se consideraba con autoridad para llamar la atención y denunciar las conductas irregulares); lo que se enseñaba en las escuelas y lo que se predicaba en las iglesias. En cierto sentido, toda la sociedad asumía su papel de educadora. Hoy, esto ya no es así: los padres parecen haber renunciado a su papel de primeros y fundamentales educadores; en la calle y desde los medios de comunicación se promueve un total relativismo ético, donde se impone el pragmatismo del **todo vale** y del **sólo vale** (todo vale si me produce bienestar, placer, beneficio económico; sólo vale lo que me produce bienestar, placer o beneficio: el fin justifica los medios);

y las iglesias cada vez influyen menos en la sociedad, especialmente entre los jóvenes. De ahí que las escuelas se sienten solas y desorientadas, impotentes para promover unos determinados valores que la sociedad no está dispuesta a practicar y que, incluso considera inapropiados para triunfar en la vida. Para superar esta contradicción, las escuelas y los maestros solemos aferrarnos a las proclamas humanistas, a la retórica de la necesidad de educar en los valores esenciales para la convivencia, pero de hecho, tratamos de responder a lo que la sociedad considera realmente valioso.

En segundo lugar, cada día está resultando más y más difícil educar porque, hasta hace poco, todos estábamos convencidos de que la humanidad, guiada por la ciencia y el progreso, avanzaba inexorablemente y con pasos firmes hacia un futuro que se vislumbraba como cada vez mejor. Por ello, eran posibles la esperanza, los sueños e incluso las utopías. La educación era el medio para progresar, para la movilidad social, para tener acceso a la modernidad, para construir tanto individual como colectivamente ese futuro mejor. De hecho, posiblemente todos los que estamos aquí logramos mediante la educación avanzar algunos escalones sobre el nivel de vida de nuestros padres. Hoy miramos al futuro con incertidumbre y miedo. No nos atrevemos a imaginar lo que será de nosotros, de nuestros hijos, de nuestros países, del mundo, en unos pocos años. Nos asomamos con temor y temblor al horizonte insospechado que nos presenta la revolución de la informática, las nuevas biotecnologías, la clonación, el genoma humano, la proliferación de las armas nucleares, las nuevas enfermedades (sida, vacas locas, estrés, anomia...), que se añaden a las antiguas no resueltas, la acumulación de los desechos tóxicos, el recalentamiento del planeta y el efecto invernadero y en general, el deterioro ecológico que hace real el peligro de la desaparición de la especie humana o incluso la vida sobre el planeta. Este temor al futuro, esta incertidumbre frente al mañana, se traduce en una vivencia *light* del presente, que lleva al pragmatismo inmediatista, y a desechar todo lo que implica esfuerzo, planificación y compromiso. Por todo esto, hoy resulta tan difícil educar, pues la educación implica una siembra a largo plazo, apuesta por la lenta germinación de las semillas, exige esfuerzo, vencimiento, tesón, esperanza para asumir responsablemente las riendas de la propia vida y así, con los demás, ir construyendo el futuro.

Por si fuera poco y en tercer lugar, hoy está resultando cada vez más difícil educar porque, en la llamada sociedad del conocimiento, entró en crisis el modelo informativo, transmisivo, instructivo, y las escuelas, más allá de la retórica del “*Aprender a aprender*”, no han sido capaces de sustituirlo por otro. Hoy resulta imposible y hasta ridícula la aspiración enciclopédica de la escuela como transmisora del saber. Como ya apuntamos antes, la información se presenta como una avalancha inabarcable, incierta, y los conocimientos, como los yogures, nos llegan con fecha de vencimiento. De ahí que la mayor parte de los contenidos que trata de enseñar la escuela resultan obsoletos. Los alumnos que viven bien afincados en pleno siglo XXI deben aprender cosas del siglo XIX que les enseñan maestros y profesores del siglo XX. Al parecer, cada diez años se renueva el conocimiento en su

mayor parte. Según este dato, más de la mitad de los saberes que debería adquirir un niño que esté naciendo en estos momentos, no se han producido todavía. En la actualidad, la World Wide Web se amplía diariamente en siete millones de páginas electrónicas. Según los entendidos (Gómez Buendía, 1998), si la vida del Homo Sapiens hubiera durado una hora sobre la tierra, el 95% de su saber provendría de los últimos 20 segundos. En los últimos cuatro segundos (siglo XX), se han producido 9 décimas de ese saber, y en el último segundo –25 años, hemos aprendido tres veces más que durante el medio millón de años anteriores. Cada trabajador europeo produce ahora 20 veces más que hace un siglo, 200 veces más que hace tres siglos, mil veces más que en tiempos de Cristo.

Ante esta realidad y como ya apuntábamos antes, si bien proclamamos la necesidad de “enseñar a aprender”, pareciera que no estamos muy convencidos de ello o que no sabemos cómo hacerlo porque, de hecho, las escuelas, en general, siguen haciendo lo de siempre: llenar las cabezas de los alumnos con contenidos irrelevantes e informaciones fragmentadas, que deben memorizar para repetir en los exámenes.

## II. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN POPULAR?

Antes de presentar algunas ideas para leer nuestras prácticas educativas formales, a la luz de las exigencias de la Educación Popular, sería bueno insistir en la necesidad de clarificar qué estamos entendiendo por Educación Popular, dado que el término popular es de gran ambigüedad, y se presta a muy variados significados.

Sin pretender ser exhaustivos y limitándonos tan sólo a los usos más frecuentes, la palabra popular se puede utilizar como sinónimo de totalidad. El pueblo somos todos. Según esta concepción, toda educación sería popular. Algunos definen la Educación Popular por oposición a la privada o “de pago”. La Educación Popular se identifica entonces con la oficial o gratuita. En este sentido habría que entender los fervientes llamados a defender la Educación Popular ante las tendencias privatizadoras. Otros muchos (posiblemente aquí entra la mayoría de Fe y Alegría) entienden la Educación Popular como la que se imparte a los pobres: los habitantes de los barrios, los campesinos, los indígenas, todos los que se encuentran marginados o excluidos del poder político, económico o social. Según esta concepción, bastaría con fundar escuelas o centros educativos en zonas marginales para ya, sin más, pertenecer a la Educación Popular. Hay también un uso de lo popular como algo de segunda categoría, baja calidad, precios inferiores, accesible a las mayorías (mercado popular, comedor popular, entrada popular, carro popular...), en contraposición a lo elitescos, lo costoso, lo exclusivo...

Hay quienes siguen todavía identificando la Educación Popular con prácticas educativas no formales, de capacitación o formación, que se dan en contextos fuera del sistema educativo formal y se relacionan fundamentalmente con adultos.

Frente a estas concepciones, nosotros definimos la Educación Popular, no tanto por sus destinatarios o modalidades, sino por su intencionalidad transformadora, y la entendemos como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales, que intenta promover una sociedad más democrática y más justa.

Podríamos afirmar que la Educación Popular nace en la década de los 60 y se enraíza en las propuestas de la Educación Liberadora de Paulo Freire. Frente a la educación bancaria, acrítica, domesticadora, educación para la sumisión, el pedagogo brasileño propone una práctica educativa problematizadora o concientizadora, que ayude al educando a superar la dominación que sufre y lo haga sujeto de su historia. Se trata, en términos freirianos, de una práctica educativa orientada a desarrollar la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria.

Las ideas de Paulo Freire y su propuesta de una Educación Liberadora cobraron un gran impulso en toda América Latina, cuando la conferencia episcopal de Medellín las asumió, hizo suyas y promovió muy ampliamente. De ahí que se ligó muy fuertemente a los grupos cristianos comprometidos. Eran los años en que, para frenar el atractivo de la revolución cubana, los Estados Unidos lanzaron la Alianza para el Progreso, como un medio asistencialista de aminorar un poco la enorme pobreza y su potencial revolucionario. Eran también los tiempos en que se enfrentaba la teoría del desarrollo que nos definió como países en vías de desarrollo, con la de la dependencia.

Con el triunfo en Chile de Salvador Allende mediante el voto electoral en la década de los setenta, se abrieron grandes esperanzas de cambiar la sociedad con métodos no violentos y la Educación Liberadora cobró un auge inusitado. Sin embargo, como respuesta, se radicalizaron las políticas de Seguridad Nacional, y el continente se fue llenando de dictaduras que impusieron mediante una feroz represión un proyecto político y económico en contra de los intereses populares. En estos años, la Educación Liberadora se encontró con los grupos de resistencia, se comprometió con las víctimas de la represión (organizadas o no), se hizo popular. A partir de 1981, se fue imponiendo el nombre de Educación Popular, sobre el de Liberadora. Dado que el marxismo contaba con una teoría que explicaba la pobreza, la dependencia y la dominación, la Educación Popular se acercó al marxismo, pero lo hizo desde la corriente althusseriana, que consideraba la educación como aparato ideológico del Estado opresor, al servicio de las clases dominantes. En consecuencia, por esos años hubo un desencuentro entre la educación formal y la Educación Popular que se expresaba fundamentalmente en experiencias sociales de alfabetización, programas comunitarios de salud, cooperativas, grupos culturales...

En este período, la Educación Popular se politizó e ideologizó mucho, se puso énfasis en la conciencia de clase, el catecismo de los manuales sustituyó la reflexión y el análisis, se fue abandonando la dimensión pedagógica. Todo

se reducía a repetir a Marta Harneker y a impartir talleres de técnicas participativas que dejaban los salones empapelados con las asimilaciones y presentaciones de los grupos.

Ante la constatación de la ausencia de resultados políticos y sociales, algunos educadores populares iniciaron ya hacia 1985 un serio cuestionamiento y autocrítica que iba a originar una seria crisis en la Educación Popular, crisis que se profundizó y amplió con la caída del Muro de Berlín, el colapso de los socialismos reales y el triunfo hegemónico del neoliberalismo. Se empezaron a reconocer los errores de una excesiva ideologización que, en nombre de los relatos y propuestas liberadoras, era incapaz de descubrir y enfrentar prácticas de dominación y sumisión en las relaciones cotidianas. Se descubrió la incoherencia de confundir proclamas y deseos con prácticas, de sustituir la pedagogía por la ideología. Por ello, poco a poco fue ganando terreno el llamado a refundar, refundamentar o reconceptualizar la Educación Popular y a iniciar procesos de deconstrucción de teorías y prácticas para detectar y superar los elementos que amparan desigualdades y actitudes de dominación. La Educación Popular dejó de considerar que tenía el monopolio de la verdad, se dejó cuestionar y enriquecer con los aportes de distintas ciencias sociales (la sociología, la psicología, la antropología...), entró en diálogo con las corrientes de la pedagogía crítica y, al volver los ojos a la pedagogía, se fue acercando al mundo de la escuela.

Fe y Alegría osó definirse como **Movimiento de Educación Popular** en momentos en que, si bien iniciaba su cuestionamiento, todavía la Educación Popular miraba con desconfianza y recelo el mundo de la escuela. Pero pronto evidenciamos que cuando Fe y Alegría se definía como Movimiento de Educación Popular, más que reflejar su realidad, estaba planteando su Misión, lo que aspiraba llegar a ser, nos estaba invitando a iniciar individual y colectivamente un profundo proceso de reestructuración y reconstrucción. De hecho, ser movimiento implica la permanente desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica sincera y constante, de modo de superar las incoherencias y adecuar las prácticas a las exigencias y los retos que plantea la realidad siempre cambiante y el empobrecimiento y exclusión crecientes de las mayorías.

Si echamos un vistazo a las temáticas y propuestas de los Congresos Internacionales, sobre todo a partir de la aprobación del Ideario, es evidente la preocupación y esfuerzos de Fe y Alegría por adecuar con cada vez mayor coherencia sus prácticas educativas a las exigencias de su Misión. La insatisfacción creativa que nace al confrontar lo que hacemos con las urgencias y retos que tenemos por delante, es lo que impulsa a Fe y Alegría a no dormirse en los laureles e irse renovando permanentemente. Para nosotros, la deconstrucción es una exigencia de nuestra Identidad.

Dijimos más arriba que la Educación Popular se define por su intencionalidad transformadora y que la concebimos como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales. Pero me pregunto: ¿hemos

asumido esto con suficiente seriedad? ¿realmente estamos comprometidos en enfrentar las prácticas educativas tradicionales? Si decimos y repetimos que lo esencial es la transformación, tal vez debamos empezar por preguntarnos qué es en realidad lo que queremos transformar. Y dado que hemos constatado que hoy sirven de muy poco las respuestas vagas y generales del tipo “*transformar la realidad*”, “*transformar la sociedad*”, tal vez debamos centrarnos con mayor esfuerzo en transformar las actuales escuelas y abocarnos seriamente a gestar un modelo alternativo de escuela popular que responda a las necesidades e intereses de los más pobres y excluidos.

A parte de que la gestación de modelos alternativos nunca es fácil, la tarea se dificulta porque la mayoría de nosotros estamos atrapados por el modelo “exitoso” de escuela privada, religiosa, tradicional, que en cierto modo pretendemos reproducir en los barrios o zonas rurales e indígenas. En otros casos se termina por concebir la escuela como mera plataforma o trampolín para un trabajo pastoral y de evangelización en el barrio, sin ver la importancia y necesidad de abocarse con energía a la gestación de un modelo alternativo de escuela popular.

Por ello, si queremos ser fieles a nuestra Misión y más eficaces en el servicio educativo de los más pobres, debemos reorientar nuestros esfuerzos a la gestación de ese modelo alternativo, que podría iluminar también la necesaria transformación, en momentos en que no hay modelos o los que se presentan para las escuelas oficiales en América Latina tienen un excesivo énfasis eficientista y tecnocrático.

Lo que sigue son sólo algunas pistas para provocar la reflexión y la creatividad en la tarea que yo considero más urgente y esencial de todos los que pretendemos hacer Educación Popular en la educación formal.

### **1. Las Escuelas Populares como lugares de inclusión, garantizadoras del éxito de los más débiles.**

En general, la exclusión escolar reproduce y consolida la exclusión social. Son precisamente los alumnos que más necesitan de la escuela los que no ingresan en ella, o los que la escuela abandona antes de tiempo, de modo que salen sin haber adquirido las competencias mínimas esenciales para desarrollar su misión en la vida. Las escuelas de los pobres suelen ser unas pobres escuelas que contribuyen a reproducir la pobreza. Si a todos nos parecería inconcebible que los hospitales mandaran a su casa a los enfermos más graves o que requieren cuidados especiales, todos aceptamos sin problema que las escuelas expulsen a los alumnos más necesitados y problemáticos y se queden con los mejores.

Voceando nuestra vocación de servicio a los más pobres y nuestro clamor de justicia educativa y equidad, posiblemente también en Fe y Alegría, y muchas veces sin darnos cuenta, estamos fomentando la exclusión de los más necesitados. Luisa Pernalet (Directora Regional de Fe y Alegría-Guayana en Venezuela), que ha enfrentado con dedicación y empeño el tema de la exclusión en nuestros centros, nos propone para detectar los mecanismos



de exclusión, que revisemos los requisitos o exigencias tanto para entrar en las escuelas como para continuar en ellas. La primera revisión nos indicará qué alumnos quedan excluidos de entrada, y la segunda qué alumnos excluyen las propias escuelas. Escribe Luisa ((Pernalet, 2001):

---

*Estamos claros que no es posible responder a toda la demanda que cada día crece ante nuestras puertas. Necesariamente algunos –o muchos- se quedarán afuera. Por ello, ante la creciente demanda, debemos afinar nuestros procesos de selección para quedarnos con los más necesitados. Aquí viene la primera pregunta importante. ¿quiénes son los más necesitados? Esa categoría debe ser actualizada: no basta con responder ‘los pobres’, pues hoy hay diversas categorías de pobres y hay nuevos empobrecidos y nuevos indefensos. Menciono tan sólo algunos de estos ‘nuevos’ más pobres y más indefensos: los desempleados y dentro de ellos los que yo llamo ‘crónicos’ (esos que llevan años sin conseguir un trabajo estable); los hijos con madres o padres solteros; los niños con enfermedades incurables; los niños y jóvenes con ‘problemas de conducta’, entre los que encontramos los consumidores eventuales de alcohol u otro tipo de drogas; los niños trabajadores; los ‘flojos’ y/o repitientes; los indocumentados, nacionales o inmigrantes. Todos esos están en peores condiciones que los simplemente pobres o marginales.*

---

Luisa nos propone un listado, que todos deberíamos revisar, para detectar los posibles mecanismos de exclusión de entrada. Van desde los tiempos y modos de hacer la convocatoria para las inscripciones, la exigencia de papeles y de notas, los exámenes de admisión, los cobros de matrícula, el rechazo de repitientes, la exigencia de padres colaboradores y participativos (“*por supuesto –escribe Luisa- que hay que enseñar a los padres y a las madres a participar y a ser mejores padres y mejores madres, pero no lo podemos pedir como requisito, eso será parte de nuestro trabajo: formar a las familias*”).

Pero no basta con que los alumnos que admitimos estén entre los más necesitados. El reto consiste en que todos permanezcan en la escuela el mayor tiempo posible, de modo que garanticemos su éxito y evitemos su fracaso. Es por ello necesario que revisemos las razones o mecanismos, muchas veces velados, con que la escuela excluye a los más débiles.

En el documento que preparamos para ser analizado antes de este Congreso (Pérez Esclarín, 2001, 9), insistíamos en la “*necesidad de practicar la **discriminación positiva**, es decir, privilegiar y atender mejor a los que tienen más carencias, para así compensar en lo posible las desigualdades y*

*evitar agrandar las diferencias. No puede ser que abandonen la escuela precisamente los que más necesitan de ella. En este sentido, Estado y Sociedad deben aunar esfuerzos para que en los centros educativos que atienden a los más necesitados, se les garantice a todos la misma calidad educativa o incluso mayor, que la que obtienen los alumnos de las familias pudientes. Esto implica jornadas más extensas y más intensas, y compensar las ausencias y desventajas sociales proporcionándoles buenas bibliotecas, comedores escolares, salas de computación, laboratorios bien dotados, canchas deportivas, lugares para estudiar e investigar con comodidad, actividades extraescolares atractivas y formativas, y también de los mejores maestros, capaces de promover una pedagogía que reconozca los saberes y valores del alumno popular y promueva su motivación y autoestima”.*

Revisemos también, aunque brevemente, algunos otros elementos que influyen en el éxito o fracaso de los alumnos.

### **1.1. Las expectativas positivas de los maestros**

En los últimos años se viene hablando con insistencia en pedagogía, del efecto Pigmalión. Según la mitología, Pigmalión, rey legendario de Chipre, esculpió en marfil una estatua de mujer tan hermosa que se enamoró perdidamente de ella y anheló ardientemente que tuviera vida. La diosa Venus atendió los deseos y súplicas del rey enamorado, y convirtió la estatua en una bellísima mujer de carne y hueso. Pigmalión la llamó Galatea, se casaron y fueron muy felices.

El mito de Pigmalión viene a significar que las expectativas, positivas o negativas, influyen mucho en las personas con las que nos relacionamos. De ahí la importancia de que los maestros tengan expectativas positivas respecto a sí mismos y respecto a sus alumnos, sobre todo, los que aparecen como más débiles. Si un maestro o una maestra tiene una autoestima positiva, valora su trabajo, y se encuentra a gusto consigo mismo, la comunica a sus alumnos. Por el contrario, si vive amargado, sin entusiasmo ni ilusión, cubre toda la acción educativa con un manto de desmotivación y pesimismo y frena el aprendizaje de sus alumnos. Si el maestro o la maestra está convencido de que tiene en su salón un grupo de triunfadores, tratará a cada uno como a un triunfador, le comunicará su fe y su entusiasmo y hará de todos y de cada uno de ellos unos triunfadores. Si por el contrario, está convencido de que son incapaces, los tratará como incapaces y los volverá incapaces. De ahí la importancia de asumir la pedagogía del éxito que se afianza en la convicción de que cada alumno es valioso y se orienta a descubrir las cualidades y talentos particulares de cada uno para, sobre ellos, enrumbar todo el proceso de aprendizaje.

Una pedagogía orientada a garantizar el éxito de los alumnos más débiles asume con radicalidad los desafíos de la diversidad cultural. Es evidente que una de las razones importantes del fracaso de los alumnos de los grupos sociales más desfavorecidos, es la enorme

distancia que existe entre su cultura habitual, familiar y social, y la cultura académica de la escuela. El lenguaje es la expresión viva de la cultura, y el lenguaje académico y elaborado de la escuela resulta con frecuencia una barrera infranqueable para el niño popular que llega con un lenguaje restringido, pobre, directo y muy concreto. De ahí la necesidad de que los maestros y maestras atiendan la diversidad cultural, valorando y asumiendo el lenguaje y la cultura del alumno popular.

Como plantea Beatriz García (2001), *“una escuela que atienda la diversidad cultural es una escuela que construye identidad. Construir identidad en los alumnos pasa por revalorar los espacios culturales locales, mediante el conocimiento de su historia y geografía, de su problemática y funcionamiento. Valorar al pobre y su cultura supone aprender a mirar a los niños de los barrios y de los sectores marginales con ojos nuevos, no del que juzga, sino del que comprende; ojos que no sólo ven carencias, sino también bondades y que son capaces de aprender de tales bondades”*.

## 1.2. **Escuelas organizadas para provocar la felicidad, la creatividad y el trabajo cooperativo de los alumnos**

Junto a lo que acabamos de decir, y en concordancia con ello, si queremos evitar el fracaso de los alumnos, es fundamental que las escuelas se conciban y estructuren como lugares para provocar la felicidad, la creatividad y el trabajo cooperativo de los alumnos. En momentos en que impera cada vez con más fuerza en nuestros barrios la cultura de la muerte, y el niño y el joven popular experimentan la vida como inseguridad, amenaza, ofensa y gritos, es urgente que las escuelas sean lugares de vida, bellas y atractivas en lo físico y en la dinámica, donde los alumnos, sobre todo los más débiles y necesitados, se sientan importantes, tomados en cuenta, respetados, queridos... El objetivo principal de las planificaciones deberá ser tener a los alumnos motivados y felices. Esto implica partir de las cosas que conocen e interesan a los alumnos, evitando así su aburrimiento y la sensación de estar sumergidos en un mundo lejano y absurdo. Gran parte del fracaso en la escuela de los niños populares se debe a que no encuentran en ella referencias válidas en las que insertar sus saberes, valores y experiencias. La escuela tradicional les parece demasiado aburrida, fastidiosa, alejada de su mundo. Hay que volver al saber con sabor, concebir la enseñanza como una aventura entretenida y apasionante, como una forma de promover el crecimiento y bienestar. De ahí la necesidad de asumir la pedagogía de la ternura y de la alegría, que busca estimular a los alumnos para que perciban el aprendizaje como un proceso interesante y con sentido.

Esto, entre otras cosas, va a suponer revisar los reglamentos y la disciplina, para ver si realmente están al servicio del alumno y de su

crecimiento, y no al revés: el alumno al servicio del reglamento y de las normas. Es preferible unas pocas normas consensuadas que un minucioso reglamento que asfixia la vida y crea un ambiente represivo. En Educación Popular hay que evitar los maestros dictadores en el doble sentido: como dictadores de materia y como tiranos represores.

Hablando de disciplina, es urgente (Carbó, J., 1999, p. 82) que *“los maestros y profesores aprendamos a asumir los conflictos como oportunidades educativas. Los educadores deberíamos ser especialistas en conflictos y aprender a querer los problemas, no a temerlos. Los problemas de disciplina son buenos indicadores de que la clase está viva. Pero los conflictos deben trabajarse pactando y no ganando. ¡Cuánto avanzaríamos en la creación de un clima motivador si alumnos y profesores o maestros se percibieran como colaboradores y no como enemigos! Si nos esforzamos por entender lo que nos quieren decir los alumnos cuando provocan conflictos, estaremos más próximos a resolverlos que si nos limitamos a reprimirlos”*.

No olvidemos nunca que todos los maestros y profesores tienen poder, pero no todos poseen autoridad. Tienen poder para mandar callar al alumno, para sacarlo del salón y mandarlo a la dirección, para bajarle puntos o ponerle una mala nota. Poder dado por la institución, pero la autoridad sólo se la pueden dar los alumnos. *“Y sólo la darán si ven coherencia en el educador, si se sienten queridos, si sienten que, en definitiva, se trata de su propio bien. La disciplina que ayuda, gusta y es aceptada. La que reprime resulta odiosa”*. Por lo general, los maestros y maestras que quieren a sus alumnos y son queridos por ellos, no suelen tener graves problemas de disciplina y, si los tienen, son capaces de resolverlos sin graves inconvenientes. ¿Y no es verdad que los castigos con frecuencia son muy poco educativos y suelen ser más bien una forma velada de violencia y de venganza? Por ello, como nos aconseja Carbó, *“no castigamos nunca a no ser que estemos convencidos de que el castigo es absolutamente imprescindible y, en este caso, preguntemos siempre a la persona sancionada si acepta el castigo, si le parece justo y si cree que le ayudará a corregir el problema”*.

### 1.3. La necesaria revisión de la concepción y el modo de evaluar

Si queremos evitar el fracaso de los alumnos, debemos también revisar nuestras evaluaciones, que, en la educación formal, suelen ser los mecanismos más eficaces de la exclusión escolar. La evaluación tradicional, que suele ser la que todavía reina en nuestras escuelas, es el medio principal con que el docente expresa su poder de dominación.

Si pretendemos una educación para que los alumnos tengan éxito (Pérez Esclarín, 1999, p. 78), la evaluación debería guiarse por ese criterio y estar orientada a promover al máximo el desarrollo inte-

gral de todos y de cada uno de los alumnos, arrojando información y luz sobre sus fortalezas, debilidades y modos de aprender, para se le pueda ofrecer la ayuda que necesita. En este sentido, la evaluación debe promover la reflexión y comprensión del proceso y la valoración de los esfuerzos, intereses, aspiraciones de todos los que participan en la acción educativa. No hay, por consiguiente, evaluación válida si no parte de una profunda y sincera autoevaluación.

Para subrayar la pérdida de sentido en la práctica generalizada de la evaluación, me suele gustar repetir que el docente es el único profesional que, con frecuencia, se enorgullece de sus fracasos. De hecho, no conozco ningún médico que vaya alardeando por allí que, de cincuenta enfermos que atendió, sólo le sobrevivieron cuatro o cinco. Como tampoco conozco ningún ingeniero que se ufane de que la mayoría de los edificios que construye terminan pronto por caerse. Pero sí conozco profesores que exhiben sin pudor su bien ganada fama de “*raspadores*” y se les oye alardear sin pena, e incluso con apreciable gozo, con frases como esta: “*De cuarenta y cinco alumnos, sólo me pasaron tres. Son unos brutos, no saben ni entienden nada*”.

Esta actitud aberrante apunta a una de las desviaciones más notorias y evidentes de la evaluación pues olvida que el éxito del que enseña sólo puede determinarse a partir del éxito del que aprende. El fracaso de los alumnos evidencia el fracaso del profesor, el fracaso de la enseñanza, fracaso que no se oculta culpando a los alumnos de brutos y desinteresados; a los padres de irresponsables y desligados de la educación de sus hijos; a la televisión por acaparar el interés de los niños y jóvenes y quitarles el tiempo para estudiar; a lo mal preparados que le llegaron los alumnos, lo que implica echar la culpa de su fracaso a sus propios compañeros...

Un buen maestro se responsabiliza de los resultados de su enseñanza y nunca culpa a los demás de su propio fracaso. Si los alumnos no aprendieron lo que debían haber aprendido, habrá que analizar el contexto y el proceso para ver qué está funcionando mal: el método, la motivación, los conocimientos previos necesarios, los materiales, la secuencia de la enseñanza, las estrategias..., de modo de introducir las modificaciones necesarias para que los alumnos tengan éxito.

La desviación de esta práctica comenzó a originarse al reducir y confundir la evaluación con la mera asignación de calificaciones o notas. Por eso, a pesar de que se ha avanzado mucho en el discurso sobre las características de la auténtica evaluación —que si formativa, integral, iluminativa..., se suele reducir por lo general a poner una prueba para calificarla con una nota que es lo que de veras interesa. La nota ofrecida sin más no tiene ningún valor ni educativo ni pedagógico, y si es negativa, puede servir para desalentar, desmotivar y crear ansiedades y complejos.

Este tipo de evaluación es siempre meramente unidireccional (del maestro o profesor al alumno), se lleva a cabo sin la participación del evaluando, y tiene como finalidad aplazarlo o aprobarlo. Su función social es seleccionar a los mejores y excluir a los demás. El propio sistema educativo presiona al profesorado para que califique y seleccione, más que para que eduque. De carácter eminentemente parcial y subjetiva, pues cada docente evalúa según lo que él sabe y considera importante, la evaluación se convierte en un instrumento de control, e incluso de sanción del alumno, y sirve para reforzar la distancia entre este y el profesor, y de los alumnos entre sí, que quedan clasificados como muy buenos, buenos, regulares y malos. Por ser la nota lo que de veras interesa –tanto a los alumnos, como a sus padres, al sistema educativo y a la sociedad en general, los alumnos no vacilan en utilizar todos los medios a su alcance (copiar, memorizar, adular, mentir, robar...), con tal de salir airoso en la prueba. Lo importante no es aprender, formarse, ir superando las dificultades, sino pasar, e incluso abundan en el mercado ofertas de cursos para preparar a los alumnos a pasar determinados exámenes. Pero si bien la nota sirve para la administración burocrática del saber, evidentemente que no representa el saber. Porque, por ejemplo, ¿qué significa que un alumno pasó inglés, matemáticas, historia con 15 puntos, si unos días después no tiene ni idea de lo que le preguntaron entonces? ¿Acaso no resulta trágico e inhumano excluir y botar a alumnos porque no fueron capaces de responder en un examen una serie de datos triviales e intrascendentes, importantes tan sólo para el profesor de la materia y durante el tiempo del examen y que hasta los alumnos que sacaron 20 habrán olvidado unas semanas después?

Los educadores populares debemos esforzarnos seriamente por superar este tipo de evaluación, que resulta tan deseducativa y avanzar hacia una práctica de evaluación que ayude tanto al docente como al alumno a aprender de un modo más significativo. Docente y alumno deben aprender de la evaluación: el primero para reorientar sus estrategias y conocer mejor a cada alumno y su modo de aprender, de modo que pueda ayudarlo con eficacia; el segundo para reorientar su aprendizaje y hacer conscientes sus errores para así poderlos superar. Evaluar, en definitiva, implica investigar, reflexionar y valorar la actuación de todos los que intervienen en el hecho educativo.

La genuina evaluación es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad del enseñar y del aprender, no forma. Es por ello urgente devolverle a la evaluación su función formadora, acabando con la clasificación de los alumnos y procurando que todos alcancen los saberes necesarios, sin importar que unos lo hagan antes que otros. De ahí que la evaluación debe ser un proceso motivador, permanente y sistemático, que implica

comprobar aciertos y reconocer esfuerzos, asumir el error como una extraordinaria oportunidad de aprendizaje, superar la práctica habitual de llenar a los alumnos con conocimientos sin sentido para centrarse en lo fundamental, y atender y respetar las diferencias individuales y los estilos de aprender de cada uno.

De ahí que sólo el docente que somete a una autoevaluación permanente lo que hace, y está abierto a ser evaluado por los demás y por los resultados de las evaluaciones de sus alumnos, podrá proponer evaluaciones adecuadas. Evaluaciones de los procesos y también de los resultados, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le clarifiquen al docente, a los alumnos y sus representantes, qué sabe cada uno, qué sabe hacer y cómo es, en el horizonte de irle ayudando y guiando hacia lo que debe saber, saber hacer y ser.

## **2. Escuelas Populares como lugares de participación, cooperación y solidaridad**

Es evidente que, si en verdad queremos cosechar unos valores determinados, debemos sembrarlos en la práctica. Si queremos lograr alumnos participativos y críticos, cooperativos, solidarios..., el ejercicio educativo tiene que ser participativo y crítico, cooperativo, solidario... De ahí que el énfasis no puede estar puesto en educar para, sino en educar en: educar en la participación, en la creatividad, en la cooperación, en la solidaridad. De bien poco va a servir que proclamemos las bondades de la participación e instemos a maestros, padres y representantes y alumnos a participar, si mantenemos una estructura, tanto en la escuela como en el aula, autoritaria y vertical. No lograremos alumnos cooperativos y solidarios, por mucho que proclamemos que es nuestro objetivo, con una pedagogía que promueve el trabajo individual, la competitividad, el éxito personal. Desgraciadamente, en la actualidad, las escuelas y centros educativos no suelen ser lugares de participación, cooperación y solidaridad. Son más bien, y aunque pretendamos lo contrario, lugares donde se ejercen mil formas evidentes y veladas de dominación, agresión y exclusión, y donde se aprende y fomenta el individualismo y la insolidaridad. Ernesto Sábató (2000, p. 68) plantea que *“es crucial que comprendamos que la primera huella que la escuela y la televisión inspiran en el alma del alumno, es la competencia, la victoria sobre sus compañeros, y el más enfático individualismo, ser el primero, el ganador. Creo que la educación que damos a nuestros hijos procrea el mal porque lo enseña como bien: la piedra angular de nuestra educación se asienta sobre el individualismo y la competencia”*.

De ahí la necesidad de concebir y estructurar modelos de escuelas genuinamente democráticas, verdaderas comunidades en las que se aprende porque se vive, porque se participa, se construyen cooperativamente alternativas a los problemas individuales y sociales, se respira un clima que alimenta la amistad, la gratuidad, el servicio, la cooperación, la solidaridad. Si realmente creemos en los beneficios de la cooperación, las escuelas deberán estructurarse en todos sus ámbitos sobre el trabajo cooperativo.

*“Fe y Alegría como Educación Popular es impensable sin participación”*, clama con una lógica contundente el documento Apoyo y Orientación a los procesos participativos en Fe y Alegría, del Congreso de Lima de 1988. Evidentemente, las posturas autoritarias e individualistas que fomentan la dominación, sumisión y dependencia, no tienen cabida en una propuesta de Educación Popular que busca empoderar a los excluidos y empobrecidos para que sean sujetos de una vida digna y de una democracia sustantiva. De ahí que los educadores populares debemos entender la democracia como una cultura, un modo de ser y de actuar, que penetra la mente y el corazón. Por ello, promueve la verdadera participación: no la falsa, la sumisa: padres que acuden a los centros cuando se les convoca y hacen lo que se les pide; alumnos que estudian y obedecen; docentes que cumplen con sus obligaciones y nunca proponen nada.

Esto supone descentralizar el poder, reconocer el derecho de alumnos, maestros y profesores, padres y representantes, miembros de la comunidad educativa a involucrarse activamente en la marcha de la escuela, lo que postula estructuras ligeras, abiertas al cambio, descentralizadas, que favorezcan y promuevan la reflexión y el compromiso. Esto pasa por superar la dirección unipersonal y autoritaria e ir estableciendo direcciones colectivas y cooperativas, que fomenten la participación, el compromiso y la responsabilidad de todos en la planificación, coordinación y ejecución de las tareas. Equipos directivos que dinamicen los debates, capaces de criticar y de recibir críticas, que consideren más importante la pedagogía que la burocracia, que no teman a los conflictos, que no creen dependencia y se hagan fácilmente sustituibles, que fomenten el reparto de responsabilidades y la toma de decisiones por consenso.

La democracia en la escuela popular no se agota en la participación, sino que busca que todas sus prácticas reflejen los valores de la genuina democracia: tolerancia, respeto, libertad, responsabilidad, no-discriminación, cooperación, solidaridad..., pues la Educación Popular, porque trabaja por la igualdad es igualadora y se opone a y combate las diferencias sociales, de género, raciales, culturales. La Educación Popular cultiva en especial la sensibilidad ante la situación, el fracaso y el dolor de los demás. Por ello, educa en la solidaridad, que es educar en el amor. Toda persona que ama, empieza a sufrir y procura actuar porque le afecta el dolor y el fracaso de los demás, e intenta por ello remediarlos, combatirlos. Cuando empiezan a doler las miserias ajenas, es un signo de liberación personal y social, un comienzo de solidaridad.

Educar en la solidaridad supone despertar la comprensión, el amor, el sentido de justicia **actuates**. Hoy, si somos dignos, debemos indignarnos para dignificar. La solidaridad verdadera nos libera de la demagogia y de la retórica, del narcisismo y el afán de poder, del afán de protagonismo que esteriliza la acción colectiva. Frente a la competitividad y el egoísmo que promueve y cultiva con tenacidad la escuela tradicional, atrevámonos a sembrar la solidaridad.



- *Hacia el perfil de un directivo de la escuela popular*

La gestación de este modelo de escuela popular, participativa, cooperativa y solidaria, va a requerir de directivos que entienden el poder no como un medio para dominar, sino como un medio para despertar los poderes de los demás, poder como servicio. Si tradicionalmente el poder es entendido como poder sobre, es dominación, anulación, castración, la Educación Popular (Ubilla, 2000, p. 53) *“instalada sobre una ética liberadora, recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. La autoridad crece en la medida que se somete a la crítica y el control. El concepto de poder cambia, transformándose en un poder que despierta poderes. El poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa”*.

Por ello, en momentos en que el discurso tecnocrático y gerencial ha invadido el campo educativo, debemos plantearnos con creatividad y coraje cuál es el perfil del director de una escuela popular y, más en concreto de una escuela de Fe y Alegría, de modo que podamos contribuir a irlo adquiriendo. Aquí me voy a robar algunas ideas de un excelente trabajo del P. Jesús Orbegozo (2001).

El director de una escuela popular debe ser, en primer lugar, un líder social, que no sólo tiene poder sino autoridad, motivado y motivador, capaz de movilizar y entusiasmar a la gente para que se comprometa en el servicio a los demás. El director de una escuela de Fe y Alegría es una persona enraizada en la misión, que concibe a Fe y Alegría como un medio de realización personal y de vivir a plenitud su vocación de servicio. Su proyecto de vida coincide con la misión de Fe y Alegría, y es por ello una persona capaz de leer los acontecimientos y los signos de los tiempos desde los intereses de los más pobres y vive en permanente desestabilización y búsqueda. Se sabe representante de los pobres, defensor de su ética y dignidad. Por ello, promueve un modelo de solidaridad con los pobres que combata la pobreza, no que la reproduzca. Esto supone superar las visiones y prácticas asistencialistas, que alimentan una visión desvalorizadora del pobre, y combatir el pragmatismo de los que consideran que cualquier medio es bueno para obtener recursos.

Hoy que tanto se mitifica a los expertos, el director de un centro educativo de Fe y Alegría debe ser sobre todo un hombre o una mujer experto en humanidad, que sabe llegar a los otros, comprenderlos. Dedicar tiempo a escuchar y es capaz de interpretar no sólo las palabras, sino los gestos, los silencios, el malestar... Escucha porque está convencido de que él no tiene toda la verdad, que los otros tienen siempre algo importante que decir. Porque escucha, dialoga y se esfuerza por comprender a los demás y lo que expresan con paciencia y humildad. Escucha y dialoga, pero es también capaz de confrontar a cada uno para que supere las excusas e incoherencias

y asuma con responsabilidad sus deberes y obligaciones. No acepta que las palabras se transformen en armas para justificar los hechos y sirvan para descargarnos de nuestros actos, más que para responder por ellos. La confrontación implica temple, pero no autoritarismo. Por eso, el director de Fe y Alegría asume los conflictos como momentos pedagógicos privilegiados para el crecimiento y el desarrollo de los demás.

El director de Fe y Alegría tiene que ser un hombre o mujer de fe. Fe en sí mismo, que se conoce, se valora, se respeta, es consciente de sus fortalezas y también de sus debilidades, capaz por ello de comprender y relativizar los fallos de los demás. Porque es consciente de sus debilidades, vive en permanente proceso de formación para ser cada vez mejor persona. Tiene también fe en el otro, sobre todo en los que se presentan como más débiles y pequeños, a los que es capaz de comprender porque los mira con los ojos del corazón. Cree en el otro, pero con fe crítica, para no idealizar a nadie y crear círculos cerrados de exclusividad o dependencia.

Porque cree en los demás, es hombre o mujer de equipo. Conoce bien sus limitaciones y por ello se rodea de personas que tienen fortalezas y cualidades de las que él o ella carece. Es muy importante que en los equipos directivos haya perfiles diferentes y complementarios. Si un director se rodea de personas que son como él o de los sumisos y obedientes, nunca va a ser capaz de configurar un verdadero equipo directivo.

Porque cree en los demás, el director de Fe y Alegría confía en ellos y es, en consecuencia, una persona que genera confianza, capaz de promover un clima de estímulo y motivación, donde todos se sienten tomados en cuenta, respetados y queridos, y están abocados a superar las tentaciones de la mediocridad, la instalación y la rutina. El director de Fe y Alegría valora la diversidad como riqueza y es capaz de provocar la creatividad de cada uno, de enrumbar las diferencias en una misma dirección. No subvalora a nadie, no pone cargas demasiado pesadas, no crea dependencia, no impide el crecimiento del otro con actitudes personalistas o condescendientes. Cada uno se siente estimulado a realizarse, según sus cualidades, en el servicio a la misión. Es por ello, capaz de mantener el equilibrio entre la eficacia y el crecimiento y la autorrealización del personal, entre las grandes metas y los pequeños detalles, entre lo global y lo concreto.

El director de Fe y Alegría es también un hombre o una mujer de fe en Dios. Por ello, vive su espiritualidad como servicio a los más débiles y pequeños. Porque tiene fe en Dios, cultiva y alimenta su espiritualidad y es una persona de oración, en la que renueva sus fuerzas para servir mejor a los demás. Por creer en Dios y estar convencido de que El actúa en la historia a través de las personas, el

director de Fe y Alegría es un militante de la ilusión y de la esperanza, capaz de contagiarla a otros. Porque vive con pasión, despierta pasiones.

Al ser militante de la esperanza, es un hombre o una mujer osado, capaz de soñar y de arriesgarse en la construcción del sueño, capaz de superar la sensatez de los expertos y especialistas, para asumir la osadía de los valientes. Por ello, frente al por qué de los pusilánimes y sensatos, levanta el por qué no de los comprometidos y tenaces.

### **3. Las Escuelas Populares deben garantizar a todos los alumnos las competencias esenciales para leer e interpretar la realidad y para integrarse productivamente en el mundo laboral**

A pesar del discurso generalizado del “*aprender a aprender*”, las escuelas siguen atrapadas en la enseñanza de contenidos irrelevantes y no garantizan las competencias básicas esenciales, en especial de expresión oral, lectura, escritura, estimación, cálculo, pensamiento lógico, resolución de problemas... Por otra parte, las secundarias y ciclos diversificados están demasiado orientados hacia la universidad y ciertamente no preparan para la vida. Por haberme extendido demasiado en los temas anteriores, sólo me limitaré a hacer algunas puntualizaciones mínimas en concreto sobre la lectura y escritura, tema que realmente me apasiona.. Para una reflexión más completa, les remito, entre otras muchas fuentes, al documento base del Congreso, en especial la sección donde se plantea el **reto de la productividad**.

Cada día estoy más convencido de que, por mucho que hablamos sobre la importancia de la lectura y escritura, no terminamos de asumirlas en serio. Para enfatizar el tema de la lectura y de la escritura, me suele gustar repetir que la lectura, la escritura y el amor no soportan el imperativo. De nada sirve ordenar: lee, escribe, ama. Y si es absurdo decir que no se tiene tiempo para amar, es igualmente absurdo decir que no se tiene tiempo para leer. Lo mismo que con el amor, hay que seducir para la lectura, provocar las ganas, contagiar. Lo que pasa es que, como generalmente no sufrimos de ese mal, no podemos contagiarlo. Si los maestros no somos lectores, si no hemos descubierto la importancia y necesidad de la lectura en nuestras vidas, difícilmente haremos alumnos lectores.

Las escuelas se suelen dedicar a enseñar a leer y escribir, pero no educan para la lectura y la escritura. Con frecuencia, a juzgar por las metodologías y estrategias que utilizan, educan para aborrecer la lectura y escritura. Por ello, no forman lectores ni escritores, personas que necesitan leer, alimentar su espíritu, su imaginación y pensamiento, tanto como su cuerpo; necesitan expresarse, comunicarse... Personas que abren un libro y se disponen a viajar por mundos desconocidos, a ser protagonistas de la increíble aventura de reescribirlo con su imaginación o su pensamiento. Porque cada lector, como nos lo dice ese extraordinario escritor paraguayo, Augusto Roa Bastos, *reescribe el libro, lo resucita, le da vida*. Cada lectura es, como en el amor, un acto de mutua posesión y entrega; porque leer es entregar y recibir; es escuchar con los ojos y hablar con el pensamiento; es tomar y

ofrecer, es vivir (se) reviviendo constantemente la propia vida que asumimos en la vida de los otros que leemos. Ningún texto se lee independientemente de la experiencia, de la vida, convicciones y creencias del lector. Por ello es imposible leer un libro dos veces igual y nadie lee nunca el mismo libro. Y si la genuina lectura supone entregar algo de sí, cada escritor sueña con un lector ideal, que lo supere, que vaya más allá del libro porque, como decía Sartre, “*escribir es a la vez revelar el mundo y proponerle como tarea al lector*”.

Por ello, no es fácil llegar a ser un buen lector y uno nunca termina de serlo. Desde el momento en que el niño empieza a leer hasta el tiempo en que va dominando la lectura y encuentra en ella un placer y una necesidad, hay un largo proceso que la escuela debe alimentar y guiar, pero que, desgraciadamente, no siempre lo hace o lo hace bien. El niño que percibe el aprendizaje de la lectura como un proceso largo, difícil, penoso, punitivo, lleno de dificultades y de una sucesiva aplicación de métodos de reeducación, no sentirá placer ni se acercará en forma espontánea a la lectura y escritura. Porque el gusto por la lectura no se desarrolla bajo presión ni como obligación, ni con libros y textos aburridos o sin sentido, cuya única utilidad es enseñar a leer: “*Pilo pule la pala*”, “*mamá amasa la masa en la mesa*”.

De ahí la ejercitación continua de la lectura pues, cuanto más se lee, mejor se lee. Para ello, será necesario proporcionarles a los alumnos abundantes materiales de lectura, amenos e interesantes, adaptados a sus necesidades y gustos y de una gran variedad: cuentos, poemas, libros informativos, diccionarios, enciclopedias, libros de consulta, periódicos, revistas, catálogos, manuales, recetarios, cancioneros, mapas, guías de teléfonos, textos escritos por los propios niños, libros de adivinanzas, chistes, refranes... Será necesario que los maestros comuniquen su propia experiencia como lectores y escritores, hablen de los libros que leen, comenten sus propios escritos, lean y escriban ellos también cuando se lo proponen a los alumnos. Todo esto exige que cada escuela y cada maestro tenga un proyecto no meramente para enseñar a leer y escribir, sino para hacer de sus maestros y alumnos lectores y escritores cada vez más autónomos e independientes. Lectores no sólo de libros y de textos, sino del contexto, de la realidad, para saber escuchar y responder a sus gritos desgarradores.

Educar para leer la realidad implica educar para leer, analizar críticamente y saber utilizar la televisión que cada vez más, en lugar de reflejar la realidad, la crea. Con la pretensión de objetividad y de reflejar la realidad, se nos proponen e imponen maneras de interpretar el mundo y lo que en él sucede. En palabras de Carlos Lomas (1998), “*la televisión se está convirtiendo en una ‘industria de la realidad’; ella selecciona, exhibe lo que quiere e ignora y oculta lo que le conviene, pues los medios de comunicación no sólo informan de lo que pasa, sino sobre todo, seleccionan, exhiben e interpretan lo que pasa. Cuentan el mundo desde la visión y versión de los dueños de los medios. Ahora lo real no está fuera del hogar, está dentro de la ventana electrónica del televisor y asomarse a la realidad ya no exige salir*

*a la calle sino, al contrario, quedarse en casa viendo televisión*". Eduardo Galeano (1989, p. 137) es todavía más contundente: *"la televisión muestra lo que ella quiere que ocurra; y nada ocurre si la televisión no lo muestra. La televisión, esa última luz que te salva de la soledad y de la noche, es la realidad... Fuera de la pantalla, el mundo es una sombra indigna de confianza"*.

La televisión, y en especial la publicidad, tratan de dirigir nuestra conducta en un determinado sentido procurando que seamos lo menos críticos posible, es decir, que aceptemos lo que se nos presenta y obremos como se nos indica. La televisión, más que formar a los individuos (Delval, 2000), los *"formatea"*, tomando la expresión del mundo de las computadoras, lo que les impide la adquisición de cualquier otro formato, es decir, poder ver las cosas desde otra perspectiva: el televidente adquiere un formato que impide la existencia de otros alternativos y produce rigidez. Así pues, la capacidad de cambiar de puntos de vista, contemplar la realidad de otra manera, se ve limitada tras haber adquirido un formato determinado. De ahí la importancia de que las escuelas populares, que deben enseñar a analizar la realidad y a pensar de forma libre, no se queden cruzadas de brazos o meramente lamentándose de la poderosa influencia de la televisión, sino que cuenten con programas de lectura crítica de los medios. Los programas de televisión han de ser objeto de análisis dentro de la escuela para ayudar a entenderlos, analizarlos y criticarlos. El único modo de contrarrestar su influencia, como nos plantea Delval (2000) es *"aprender a analizar su funcionamiento, descubrir sus trucos, discutir los mensajes que transmite; en una palabra, poder ver el fenómeno desde fuera, tomando distancia, la que nos proporciona el hecho de desentrañar sus procedimientos y formas de seducir"*.

Sólo una palabra sobre la necesidad de una apropiación crítica de las nuevas tecnologías si realmente queremos cambiar la educación. Las computadoras son hoy imprescindibles, pero nada va a cambiar en serio si meramente nos limitamos a poner computadoras en las escuelas. En la década de los 90, los alumnos recibieron del Estado libros y los profesores la capacitación para enseñar a pensar según las bases del constructivismo. El resultado práctico fue que el alumno ha seguido siendo memorista, repetitivo y rutinario. En la nueva década, alumnos y profesores recibirán computadoras bajo la expectativa de que así se va a transformar la educación. El resultado podría ser un uso mecánico de la computadora e internet, en formas de asignaturas convencionales del currículo, lo que posiblemente familiarizará a los alumnos con la tecnología, pero no les enseñará a pensar ni, en consecuencia, a transformar la realidad. El reto consiste en apropiarse crítica y creativamente de las nuevas tecnologías, cuya implantación debe ser el resultado de una decisión pedagógica global y no meramente de una opción técnica, de modo de integrarlas a una propuesta educativa que ayude a empoderar a los alumnos. La estrategia respecto a las nuevas tecnologías debe formar parte de un plan coherente de mejoramiento educativo. No podemos olvidar que los beneficios que podrían derivarse de estas herramientas no son inherentes a las herramientas mismas, sino que dependen de la manera en que estas se utilizan.

#### 4. Las Escuelas Populares como verdaderos centros educativos comunitarios

Es evidente que no es concebible una escuela popular si no está integrada a su comunidad. Un centro educativo-ísla, cerrado al barrio y sus problemas, es un contrasentido en Educación Popular. La escuela debe ligarse a las necesidades locales y ser un espacio abierto donde la comunidad se cuestiona a sí misma, va madurando, se va politizando y así se va historizando. En breve, la escuela debe sufrir con la comunidad sus comunes dolores, expresar sus sueños y esperanzas y celebrar sus pequeños triunfos en la tarea de transformar la realidad. Esto supone un cambio de concepción y de actitudes no sólo en los directivos, maestros y alumnos, sino también en los padres y representantes que con frecuencia, consideran que su labor educativa llega hasta inscribir al hijo o a la hija en la escuela. Este cambio sólo será posible si todos los involucrados en el proceso educativo comienzan a entender que la labor de la escuela popular va mucho más allá de transmitir ciertos conocimientos, habilidades, destrezas y conductas, pues implica la búsqueda y construcción colectiva de formas de vida cada vez más humanas.

Integrar la escuela al entorno, a la vida del barrio y de la comunidad, supone un largo proceso que comienza en la misma selección de los contenidos que se van a trabajar en el aula, pasa por un cambio de las reuniones de padres y representantes, de las actividades especiales, por la formación sistemática y paciente de núcleos organizados (equipos, cooperativas, comunidades cristianas de base, madres voluntarias, centros culturales y deportivos...) de modo que, poco a poco la escuela se va convirtiendo en un centro comunitario de producción cultural y de organización comunitaria, en un espacio para enfrentar y resolver colectivamente los problemas que castigan a la comunidad. La Educación Popular nos exige a todos superar esa imagen de escuela como un lugar donde los alumnos van a aprender datos y conocimientos escolares que les van a permitir pasar de un grado a otro, los maestros van a enseñar esos conocimientos y la comunidad llega hasta el portón, para empezar a concebirlo y estructurarlo como un centro comunitario donde todos (directivos, docentes, alumnos, representantes...) van a aprender a vivir y convivir, a organizarse, a irse haciendo mejores personas y ciudadanos con voz y con poder.

La creación de modelos alternativos de escuelas populares nos va a exigir a todos mucha fidelidad creativa a nuestra Misión para, bien afincados en nuestras raíces, atrevemos a volar. Escribe Raúl Leis (2000, p. 59).

---

*" Solo una Educación Popular con raíces y alas, podrá responder a los desafíos presentes y venideros. Las raíces es la revalorización de la memoria y los procesos históricos; de las identidades y culturas; de los compromisos originales con los excluidos; del género, la edad y la etnia; de la participación y la ética. Las alas significan la capacidad de renovar e innovar, el asumir las nuevas tareas creativa y audazmente; escapar de dogmas estigmas; y del miedo a volar".*

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Carbo, Josep M. (1999), "Dieciséis tesis sobre la disciplina", *Cuadernos de Pedagogía*, n°. 284, Barcelona.
- Delval, Juan (2000), "Amigos o enemigos: la televisión y la escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, n°. 297, Barcelona.
- Galeano, Eduardo (1989), *El libro de los abrazos*. Madrid, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (1998), *Patas Arriba. La Escuela de mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- García, Beatriz (2001), "La Escuela Necesaria. Por la construcción de la calidad educativa para todos". Ponencia presentada en el Encuentro de Educadores Populares, Valencia (mimeo).
- Gomez Buendía, Hernando (1998), *Educación: la agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá, PNUD, Tercer Mundo.
- Leis, Raúl (2000), "Educación Popular: raíces y alas", *La Piragua*, n° 18, II, Santiago.
- Lomas, Carlos (1998), "Textos y contextos de la persuasión", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 262, Barcelona.
- Orbegozo, Jesús (2001), "El perfil del gerente social desde la Educación Popular" (mimeo).
- Perez Esclarín, Antonio (1999), *Educación en el Tercer Milenio*, Caracas, San Pablo.
- Perez Esclarín, Antonio (2001), "La Educación Popular en tiempos de globalización", Documento preparatorio para el XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría, Antigua, Guatemala.
- Pernalet, Luisa (2001), "Posibles mecanismos de exclusión en Fe y Alegría", (mimeo).
- Sabato, Ernesto (2000), *La resistencia*, Barcelona, Seix Barral.
- Ubilla, Pilar (2000), "Los desafíos de la Educación Popular para el Siglo XXI", *La Piragua*, n° 18, II, Santiago.

## REDESCUBRIENDO LA IDENTIDAD DE FE Y ALEGRÍA

La Educación Popular en el Marco  
de la Educación No-Formal

Juan Luis Moyano, s.j.  
Fe y Alegría - Argentina

Fe y Alegría se presenta como un **Movimiento de Educación Popular Integral**, y últimamente a esta definición de identidad se le ha incorporado: **y de Promoción Social**. Para corresponder a esta propuesta y para clarificar su significado y sus alcances se ha ido trabajando sobre la Educación Popular en varios momentos de la historia del Movimiento tanto a nivel de los Fe y Alegría nacionales como de la Federación Internacional. Ya en 1987 se dedicó el Congreso Internacional anual a este tema.

Sin embargo, es una constatación frecuente que no está claro qué es Educación Popular no sólo para la mayoría de los docentes de nuestras escuelas, sino aún para muchos de los mismos directores o directoras, y ni siquiera suele estar planteada esta problemática.

Si se tratara sólo de un problema conceptual, bastaría proponer una metodología participativa para recoger distintas alternativas de definición y luego llegar a un consenso mayoritario. Pero estamos hablando de la misma identidad institucional y del modo de interpretarla en un Movimiento educativo que implica la participación de decenas de miles de educadoras y educadores y alcanza a millones de participantes en sus diferentes modalidades de educación y promoción. Por tanto, estamos tocando un núcleo esencial del proyecto que nació con la genial intuición del P. Vélaz.

El término Educación Popular tiene una larga historia, pero en el sentido en el que se lo entiende en la actualidad en América Latina está indisolublemente vinculado a la obra y concepción del educador brasileño Paulo Freire. Esta teoría intenta trascender el campo de lo meramente pedagógico para ubicar la relación educador-educando en un contexto no sólo cultural, sino también socio-económico y político asumiendo las raíces ideológicas de toda propuesta educativa.



El inmenso aporte de Freire fue hacernos tomar conciencia de que ninguna propuesta educativa es neutral, que debemos mirar y pensar toda situación pedagógica como parte de un proyecto de persona y de sociedad en un contexto y una coyuntura histórica determinada.

Durante los años 60, 70 y hasta mediados de los 80 se realizaron numerosas experiencias aplicando la teoría de Freire en la alfabetización de adultos tanto en Brasil como en otros países de América Latina y de África: Chile, Argentina, Nicaragua, Guinea-Bissau, Angola, etc. Más allá de los notables éxitos pedagógicos, se daba un proceso de toma de conciencia de poblaciones enteras sobre sus derechos y sus posibilidades, lo cual se traducía en la consolidación o la creación de organizaciones y movimientos populares. Además de darles a los participantes de estas experiencias una herramienta formidable como es la capacidad de leer y escribir, se promovía el protagonismo que surgía casi naturalmente a partir de una lectura crítica de su propia realidad.

Hay que tener en cuenta que la perspectiva freireana de una pedagogía para los oprimidos, suponía la posibilidad de una alternativa viable de liberación. En los años 60 y 70 esta visión correspondía al desarrollo de un proceso que involucró a medio continente en movimientos populares y revolucionarios, algunos de los cuales incluso llegaron al poder bajo diversas formas políticas como en Cuba, Chile, Perú y Nicaragua, o tuvieron una presencia política gravitante como en Brasil, Uruguay y Argentina.

Al mismo tiempo, se asumían como Educación Popular y trataban de utilizar metodologías participativas y concientizadoras una amplia gama de iniciativas de formación y organización emprendidas con y desde los sectores populares, y a veces incluso otras que eran pensadas para este mismo público pero sin su participación. Desde programas de formación de sindicatos, cooperativas y organizaciones barriales, campesinas o indígenas, hasta actividades más permanentes con su propia metodología como los grupos de lectura popular de la Biblia, pasando por acciones puntuales y respuestas coyunturales.

A pesar de las críticas recibidas y de haber perdido el lugar de primera fila en el debate teórico que tuvo en décadas anteriores (lo mismo que la Teología de la Liberación), la Educación Popular ha continuado alimentando un camino hecho por miles y hasta millones de personas en todo el continente. Tanto la realidad de su práctica por parte de organizaciones populares, comunidades cristianas, ONGs y centros Sociales, como la permanente reflexión académica, han mantenido su vigencia.

Es importante notar que muchos de los enunciados centrales de la Educación Popular han sido integrados en la formulación o los objetivos de cualquier proyecto educativo o de promoción aunque no se mencione a la Educación Popular. La necesidad de partir de la realidad cotidiana de los educandos, la exigencia de participación, la vinculación con la comunidad y la respuesta a sus necesidades sentidas ya se encuentran incorporados hasta en los diseños curriculares oficiales.

Aunque no todas las experiencias de Educación Popular aplicaron la metodología de Freire y otras sólo asumieron elementos de ella, debemos tomarla como base al abrir algunos interrogantes sobre su vigencia por haber logrado una formulación teórica y metodológica más estructurada y por ser la que marcó la corriente predominante y de mayor prestigio.

## I. UN TRIPLE CUESTIONAMIENTO

Las preguntas fundamentales que laten en todo el debate relacionado a la Educación Popular hoy, y que incluyen a Fe y Alegría desde su propia definición, son:

### **1. ¿Qué pasa con una concepción y una metodología que nacieron tan estrechamente vinculadas a un determinado contexto histórico? y ¿qué queda de ella al modificarse tan drásticamente el panorama socio-político?**

En un libro dedicado a evaluar los avances de la Educación Popular especialmente en Brasil y Argentina, publicado en 1993, Adriana Puiggrós afirma “*la necesidad de pensar casi todo de nuevo*”, “*hay que volver a definir la Educación Popular*”, “*se trata de volver a comenzar una nueva Educación Popular*”.<sup>1</sup>

Esta reconceptualización implica dar algunos pasos:

- Tener claridad sobre la diferencia producida en la conciencia colectiva durante esta última década. Mientras se pensaba posible un cambio real y profundo de las estructuras sociales los militantes sociales y los educadores populares vivieron una afirmación casi unilateral de lo socio-político y económico. Al desaparecer esas expectativas se dio paso a un nuevo imaginario social que niega la posibilidad de esas transformaciones. Ante esta situación, esos mismos militantes sociales y educadores populares van asumiendo e integrando más equilibradamente otras dimensiones: lo cultural y simbólico, lo psicológico, lo espiritual, los tiempos necesarios y diferenciados de los procesos personales y grupales, entre otros elementos. En muchos casos ya se daban, pero los acentos se modifican.
- El paso de discursos globales o paradigmáticos sobre la realidad a poner el acento en prácticas específicas que modifican lo cotidiano; la valoración de la persona y la situación por sobre teorías que no los tenían en cuenta.
- En muchos casos este proceso no fue el resultado de una opción, sino de la necesidad de asumir el fracaso de los proyectos históricos de liberación surgidos en América Latina que posibilitaron la canalización del protagonismo popular (más allá de la cercanía o identificación con alguna de sus diferentes vertientes). La Educación Popular surge en un momento de auge o expansión del movimiento popular.

<sup>1</sup> Puiggrós, Adriana: *Educación Popular; crisis y perspectivas*, pp. 41 y 42.

- El mismo Paulo Freire en sus primeros libros, *La educación como práctica de la libertad* (1965) y *Pedagogía del oprimido* (1969), expresaba que la educación debía ser parte y estar al servicio de un proceso de liberación de las clases populares en lucha contra la hegemonía capitalista; los educadores y educadoras debían ser revolucionarios. Todavía en 1985 Oscar Jara definía el objetivo principal de la Educación Popular como el fortalecimiento de las organizaciones clasistas. Después de la derrota de los movimientos revolucionarios de América Latina y de la caída del muro de Berlín, con el fin del socialismo como alternativa política viable en el horizonte, Freire, sin renunciar a lo esencial de su propuesta pedagógica, cambia su lenguaje y enfoque. En sus últimos libros, *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Pedagogía de la autonomía* (1996), ya habla de educadores progresistas o de educadores con opción democrática. No es este el momento de analizar esa transformación y sus alcances, pero más allá del debate sobre si estos cambios significan una renuncia o retroceso respecto a sus primeras posiciones, o muestran la madurez y flexibilidad que le permiten defender los mismos objetivos en un contexto diferente, lo cierto es que la transformación existió.<sup>2</sup>
- Otra de las consecuencias del fracaso de esas expectativas de transformación social cercana es que obligó a superar cierto maniqueísmo que dividía al mundo en buenos y malos y ponía todo el mal en la vereda de enfrente. Exigió asumir el peso de la realidad del mal, del egoísmo y de intereses mezquinos encarnados en personas y estructuras también al interior del campo popular, a superar el romanticismo ingenuo que desestimaba la reaparición permanente de estas tendencias y sus efectos aún en los movimientos más idealistas: autoritarismo, instrumentalización de las personas, corrupción, faltas de ética, etc.

---

<sup>2</sup> Freire, Paulo: “*El convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario, sino resultado de su concienciación*”, en *Pedagogía del oprimido*, p. 64; “*Si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?*”, Id., p. 47.- Jara, Oscar: “*Un educador humanista, revolucionario, ... al identificarse con la acción de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos*”, en “*El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla*”, *Saber popular y educación en A.L.*, Isabel Hernández y otros, p. 77. -Freire, Paulo: “*Una de las tareas del educador o la educadora progresistas...*” en *Pedagogía de la Esperanza*; p. 103; “*...siempre que el educador o la educadora tengan una opción democrática y sean coherentes con ella*”, Id., p. 126. (Cfr. pp. 128,147)

**2. Un segundo tema pendiente es la relación entre la propuesta de la Educación Popular con el sistema de educación formal escolarizada. ¿Es posible traducir lo que ha sido concebido para adultos que realizaban su proceso de alfabetización al interior de un proyecto social liberador, a esquemas pedagógicos para niños y jóvenes?**

La opción por los adultos fue consecuencia de la afirmación de que podían ser los sujetos transformadores de una realidad injusta y opresora. ¿Es transferible esa concepción a los niños y niñas de hoy que viven una práctica social muy diferente y que no tienen en cuenta y ni siquiera han oído hablar de esos proyectos ni de esa historia tan reciente? Paulo Freire nunca se abocó a esta tarea, aunque la mencionó como necesaria.

Durante las décadas pasadas, con su fuerte polarización en la transformación de la realidad socio-política, los participantes casi exclusivos de las experiencias que se identificaban como de Educación Popular eran adultos y jóvenes de los sectores populares, abarcando desde campañas masivas de alfabetización hasta programas y acciones sociales dirigidas a fortalecer la conciencia y la organización popular. Estas experiencias de Educación Popular, en el sentido originario de Freire, se han llevado a cabo fundamentalmente fuera de las redes educativas tradicionales estatales y privadas.

En algunos lugares de América Latina se han desarrollado experiencias y espacios de construcción teórica atendiendo a esta problemática. Sin embargo, aún no han alcanzado un nivel de difusión que haya permitido a los educadores de Fe y Alegría incorporarlos a su práctica reflexionada.

Esta pregunta es insoslayable para un Movimiento Educativo como Fe y Alegría que tiene un alto porcentaje de su acción dirigida a la educación formal escolarizada y que, al mismo tiempo, se define como Movimiento de Educación Popular.

El tema y su implementación pedagógica y metodológica no han sido suficientemente estudiados, o al menos socializados al interior de Fe y Alegría. Cuando se lo trató en los Congresos citados se lo hizo priorizando el debate sobre la filosofía de la educación que esta concepción conlleva, sin llegar a su implementación metodológica en nuestra práctica.

**3. Lo anterior nos lleva a un tercer cuestionamiento más específico de Fe y Alegría. ¿Podemos decir que la mayoría de los directivos, maestros y maestras, promotores y promotoras de Fe y Alegría creemos que es posible una transformación de fondo de las estructuras socio-económicas, políticas y culturales de nuestros países y que este cambio debe tener entre sus protagonistas principales a nuestros alumnos y alumnas, a sus familias y comunidades, porque los estamos formando para eso?**

Toda la gente que se acerca a un Centro de Fe y Alegría queda impresionada por el ambiente de confianza y trato afectuoso con los alumnos y

alumnas y entre los docentes, la generosa dedicación, los niveles de participación de la comunidad barrial o campesina. Esa preocupación personalizada suele traducirse en un relativamente alto nivel de calidad educativa y en una formación que se expresa no sólo en la adquisición de conocimientos sino sobre todo en valores y actitudes.

¿Es esto ya Educación Popular en el sentido de Paulo Freire y del mismo Ideario de Fe y Alegría? ¿No nos estaremos contentando con una educación cristiana, de calidad y gratuita para los pobres pero que no tenga incidencia en la realidad histórica? ¿Nuestro esfuerzo por superar la exclusión de los pobres no terminará proponiendo inconscientemente una inclusión acrítica en la cultura neoliberal predominante?

Nos movemos con una cierta incoherencia al mantener el discurso y lenguaje del Ideario de Fe y Alegría, elaborado en otra coyuntura, mientras en la práctica cotidiana nos manejamos con las concepciones pedagógicas recibidas en nuestra formación docente y que no suelen estar relacionadas con la teoría de la Educación Popular, que ese Ideario intenta plasmar, y menos con sus presupuestos. Es cierto que se viven y con mucha coherencia aspectos relacionados al respeto y la escucha de los educandos, su comunidad y su cultura, que se buscan metodologías participativas y que promuevan la libertad. Sin embargo, los presupuestos de inserción del proceso educativo en una práctica social y política liberadora creo que no se plantean como objetivo en el conjunto de Fe y Alegría. Es posible que sea conveniente mantener la formulación actual del Ideario mientras se van integrando elementos nuevos, pero eso no deja de lado la necesidad de preguntarse por el modo en que es asumido.

Ya en el documento final del XVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría sobre **Educación Popular**, realizado en 1987 (Cali, Colombia), se afirmaba la necesidad de profundizar, entre otros aspectos: “*Clarificar la acción política de la Educación Popular, porque no estamos en la concepción de hombre, sociedad y de una Iglesia coherente con ese concepto de hombre*”. Luego se recomendaba insistir en la formación política y en la articulación con otros grupos populares para incidir en el cambio de la realidad, para dar a los destinatarios la conciencia de su capacidad para ganar cuotas de poder.<sup>3</sup>

Estamos hablando, por tanto, de una revisión indispensable, de una toma de conciencia y profundización sobre la Educación Popular y sus implicancias, pero también de la elaboración de instrumentos pedagógicos para que esta concepción se canalice en la vida de cada centro, en el aula o la vida cotidiana de los grupos y organizaciones a los que se acompaña.

---

<sup>3</sup> Documento final del XVIII Congreso, I. 4, en *Identidad de Fe y Alegría. Documentos*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000.

Indico estas tareas pendientes, aunque en los puntos siguientes me ceñiré al tema de la reconstrucción de la teoría de la Educación Popular desde el presente contexto histórico y a su aplicación en nuestras prácticas de educación de adultos y de promoción social, ya que responde de modo directo a la ponencia que se me ha pedido para este Congreso.

## II. VIGENCIA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA PROMOCIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Aunque no se haya logrado consenso sobre una delimitación respecto a la terminología ni a los objetivos y métodos de esa amplia y multiforme gama de experiencias que se reclaman como de Educación Popular, su sola existencia nos invita a proseguir nuestra búsqueda de redefinir qué queremos con estos programas y actividades.

La imagen de Fe y Alegría en la mayoría de nuestros países está unida a la red de escuelas, o sea a la educación formal. Sin embargo, existen también y con mucho peso, los Institutos radiofónicos de Fe y Alegría (IRFA), los programas de educación técnica, los microemprendimientos productivos, los centros de promoción social con diversas modalidades de acción y muchas otras formas de presencia. A menudo los promotores de estos programas sienten que no son suficientemente valorados al interior de Fe y Alegría, como si se tratara de algo secundario o aleatorio a la educación formal. Debemos trabajar más su derecho a la pertenencia en igualdad a partir de su identidad con nuestra concepción educativa y buscando metodologías pedagógicas propias.

Son todas expresiones educativas en el sentido amplio en que las comprendemos en Educación Popular y debemos encontrar los elementos comunes a cualquier tipo de acción educativa al interior de esta variedad. Y del mismo modo con la educación formal.

El proceso lógico sería recoger toda esa multiforme presencia, asumiendo que no se la puede unificar esquemáticamente, y luego trabajar sus características y rasgos esenciales desde la concepción de la Educación Popular. Esta tarea supone una necesaria investigación, pero supera ampliamente las posibilidades de esta ponencia. Por tanto, me remito a exponer los datos que ya han sido elaborados por los teóricos de la Educación Popular.

Para la educación no formal, los rasgos esenciales se pueden definir recogiendo esta historia de la Educación Popular desde Paulo Freire hasta hoy. Los proponemos como base para toda forma educativa.

En Fe y Alegría es una opción clara y unánime, como lo expresa Antonio Pérez Esclarín en el Documento Base para este Congreso: *“Por ello reafirmamos nuestra identidad como **Movimiento de Educación Popular Integral**, que no sólo nos exige una opción exclusiva por los más pobres, por los excluidos y desechables, por los perdedores en esta carrera implacable de la competitividad, por los que sufren cualquier tipo de discriminación, sino que nos exige la gestación de una propuesta educativa que los*

*baga sujetos de vida digna y de ciudadanía responsable*” y luego traduce este objetivo en términos freireanos.<sup>4</sup>

Suponiendo este camino de reafirmación, revisión y actualización, veamos cuáles son los aspectos esenciales de la Educación Popular que pensamos deberían estar presentes en cualquier práctica educativa no formal.

1. La dimensión política de la Educación Popular. Tanto Paulo Freire en todos sus escritos, aún los más tardíos, como los demás autores y autoras que han trabajado sobre Educación Popular coinciden en lo esencial de este aspecto y así lo refleja también Pérez Esclarín en el texto citado, cuando parte del presupuesto de que: *“La Educación Popular es una propuesta ética, política y pedagógica”*.<sup>5</sup>

En esta etapa es necesario ver la relación entre Educación Popular y las nuevas formas de construcción de poder, desde el plano local (desarrollo local y regional, construcción de sociedad civil) hasta horizontes más amplios.

Un análisis permanente de la realidad histórica; hoy es imprescindible un estudio serio de la globalización y el neoliberalismo con sus causas y consecuencias.

La opción por un determinado método de análisis desde una teoría que lo sustente y la elaboración de instrumentos pedagógicos que lo faciliten. Ninguna mirada es neutra, debemos partir de una posición ética, desde los condenados de la tierra. Pero también con una exigencia de racionalidad y una actitud de apertura real que nos permita su revisión y actualización.

Ver la relación entre formación de conciencia crítica y la dimensión política de la Educación Popular. Revisar críticamente, pero comprendiendo el momento en que se daba, la participación directa en partidos o movimientos políticos que hubo en la primera etapa de la Educación Popular. Clarificar los modos actuales de integrar la vinculación con otros actores del movimiento popular y de la sociedad civil.

El tema del poder en Educación Popular y en Fe y Alegría no puede reducirse a la relación con los partidos y movimientos políticos. El poder es una realidad que existe en cada persona y en situaciones concretas. Uno de los objetivos centrales de la Educación Popular es lograr que el proceso pedagógico produzca un “empoderamiento” por parte de cada educando; no sólo los adultos sino también los niños y niñas deben ser sujetos activos que descubran sus propias capacidades y posibilidades.

---

<sup>4</sup> Pérez Esclarín, Antonio: “La Educación Popular en tiempos de globalización”, p.1, 2001.

<sup>5</sup> Id., p. 1.

El objetivo de lograr ese empoderamiento en el desarrollo evolutivo de niños y niñas, de adolescentes y adultos alude no sólo a las necesarias metodologías, técnicas e instrumentos pedagógicos que lo haga posible, sino ante todo a que los docentes vean al educando antes que como alumno o alumna como alguien que ya tiene una identidad que debe ser respetada, que debe ser valorado como persona capaz de aprender, de pensar y de actuar.

2. La revisión de la relación educador-educando asumida como diálogo de saberes; desde una determinada concepción educativa que respeta y valora la riqueza cultural y los códigos simbólicos de los educandos. Evitar que en esa relación se dé la imposición de la lectura del mundo del educador. Pero tampoco idealizar esa realidad, se trata de superarla desde la toma de conciencia de sus riquezas y límites.
3. Un proceso de apropiación de conocimientos y habilidades desde instrumentos reproducibles que tiene lugar en un contexto concreto, desde la misma vida cotidiana de los educandos iluminada por su propia reflexión y por el aporte de las Ciencias Sociales.
4. Supone una lectura crítica de ese contexto histórico y social. Quiere aportar una ampliación del universo de sentido. Como dijimos, la opción ética implica una exigencia de racionalidad.
5. Este proceso se realiza en una práctica activa y participativa. No son aprendizajes individuales, sino trabajo en equipo realizado por grupos y comunidades. Se parte de experiencias colectivas reflexionadas y busca la producción colectiva del conocimiento.
6. El educador debe acompañar a los educandos posibilitando procesos y haciendo teoría de ese camino, produciendo nuevos conocimientos. La reflexión y sistematización es parte esencial del mismo proceso educativo.
7. La elaboración de proyectos específicos pedagógico-didácticos para alcanzar los objetivos fijados para el proceso educativo en sus distintas etapas y dimensiones: nivel de calidad, proyección social y comunitaria, gestión institucional.
8. El Centro Educativo o el equipo promotor también se asume como actor social, busca la formación de nuevos sujetos sociales transformadores de la realidad.

### III. DESAFÍOS

Entre las principales tareas para asimilar las modificaciones de óptica o paradigma al interior de la Educación Popular debemos mencionar:

- La participación en la lenta construcción de un nuevo proyecto alternativo al neoliberalismo triunfante, con la conciencia de que es un proceso de mediano y largo plazo, lo cual nos exige caminar en la provisoriedad.



- Repensar el lugar del sueño y la utopía como parte de la práctica educativa.
- Recuperar lo liberador del propio proceso educativo, aún en contextos no liberadores.
- El protagonismo popular que debe seguir buscándose en el nuevo horizonte: fortalecimiento de la autonomía y formación de la conciencia crítica.
- Incorporar el tema de la ciudadanía y la participación para la construcción de la democracia. El respeto al pluralismo.
- La importancia de la sociedad civil y del diálogo y colaboración con otros actores sociales.
- La preocupación ecológica y por un desarrollo sustentable.
- La atención y estructuración de servicios y programas que posibiliten estrategias de sobrevivencia: atención de la alimentación, la salud, el vestido, la vivienda, el empleo. Acompañamiento y asesoría para la organización y gestión de comedores populares, programas de microcréditos.
- Alcanzar el equilibrio entre lo pedagógico y lo social, entre el objetivo de aprendizaje con todos sus requisitos técnicos y la propuesta metodológica que incluya la relación con la comunidad, lo participativo, el avance en pensamiento crítico.
- Dar especial atención a los nuevos roles que le corresponden a las instituciones educativas y promocionales por la gravedad de la crisis estructural que atraviesan los sectores marginados. Los centros y equipos deben cubrir estas funciones de contención social. Es imprescindible, aunque no siempre es fácil, compatibilizar el carácter absorbente de estas tareas con el cumplimiento de los objetivos específicos del aprendizaje que se habían planificado y que mantienen su validez y necesidad.
- El análisis de las concepciones y metodologías actuales y la opción por integrar aquellas que tienen mayor convergencia con la Educación Popular (y con la identidad de Fe y Alegría). Confrontación con el constructivismo y otras corrientes pedagógicas.
- La construcción de una pedagogía de la diversidad y una ética de la alteridad (contra el pensamiento único).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Cfr. José L. Rebellato: "El aporte de la EP a los procesos de construcción del poder local", *Revista Multiversidad*, N° 6, Montevideo, Uruguay, 1996.

- Abrir el debate sobre el problema de la relación entre autoridad y libertad.<sup>7</sup>
- Ver cómo procesar las resistencias al cambio que se dan en nuestros centros y en los directivos y docentes, el peso de las estructuras culturales discriminatorias, autoritarias, la dificultad para fomentar y permitir la participación y el trabajo en equipo.
- La exigencia de conjugar el desarrollo de capacidades con la satisfacción de necesidades, partiendo siempre de necesidades sentidas.
- Enfrentar el tema de la educación para el trabajo y la casi imposibilidad de que esos educandos luego consigan ejercer la profesión aprendida.
- La problemática de aprendizaje de técnicas que pierden rápidamente su vigencia y aprendizaje en tecnología que les permita responder a nuevos contextos.
- ¿Cómo se vincula el énfasis puesto por la Educación Popular en lo local y en la vida cotidiana de los educandos, con la exigencia de universalidad que lleva toda verdadera educación?

#### IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Fe y Alegría es un espacio privilegiado de servicio educativo y promocional para miles y miles de educadoras y educadores populares que encontramos en nuestra tarea también un modo de realización personal y comunitaria. La vivencia de fe y la fidelidad a la utopía del Reino de Dios expresan la misma motivación que surge del acompañamiento a los más pobres y marginados. Son personas con rostros cercanos, con nombre y apellido, con sus angustias y esperanzas, sus dolores y alegrías, los que nos llevan perseverar, nos invitan a seguir esperando “contra toda esperanza” cuando aparentemente no hay salida.

La Educación Popular comparte este mismo punto de partida. Para algunos no se sustentará en su fe sino en una opción ética, pero sabemos que estamos del mismo lado, identificados en la misma causa de la solidaridad y la justicia que no se resigna ante este proyecto neoliberal globalizado que excluye a tantos millones de hermanas y hermanos de una vida digna como si fuera una realidad inevitable.

Cuando nos preguntamos por el modo de aprovechar en plenitud la experiencia y sabiduría popular y académica que ya ha acumulado la Educación Popular es porque queremos ser más coherentes con lo que sostenemos y más eficaces en ese servicio.

---

<sup>7</sup> Paulo Freire: “No hemos resuelto aún el problema de la tensión entre la libertad y la autoridad”, en: *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997, p. 100.

Así como el P. José María Vélaz supo acoger el justo reclamo por un servicio educativo para sus hijos e hijas que le plantearon los habitantes de Catia en ese suburbio marginal de Caracas, y supo potenciar la generosidad de Abraham Reyes y su esposa, de los universitarios y las maestras, del mismo modo hoy nos toca escuchar ese clamor por formación y protagonismo que brota en toda América Latina y recoger las respuestas más ricas que ya se han dado y se siguen dando hacia lo que Paulo Freire llamaba el “inédito viable”, desde esas necesidades de nuestro pueblo respetando su identidad y su cultura, enseñando y aprendiendo juntos en el mismo caminar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bambozzi, Enrique. *Pedagogía Latinoamericana, teoría y praxis en Paulo Freire*, Córdoba, Argentina, Editorial Universitaria-UNC, 2000.
- Freire, Paulo. *Extensión o comunicación*, México, Siglo XXI, 1998.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973;
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1999.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1999.
- Freire, Paulo y otros. *Educación para el cambio social*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1984
- Gadotti, Moacir y Torres, Alberto (comp.). *Educación Popular, crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1993
- Hernández, Isabel y otros. *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda-CEAAL, 1985
- Mejía, Marco Raúl. *Educación y escuela en el fin de siglo*, Bogotá, CINEP, 1995
- Puiggrós, Adriana. *Educar entre el acuerdo y la libertad*, Buenos Aires, Ed. Ariel, 1999
- Puiggrós, Adriana. *Hacia una pedagogía de la imaginación*, Buenos Aires, Ed. Contrapunto, 1988
- Puiggrós, Adriana. *La Educación Popular en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1984.
- Vigil, Carlos. *Educación Popular y protagonismo histórico*, Buenos Aires, Humanitas, 1989.

# RECONSTRUIR LA EDUCACIÓN POPULAR EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

La deconstrucción: una estrategia para lograrlo<sup>1</sup>

Marco Raúl Mejía J.  
Expedición Pedagógica Nacional  
Fe y Alegría Colombia

---

“La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político pedagógico, esto es, de la acción política que envuelve a la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

Una de las tareas de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar y legitimar el sueño ético político de una realidad injusta... es defender una práctica docente en la cual la enseñanza rigurosa de los contenidos jamás se haga en forma fría, mecánica y mentirosamente neutra.”

*Paulo Freire<sup>2</sup>*

---

---

<sup>1</sup> Esta ponencia debe ser leída como continuación de las siguientes del mismo autor, presentadas en congresos anteriores de Fe y Alegría: “La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la Educación Popular en tiempos de globalización. Entre el pensamiento único y la nueva crítica” (XXXI Congreso, Lima, 2000); “Lo sustentable: campo conflictivo y polisémico. Desde la Educación Popular: una réplica a la ilusión sustentable de la globalización neoliberal” (XXX Congreso, Quito, 1999); “La escuela desde la Educación Popular en tiempos de globalización. Ciudadanos del mundo, pero también hijos de la aldea, desiguales y excluidos” (XXXIX Congreso, Colombia, 1997)

---

<sup>2</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP, Fundacion Editora da UNESP (FEU), 2000.

Esta cita, tomada del libro que escribía el maestro de la Educación Popular, Paulo Freire, en el momento de su muerte, bien nos sirve a nosotros para comenzar este texto, donde tratamos de dar cuenta de la vigencia de un pensamiento que, en su acumulado histórico, intenta reconstruirse para volver a construir impugnación y empoderamiento de excluidos, segregados y discriminados del nuevo proceso de dominación capitalista.

## I. LA EDUCACIÓN POPULAR, UNA ACCIÓN DE IMPUGNACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

### 1. Breve visión histórica

Si bien las discusiones de la Educación Popular, como educación escolarizada para todos, están en el corazón del proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distingos 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 da forma a 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.<sup>3</sup>

Esa discusión es ampliada cuando llega a América y es retomada en los pensadores que dieron forma a las nacientes repúblicas americanas (Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí). Por ello podríamos reconocer diferentes troncos históricos<sup>4</sup> en nuestra realidad.

- a. En los pensadores de las luchas de independencia, siendo en este período el más claro Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar. Habla explícitamente de una educación que él denomina como popular y que en sus escritos aparece con tres características:
  - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
  - Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
  - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.

---

<sup>3</sup> Cáceres, Benigno. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris, Editions du Seuil, 1964.

<sup>4</sup>Mejía, 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.

- b. 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:
- Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer real la educación.
  - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
  - Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
- c. 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:
- 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.
  - Se constituyen las “escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
  - 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 como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, se inscribiría en esta tercera, corriente, con particularidades propias.

## **2. 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 a nivel 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:

- a. 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.

- b. 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 actual presidente brasilero, quien en esos tiempos era el "príncipe de los sociólogos" y hoy se ha convertido en el "sociólogo de los príncipes" (según comentarios callejeros brasileros).
- c. 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 está autores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, John Sobrino y muchos otros.
- d. 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.
- e. 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, que en algunos casos adquieren núcleo en la conformación de las organizaciones no-gubernamentales (ONGs). Estos procesos van teniendo una visibilidad en la sociedad que los coloca como una especie de tercero en la discusión y que abre un espacio para la construcción de esa sociedad civil en el continente, aparecen con fuerza los grupos de derechos humanos, de género, de grupos étnicos.
- f. 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 Popular<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

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).<sup>7</sup>

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.<sup>8</sup>

### 3. 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 algo totalmente originario e inédito sino que es un punto de inflexión que redefine la educación y específicamente la educación que existía con sectores populares en ese momento, en donde las principales serían:

- a. La educación de adultos, que viniendo de una tradición más europea y americana de la postguerra se instaura en nuestro continente en la década

---

<sup>5</sup> Puiggrós, Adriana. *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, DF. Editorial Nueva Imagen, 1988. Esta idea tiene su antecedente escrito más fuerte en Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, quien en un texto de 1806 llamaba a construir una Educación Popular caracterizada: por ser americanos y no europeos; por formarnos para el trabajo creativo y no servil; y para una autonomía que nos haga libres.

<sup>6</sup> Hoy comienza a ser leído en algunos autores alemanes y sajones, como el propiciador del cuarto paradigma pedagógico de la modernidad, el latinoamericano o de la Educación Popular, al lado del francés, el alemán y el sajón.

<sup>7</sup> Podríamos mencionar muchos otros; siempre que se hacen menciones alguien queda por fuera. No es nuestra intención, pero nos haríamos muy extensos.

<sup>8</sup> Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. México, DF. Piados, 1992.



de los '50 a través de procesos remediales de tipo lectoescritor, matemático y de capacitación productiva. Este sector, cuando se plantea la Educación Popular, la formula como procesos no formales y orientada a sujetos adultos, quienes serían los propiciadores de las transformaciones.

- b. La educación comunitaria, que viniendo también de experiencias de sacerdotes obreros en el mundo europeo busca una inserción en el medio social latinoamericano desde la vida de los pobres. Va a ser allí donde los sectores con una orientación de Educación Popular van a hacer su enfoque metodológico, que tiene como corazón la participación (con incidencia fuerte de las dinámicas de grupos) y la construcción de comunidades organizadas para que ellos sean gestores de su propio destino.
- c. La extensión rural, que conformada por científicos sociales, especialmente del campo de la sociología y del trabajo social quienes asesoraron los procesos de reforma agraria que se instauran en América Latina, haciendo énfasis en procesos de capacitación productiva y en un saber hacer técnico, que les daba a los grupos populares del agro, las posibilidades de gestionar sus propias empresas campesinas.
- d. La educación político-sindical que realizaban sectores de la izquierda latinoamericana como componente de la formación a su militancia y a los cuadros obreros donde buscaban conformar procesos organizativos que tenían como fundamento producir una opción política de transformación revolucionaria de las estructuras sociales, económicas y políticas.

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).

## II. LA GLOBALIZACIÓN CUESTIONA LO POPULAR

Los cambios que vive el mundo como consecuencia de la reestructuración mundial del capitalismo, los nuevos discursos educativos de corte tecnocrático, pero ante todo un cierto consenso ideológico neoliberal, que hace creer que no hay otra forma de realizar la historia, como está reseñado en ponencias de los congresos anteriores, crea una crisis también en los campos de la transformación social, pero ante todo, en los procesos que se identificaban como de la Educación Popular. Miremos algunos de esos elementos.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Para una ampliación de esta problemática remito al texto escrito conjuntamente con Myriam Awad: "Educación Popular en tiempos de globalización", de próxima aparición.

La idea de lo popular desarrollada durante la modernidad exige una relectura en razón de los cambios que la globalización ha implicado no sólo en la órbita de las relaciones sociales del capitalismo, sino además, en las formas de los comunitarismos y de los nacionalismos. Los principales aspectos en los cuales esa visión tradicional de lo popular es replanteada son los siguientes:

- En la fragmentación de las culturas populares. La cultura, o mejor las culturas, que durante mucho tiempo fueron centrales para la definición de lo popular, hoy enfrentan realidades nuevas fruto de los procesos comunicativos de la revolución científico técnica de la globalización, ya que hoy han perdido su ubicación en el territorio, no son fácilmente ubicables en sus lugares de origen ni en las comunidades estables.

Así, encontramos fragmentos de mundos indígenas habitando algunas ciudades capitales, integrándose a los círculos del consumo y de la producción por ejemplo, incorporando en su producción artesanal formas artísticas más universales. De estas mezclas surgen híbridos que se constituyen en nuevas formas culturales. También se pueden señalar los cambios en la esfera sindical agenciados por los obreros jóvenes quienes se ligan al mundo del consumo construyendo nuevos símbolos globales a través de gustos, consumos musicales o hobbies que producen un desplazamiento de la cultura obrera tradicional a la cual estaban ligados.

- La emergencia de las culturas híbridas. Lo popular estaba referido a un territorio y a unos procesos de explotación en los que resultaba evidente la separación de las formas tradicionales de las culturas cultas y de las culturas incultas, así como de las de los grupos sociales altos y bajos. Sin embargo, el fenómeno de medios masivos generado por la revolución tecnológica hace que el repertorio cultural no se construya específicamente desde la tradición ni desde el origen de clase, sino que sea atravesado por infinidad de procesos que modifican costumbres, acciones y dinámicas organizativas dando paso a un consumo afín en diferentes sectores de clase. Esto hace que el hecho de clase sea un elemento más y en algunas ocasiones, sin tanto peso como en el pasado, para el surgimiento de algunas de las realidades culturales de los diferentes sectores.

Los casos más comunes se han dado a través de formas de vestir, consumos musicales, formatos de televisión o de cine, elementos que producen un cambio y una reorganización de imaginarios, sentidos y deseos, ampliando los campos en los cuáles se libran las luchas de poder en la sociedad actual.

- La emergencia de la tecnología y su uso técnico. La esfera de lo doméstico se ha visto inundada por una gran cantidad de aparatos y de medios que antes estaban reservados para una élite. Es así como hoy, los trabajos de investigación en comunicación muestran que

en América Latina el 98% de los hogares tiene televisión. Este hecho, aparentemente simple, muestra una ruptura con la idea de una cultura popular no adulterada hecha por los mismos sujetos populares. Sin duda, luego de la irrupción de la televisión, se produce un híbrido que interrelaciona ese mundo técnico con elementos de la cultura local, configurándose nuevos imaginarios de acción y produciéndose una transformación en el mundo de intereses, necesidades y deseos de los diferentes grupos humanos.

- La desterritorialización. El mundo de hoy asiste a un vertiginoso desarraigo de lo físico, a un desplazamiento de la raigambre cultural y a un debilitamiento de la afiliación al hogar, características que marcaban con fuerza a muchas culturas en las que era central tanto lo terrígeno como la consanguinidad. El fenómeno tecnológico ha generado migraciones y desplazamientos, tanto físicos como simbólicos, que construyen realidades y mundos más allá de lo familiar y que se configuran no sólo en lo urbano sino en otras muchas formas de comunidad atravesadas por las posibilidades de las nuevas tecnologías y por la creación de nuevas identidades por vía del consumo.

Hoy se plantea que existe una sustracción del valor tradicional del territorio, asentado en aspectos físicos, culturales y de filiación, y una desvalorización y desplazamiento de lo afectivo hacia lo social y lo económico. A la vez, se han desarrollado nuevas competencias y lazos para sobrevivir y articularse en ámbitos mucho más amplios alejados del territorio.

- El surgimiento de la industria cultural de masas. Este fenómeno afianza una globalización cultural (que rebasa la crítica de los años 70 fundamentada sólo en el análisis del consumo) produciendo un extraño collage en el que se revitaliza lo viejo con lo nuevo creando interdependencias entre formas cultas, culturas orales, iconos de masas, entre otros, muy visibles en todo el consumo de música, telenovelas o programas de concursos. En esa mezcla surge una identidad fragmentada que reorganiza procesos y actividades más allá de las asignadas por los diferentes grupos sociales y que abren caminos hacia nuevas formas de organización, imaginarios y formas de encuentro. Estas dinámicas han complejizado las estructuras simbólicas de dominación ocultas en las tradiciones de los grupos populares.
- El ciudadano consumidor. Tal vez uno de los lugares donde la globalización ha marcado claramente su impronta es en la constitución de un ciudadano consumidor, organizado desde una lógica individual y con una manifestación social equivalente a su capacidad de ser exitoso en el mercado, hasta el punto que su reconocimiento social lo obtiene de su posibilidad de consumir unos u otros productos. Esto ha producido una cierta y curiosa homogenización

en el consumo que crea y delimita niveles produciendo artículos que imitan a los de marca, pero con precios y calidades para las distintas clases. De tal manera, se configuran una serie de ventajas individuales y un contexto de competencia social del consumo que produce inseguridades generalizadas y rupturas de los lazos de solidaridad.

- El desplazamiento de lo popular como lo contrahegemónico. Lo cultural y lo popular al verse modificados, intentan colocar la realización de los intereses contrahegemónicos en otros lugares diferentes. De tal manera, y frente a la preeminencia del discurso liberal, aparece la *ciudadanía* como la nueva posibilidad de ir más allá de las clases sociales, realizando los movimientos y los partidos de otra forma, más amplia y plural. Igualmente, la *sociedad civil* aparece como un lugar más amplio en el que se expresan la sociedad y lo público, y en el que se logra la representación de los intereses de todos, no sólo los de las clases populares. De la misma manera, la idea de democracia es recolocada como el lugar privilegiado de la participación y en tanto tal, es de todos y no sólo de los sectores populares.
- La fragmentación de los actores sociales históricos. La globalización, de un lado, con su canto a las realizaciones individuales y la ruptura de las solidaridades y los sentidos de lo colectivo, y de otro, con la creación de nuevas realidades sociales, económicas y culturales, ha debilitado de manera ostensible la representación y por lo tanto, las formas de participación y de organización. En ese sentido, muchos de los actores se tornan más reactivos que proactivos dando pie a procesos muy aislados y locales que no permiten la transformación hacia nuevas alternativas de representación y que hacen que ésta aparezca prisionera de los planteamientos y formas del pasado.
- La descentración y fragmentación del poder. Por los cambios que introduce, la globalización produce un desplazamiento del poder centrado en el estado y la fábrica, y construye nuevos escenarios y dinámicas del poder. Las pistas de estas realidades deben ser indagadas en las nuevas formas de lo doméstico, en las nuevas realizaciones por vía de la ciudadanía y en la nueva mirada sobre lo global y lo mundial, entre otros. De cualquier manera, esa nueva configuración y operación del poder es el ámbito en el cual deberán encontrarse y desarrollarse los actuales sentidos y caminos de las luchas de resistencia y contrahegemonía.

Dados los elementos anteriores se explica por qué, en la actualidad, las referencias a lo popular son tan variadas e incluso, tan difusas, hasta el punto de correr el riesgo de oscurecerse en razón de la predominancia de un discurso liberal (en política) y neoliberal (en economía), para quienes lo popular terminó con la caída del Muro de Berlín. No obstante, hay esfuerzos por constituir el nuevo campo de lo popular en tiempos de globalización, es decir, su perspectiva y sentido de cara a las nuevas realidades mundiales.

La imagen que hoy predomina en términos de lo popular se puede sintetizar en cuatro grandes versiones a saber:

- Lo popular ya no existe puesto que no es posible hoy hablar de una cultura hecha por el pueblo. Las nuevas realidades muestran la existencia de culturas híbridas que atraviesan completamente y permean todos los espacios de lo conocido como popular y la imposibilidad de diferenciar los productos culturales propios.
- Existe una nueva estratificación de individuos en la sociedad definida por sus patrones de consumo. En esa medida, se cambia la vieja forma de la representación y aparecen movimientos interclasistas que se representan más en la esfera del consumo que en su perspectiva con respecto al anterior campo de lo popular.
- Lo popular no pertenece hoy a ningún grupo. Los problemas de identidad fragmentada y de movimientos interclasistas hacen que no exista una forma estable de grupo que hoy pueda llamarse específicamente ubicada en el terreno de lo popular.
- Lo popular resulta un intento fallido de retornar a la vieja concepción de *clase* que ya no es posible hoy, puesto que las sociedades actuales están fundadas sobre la ciudadanía y la sociedad civil.

### III. LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA APUESTA DEL NUEVO MILENIO

Se deconstruye para reconstruir. En este sentido, teoría y acción de la Educación Popular, para que entren orientando con sentido y de cara a este nuevo milenio, para ayudar a construir los empoderamientos de los segregados y excluidos frente a los poderes hegemónicos de este capitalismo globalizado y neoliberal de este nuevo siglo.

Por ello, las afirmaciones de disolución de lo popular y de la Educación Popular de que hablamos más atrás sólo puede explicarse desde quienes creen que la hegemonía actual y su ideología neoliberal de no poder desarrollar la historia en un sentido diferente es una realidad ineludible. No creen posible una reconstrucción de la Educación Popular aquí y ahora en tiempos de globalización.

Sólo pueden entenderse dentro de una agenda de redemocratización construida desde la hegemonía capitalista de un mundo globalizado, donde los centros y las nuevas formas del poder se fundan en la ciencia, la tecnología y el capital constante.

No obstante, el desbordamiento de numerosos fenómenos en la actualidad pone en evidencia que la narrativa de la ilustración y su visión liberal ya no tienen capacidad explicativa universal. 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 su monopolio liberando las identidades locales del peso de las culturas nacionales.

Así mismo, ciertos estados-nación que curiosamente nunca se integraron a la dinámica hegemónica mundial, se afirman en su especificidad y buscan un nuevo espacio para manifestarse en la globalización. Este es el caso de muchas de las culturas indígenas que hoy se acuden ante los tribunales internacionales para defender sus derechos: a la cultura, al territorio, e incluso, debatiendo temas de candente actualidad como el de la biotecnología y los bancos genéticos existentes en el mundo del sur.

Sin duda, las verdades construidas por los centros de poder a nivel internacional y por los grupos hegemónicos a nivel mundial, dejan márgenes para construir un nuevo pensamiento crítico que permita el encuentro de los habitantes del sur y del sur que crece hoy en el mundo del norte. Este será el reto para poder abordar el conocimiento y análisis de las nuevas formas de la dominación tejiendo una nueva perspectiva crítica y una nueva y posible acción transformadora.

Una de esas vetas de nueva construcción la plantea lo **local** (hoy convertida en lo glocal) en la medida en que empieza a emerger como una nueva fuerza impugnadora. La periferia entonces aparece con una especificidad en la que hay mucho que defender y mucho que enseñar al centro. En esa nueva dinámica, se empiezan a cuestionar y a deslegitimar algunos de los instrumentos políticos y organizativos más importantes de las democracias ilustradas: partidos, sindicatos, gremios, entre otros, y se asoman nuevas perspectivas que buscan corregir los vicios de la democracia representativa y construir lo público reconstituyendo la esfera de lo local y gestando nuevas formas de control social.

Esto crea un espacio en el que algunos grupos, que viven marginalizados por ese desarrollo global, empiezan a afianzar sus formas de resistencia y a reconocer su carácter subalterno con relación a las formas como se produce y se administra la globalización capitalista, entre ellas, la neoliberal. Es por esto, por lo que empieza a aparecer con claridad una diferenciación entre aquellos que están en lo público en lugares dominantes y los que se encuentran en posiciones subalternas. En ese sentido, lo popular emerge como eso subalterno que hace visible las nuevas fisuras del sistema, tanto en lo público como en lo privado.

Lo local tiene un peso específico en la globalización ya que es allí, en la vida cotidiana, donde aparece con evidencia que tal capitalismo no es democrático, que ese cambio de la globalización que se vende como propio e inevitable ha significado un retroceso en las vidas de las personas y que de ninguna manera encarna la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades humanas y grupales ni la satisfacción de las necesidades. Los sujetos descubren que por supuesto pueden estar conectados a la industria cultural de masas o ligados a la red, pero que para ellos, la globalización pasa con pena y dolor. En las fisuras que aparecen cuando el sistema mundial construye la nueva marginalización, es donde emerge la nueva cara de lo popular, cuestionando y poniendo en crisis el discurso de

progreso de la ilustración globalizada, reconstruyendo lo local como lo “glocal” y creando desde allí los nuevos sentidos de la impugnación.

En la marginalización que se gesta por la creciente diferenciación social entre clases, regiones, culturas, géneros y niveles de ciudadanía -diferenciación que se configura por la desigualdad en el acceso y el consumo tecnológico-, se produce una nueva fragmentación en la cual los pobres “económicos” son los más vulnerables y poseen una muy débil, casi inexistente, representación social y política. Estas realidades abren paso a nuevas formas de organización que permiten construir otros procesos y dinámicas de empoderamiento desde lo glocal.

De cara a estos cambios, lo educativo también requiere ser reconstruido de tal manera que de cuenta de la globalización y de cómo ella afecta subjetividades, instituciones, organizaciones y procesos humanos. Por eso es necesario pensar un proceso educativo desde una identidad pedagógica específica que permita que la educación salga del silencio y construya la impugnación y el empoderamiento en los nuevos procesos sociales, ya que muchos de los procesos de renovación educativa y pedagógica puestas en marcha por las nuevas legislaciones educativas son una modernización para dar respuesta a las nuevas realidades tecnológicas y de competencias necesarias para el desarrollo de la globalización capitalista, y hemos caído ingenuamente allí, como si fuera la nueva escuela de la sociedad plenamente democrática y no la modernización del proyecto educativo y escolar capitalista para estos tiempos.

Cuando se recupera la Educación Popular desde su expresión política y pedagógica, se vislumbran una serie de tareas que deben ser asumidas como parte del reto de construir Educación Popular en la perspectiva de una globalización alternativa. Desde esa mirada es importante articular este propósito con algunas de las reflexiones que se vienen haciendo desde las ciencias sociales y con los elementos de lo que ha sido su especificidad en el continente latinoamericano. Algunos de esos elementos son los siguientes:

El historiador Paul Kennedy, en un iluminador texto sobre el auge y caída de los grandes imperios, plantea que asistimos a uno de los momentos de la Historia de la Humanidad en que se ha concentrado más el poder en pocas naciones y personas. Sólo 7 países, con sus 850 millones de habitantes, controlan mucho más el poder que nunca en ese resto de planeta con 4.400 millones de habitantes. Curiosamente, en el Sur, unas minorías participan del nivel de vida del Norte; e incluso también allí, grupos cada vez más amplios, comienzan a vivir un deterioro de sus condiciones de vida que los asemejan a sectores pobres del Sur.

Precisamente en ese cambio de las condiciones nuevas de la producción, centradas en la acumulación tecnológica, se da también una concentración y centralización intensa del conocimiento. Como afirma Gorostiaga, “Esta concentración es más intensa y monopólica que las otras formas de capital,

umentando la brecha entre el Norte y el Sur. La repercusión de este fenómeno ha llevado a una desmaterialización creciente de la producción, donde cada vez se requieren menos materias primas por unidad de producto, mostrando cómo en la producción japonesa se ha dado entre el año 1965 y 1987, una reducción del 33% del uso de materias primas.<sup>10</sup>

Hoy surgen muchas preguntas sobre si el modelo de desarrollo seguido por el Norte es viable para el Sur en términos económicos. Cada vez aparecen posiciones que lo niegan: desde las posiciones ambientalistas que señalan el costo como destrucción del planeta, pasando por posiciones culturales como los post-modernistas que ven en ese proyecto una falsa concepción de los valores de progreso, igualdad, libertad, fraternidad, sueño de la ilustración y la modernidad europeas.

También existen quienes buscan alternativas más radicales en la redistribución del ingreso, ya que los agotamientos de los paradigmas no necesariamente significan fin y extinción de los problemas que el capitalismo ha ido creando a medida que su proyecto se va haciendo más global. Como testimonio está el informe del Banco Mundial sobre el desarrollo en el mundo, que entre muchos datos nos habla de esos 1.000.000.000 de habitantes del planeta en situación de indigencia total, que reciben menos de US\$370 anuales; y ubicados junto a ellos, hay 2.200.000.000 de mujeres y de hombres que están en el umbral de la pobreza y que en su inmensa mayoría son de los antiguos países del Tercer Mundo o del mundo del Sur. De esta inmensidad de empobrecidos, le corresponden a América Latina 202.000.000 de habitantes.

El campo de acción y las condiciones que hicieron necesario el re-emergir de la Educación Popular están presentes con mayor fuerza hoy, con el agravante de que se han ampliado a los países del Norte el Sur; los pobres norteamericanos hoy son 38.000.000 cuando hace 30 años eran sólo 12.000.000. Sin embargo, las motivaciones, las fundamentaciones, los modelos de intervención y los instrumentos han ido variando como fruto de la nueva época. La Educación Popular recompone sus cargas hoy, para dar una respuesta más sólida y concreta en este entrecruce de caminos históricos, buscando sus nuevos caminos y organizando una agenda de trabajo que le permita reconstituirse en estos años, para reorganizar su intervención conservando como entonces, su opción ética de transformación social.

#### IV. AGENDA DE TRANSICIÓN DIFÍCIL

Quizás en estos años nos estamos jugando la existencia dinámica de la Educación Popular en cuanto las nuevas preguntas de la realidad exigen de nuevas respuestas. De esa capacidad de readecuación a nuevas realidades va a depender la posibilidad de dar un salto cualitativo, que nos permita encontrar una forma de intervención más concreta, más clara, más rigurosa

---

<sup>10</sup> Gorostiaga, Xabier. "América Latina frente a los desafíos globales", Revista *Christus*, mayo-junio, 1992.



y ante todo, más transformadora. En ese sentido, hablamos de transición difícil, ya que se abre un período en el cual es prioritario desarrollar una serie de tareas que van a permitir mantener la nave a flote a pesar de la tormenta; dotando a la Educación Popular de nuevos instrumentos posibilitaremos que pueda seguir haciendo grandes travesías. Por ello no basta con repetir la Educación Popular de los '60. Es necesario hacer un ejercicio de deconstrucción que nos permita recuperarla y reconstruirla para estos tiempos de globalización, dotándola de la nueva crítica y la nueva acción transformadora. Observemos algunas de esas tareas prioritarias en este período de transición.

### **1. Reconocer su origen histórico variado y contradictorio**

Si miramos hacia atrás, reconocemos troncos refrendadores de la Educación Popular en infinidad de prácticas: los métodos alfabetizadores, los grupos cristianos, los procedentes de la academia, los procesos productivos, los movimientos culturales, los procesos políticos y muchos más. Esta variedad de orígenes produce una cierta dispersión en los elementos constitutivos de la Educación Popular; razón demás para que sean analizados y así buscar la manera de construir –desde ese acumulado histórico, en ocasiones contradictorio– la nueva práctica de la Educación Popular

Esto significa superar una práctica excluyente y descalificadora que ha hecho carrera entre los educadores populares, quienes han convertido las diferencias en antagonismos irreconciliables; sin duda, esas diferencias son más explicables en sus supuestos teórico-ideológicos de origen o en los énfasis en procesos específicos que en los procesos educativos concretos.

La tarea central consistirá en retomar todas esas tradiciones históricas, analizar lo que le han aportado a la Educación Popular y construir una nueva identidad; esto es, permitir una recomposición temática que no sea la suma de todas las tradiciones sino la ampliación de ellas en lo que hoy es vigente. Así será posible reorganizar su campo de tal manera que construyamos un horizonte con el legado histórico acumulado, haciendo un ejercicio de desechar, pero por vía de la vigencia histórica en este contexto.

### **2. Construir un campo de saber práctico-teórico**

Derivado de lo anterior, podríamos afirmar que uno de los problemas centrales de la Educación Popular ha sido la dificultad para acumular saber. Cada educador popular, cuando inicia alguna de sus prácticas, pareciera creer que está inventando el mundo ya inventado por otros.

Es necesario superar una vieja actitud empirista que hace de la práctica no sólo el único criterio de verdad posible, sino que además la hace aparecer como si desde ella se produjera el conocimiento y no la reflexión sobre ésta. En ese sentido, es necesario hacer de la reflexión una práctica más allá del levantamiento abstracto de lo cotidiano, permitiéndonos construir una abstracción de un nivel diferente, que no niegue la abstracción de la realidad, sino que la complemente y la enriquezca.

Estas prácticas van a exigir procesos de sistematización profundos y de encuentro con el saber constituido, que serán base para que la Educación Popular pueda construir un cuerpo conceptual teórico- práctico, referido a acciones prácticas-teóricas; podrá entonces ir ganando posibilidades de generalización, replicabilidad y conceptualización, que apunten hacia una visión de saber integral, en cuanto va a ser un saber no sólo definido y conceptualizado sino también en construcción permanente, y referido a los saberes preexistentes y a la acción inmediata de sus practicantes.

### 3. Reconstrucción del pueblo como sujeto histórico

Hemos señalado en anteriores acápites, cómo la calidad de **popular** que le da identidad a esa educación que desarrollamos se ha visto cobijada por una gran diversidad de entendimientos. Pero además, la crisis de los paradigmas hoy, muestran cómo los sectores tradicionales que se habían fundado en las clases sociales, están sufriendo una readecuación fruto de una nueva generación de asalariados que surge al amparo de la nueva sociedad del conocimiento y del crecimiento del sector servicios.

Igualmente, una nueva socialización que reorganiza la sociedad, nos muestra cómo la llamada Cultura Popular sufre una atomización debido a la presencia en ella y entre ella, de una cultura masiva y de imágenes que produce grandes modificaciones en el imaginario popular.

Esta sociedad globalizada construye desde la tradición de Imaginarios culturales de poder<sup>11</sup>, una reestructuración de la exclusión y la segregación, que no es un abandono de las clases sociales, las cuales siguen existiendo bajo otra materialidad, pero se abre un camino de múltiples discriminaciones, las cuales con un discurso lo liberal de lo diferente construye un pluralismo que invisibiliza la desigualdad.

Las principales diferencias que toman el camino de la exclusión, la segregación y la discriminación, construyendo los nuevos mapas de poder y la dominación son:

- a. En funciones del sexo: en donde las relaciones hombre-mujer se siguen resolviendo con control patriarcal y detrimento de la mujer.
- b. En las diferencias físicas: el culto al cuerpo de la sociedad y la industria cultural de masas discrimina los defectos físicos, construyendo un paternalismo sobre los discapacitados.
- c. En las diferencias síquicas: desde la nave de los locos ha sido uno de los grupos más discriminados. Se consideran personas incompletas.
- d. En las diferencias de edad: se discrimina por ser joven o ser viejo. A éste

---

<sup>11</sup> Para una ampliación de esta reflexión, remito a mi texto: "Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural". En: Revista *Nómadas* No.15, octubre 2001, Bogotá, págs. 24 a 39.

- se le señala su incapacidad productiva y a los otros se les señala desde consumistas hasta en el límite de lo delincencial.
- e. Diferencias étnicas o culturales: como grupos minoritarios son un mundo pasado de moda, ya que los mayoritarios imponen su forma de vida, ética, modelo de sociedad.
  - f. Diferencias por el lugar de procedencia: la globalización trae migración y desfaseamiento. Sobre éstos se producen estereotipos, que marginan y excluyen a través de estereotipos, ellos son los delincuentes.
  - g. Diferencias en función de la opción sexual: no se acepta otra naturaleza diferente a las tradicionales y su vida es señalada como vicio, enfermedad o desviación.
  - h. Diferencias por el estado de salud: miedo y rechazo a las personas enfermas, se crean grupos de riesgo y se les excluye, colocándolos como causados por pecado o vicio.
  - i. Diferencias por creencias u opiniones: lo diferente del pensamiento común visto como falsedad o peligroso.
  - j. Diferencias por la escala social del poder o el gobierno: ese lugar asigna a los que están allí una potestad mediante la cual se organizan procesos de inclusión o exclusión desde criterios personales de quienes lo detentan.
  - k. Diferencias por el lugar social que otorga la posesión de bienes o ingresos económicos: el unir ciertos valores a la posesión de bienes, en donde el no poseedor se le considera sospechoso de poseer contravalores, peligrosos para la sociedad.

Estos cambios exigen un trabajo muy riguroso de observación y de investigación del tejido social, para profundizar en la manera como el capitalismo en este final de siglo ha recompuesto el mundo de lo popular. Este empeño nos llevará a hacer un rastreo histórico que nos permita reconstruir a esos hombres y mujeres populares hoy como sujetos históricos, operantes bajo otros parámetros y sufriendo la dominación con las particularidades de esta época. Una época en la cual, la heterogeneidad de esos sujetos nos enfrenta a un reto mucho más complejo y ante todo, más cargado de exigencia frente a la construcción de los nuevos derroteros que permitan enfrentar las nuevas formas de la dominación, con aquellos testigos y actores de una historia que aún no ha llegado a su fin.

#### **4. Reconstruir la pedagogía liberadora**

La tensión entre lo pedagógico y lo político siempre ha sido el núcleo central de la Educación Popular. Intento sintetizar esa tensión en la frase de Freire con la cual inicio este texto, es decir, la opción es por sacar a la educación de la pura esfera técnica —como si ella estuviera exenta de intereses, como si no tuviera concepciones del conocimiento que le subyacen (epistemología), como si no tuviera contextos específicos en los cuales realiza su actividad (recontextualización); como si su resolución metodológica

no fuera un juego de poderes (empoderamiento), como si sus participantes fueran sólo alumnos y no sectores sociales (redemocratización social).

La pedagogía en la Educación Popular tiene opciones muy claras por construir un mundo sin exclusiones. En ese sentido hace un tránsito entre las pedagogías críticas y activas de la tradición ilustrada, y va hacia las pedagogías liberadoras y para la transformación, que asume las preguntas por la manera como se produce la exclusión y la segregación en la sociedad y son trasladadas éstas al ámbito educativo y escolar, y por tanto propone romper las jerarquías y divisiones sociales, no sólo en el acto educativo, sino también en la sociedad.

Por ello es una pedagogía para la acción, que no sólo recupera la crítica y la propuesta transformadora, sino que hace del hecho educativo una propuesta de modificación de mundos sobre los que el sujeto tiene incidencia, no sólo en el sentido de una pedagogía activa en los procedimientos, sino ante todo comprometida con las tareas de un mundo injusto que debe ser transformado, no sólo por la acción global, sino por la opción-acción inmediata de quien participa en la actividad educativa. Una transformación con valores que anticipa el principio de la utopía: mi realidad puede ser modificada por mi acción y mi acción colectiva puede transformar la sociedad.

Pensar la pedagogía de la Educación Popular y sus consecuencias en cualquier acto educativo, escolar o extraescolar exige pensarnos como sujetos de acción, no sólo como unos nuevos tecnócratas del conocimiento, que desde la objetividad de nuestra acción construimos escenarios de disputa y control social, donde se disputa el poder, a través de concepciones disciplinarias o pedagógicas que encarnan visiones del mundo y apuestas sobre el lugar de lo humano y el futuro de la humanidad.<sup>12</sup>

## V. IMPLICACIONES PARA FE Y ALEGRÍA

Reconocerse como un Movimiento de Educación Popular Integral, le significa a Fe y Alegría asumir esta realidad como un constitutivo básico de su identidad y esto significa tomar decisiones a nivel de este Congreso, que permita cada vez más construir una unidad entre las declaraciones de principios y las prácticas específicas de los diferentes niveles de educación formal y no formal e informal. En ese sentido, cualquier práctica de Fe y Alegría implica ser pensada en un horizonte y en una resolución práctica de Educación Popular, lo que exige generar un esfuerzo común para pasar del enunciado a la resolución práctica y concreta de los procedimientos y metodologías de la Educación Popular. Para ello propongo:

1. Determinar una alfabetización de todo el personal vinculado a Fe y Alegría, que cubra: directivos, docentes, alumnos, padres de familia.

<sup>12</sup> Para una mayor profundización de este aspecto, remito a mi ponencia en el Congreso Pedagógico por los 30 años de Fe y Alegría Colombia: "Pedagogía y currículo en la Educación Popular".

- Una inducción de toda persona que se vincule a Fe y Alegría, en la línea de Educación Popular.
  - Construcción de los materiales a nivel Internacional que sean comunes al continente como el ABC de la Educación Popular (sugiero revisar la cartilla Ecuatoriana: “Educación Popular ¿Una alternativa para América Latina Hoy?”- en preparación). Podría servir como material base.
  - Retomar el último video Freire (entrevista de la Universidad de Sao-Paulo) como material fílmico. Con estos dos materiales se haría la inducción básica.
2. Convertir la Educación Popular en eje transversal de los cambios que se están dando en los diferentes procesos de modernización, para evitar entrar en una onda de cambio al servicio de la globalización capitalista. Esto significa endogenizar desde la Educación Popular y la reflexión crítica los procesos de formación de docentes, proyectos de innovación pedagógica y de tecnología que están en curso, en los más variados lugares.
  3. Recuperar una perspectiva de Educación Popular, que recupere un planteamiento de calidad desde la especificidad del Movimiento evitando una mirada tecnocrática, que ve el acto educativo exento de intereses y neutro. Para ello elaborar propuestas que permitan construir y elaborar, desde la transversalidad de la Educación Popular, una concepción pedagógica, una concepción curricular y una concepción de gestión escolar.
  4. Construir en los procesos no formales y comunicativos una agenda precisa para incluir los temas propios de la Educación Popular, en los acompañamientos y prácticas de ellos:
    - Reelaboración de lo comunicativo.
    - Lo pedagógico en los procesos productivos.
    - Revisión de los materiales usados en la educación no formal.
  5. Salir del proyecto educativo institucional (PEI) como exigencia de los Ministerios de Educación y construir el proyecto educativo comunitario (PEC) en donde se hagan explícitas las opciones del movimiento buscando concretar:
    - El proyecto de empoderamiento a los más diversos niveles.
    - El proyecto de organización popular y participación en lo público.
    - Los proyectos de mejoramiento de calidad de vida Haciendo énfasis en estos aspectos en los procesos de sistematización en curso.
  6. Reconstruir los pastoral, desde una lectura que actualice la opción por los pobres en el siglo XXI, y además que camine en la elaboración de una fundamentación actual de:
    - Una teología, desde una cristología (crucificado y resucitado)

- Una teología del hecho educativo (Cristo como maestro)
  - Una espiritualidad fundada en la esperanza del resucitado.
  - Una pastoral de conjunto que responda al lugar del pobre en la fe.
7. Vincularse nacional e internacionalmente a los procesos de discusión alternativa y a las redes donde se construye caminos críticos para la educación de la globalización capitalista, y se gestan los nuevos movimientos sociales de la educación; estas tareas, deben buscar la manera de ser asumidas desde los centros, como parte de su nuevo desarrollo (glocal). Para ello propongo:
- Vinculación institucional a la red que se constituye en el pronunciamiento latinoamericano de una educación para todos ([www.fronesis.org/prolat.htm](http://www.fronesis.org/prolat.htm) o [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org))
  - Vinculación a los discursos del frente social latinoamericano, que busca construir el frente social mundial (reunión de enero 2002)
  - Enviar delegación al foro crítico mundial sobre educación, en Porto-Alegre 24-27 de octubre 2001 y mínimo participar en la mesa de Educación Popular.
  - Realizar inventario de paginas WEB críticas sobre educación y organizar un directorio, para ser consultado por el Movimiento.

Por ser Fe y Alegría un Movimiento de orientación cristiana es muy importante iniciar una discusión intercongregacional aprovechando los nexos con la CLAR, y la cantidad de congregaciones religiosas que llevan adelante la obra, con el fin de reposicionar en la actual coyuntura el lugar de la Educación Popular, además porque la deconstrucción-reconstrucción de la Educación Popular esta enraizada en una profunda lectura de los signos de los tiempos, y en valores evangélicos como: el profetismo, la esperanza y la solidaridad.

Es un camino por construir una solidaridad alternativa y el inicio es la conciencia de que es necesario adelantar acciones que hagan posible la globalización de la esperanza, la globalización de la solidaridad y la globalización de la lucha. Ya las protestas realizadas en Génova nos mostraron como esa alianza heterogénea es posible; allí estaban: sindicalistas seminaristas, católicos, comunistas, campesinos, simples ciudadanos, estudiantes, ambientalistas, defensores de derechos humanos, grupos evangélicos, prostitutas, homosexuales, jóvenes y muchos otros mostrando que las luchas por construir lo humano y la justicia de estos tiempos apenas se iniciaban.

## PALABRAS PRIMERAS DESDE EL ARTE Y FINALES DE ESTE ESCRITO

Siempre ha sido más fecundo el arte para sintetizar las épocas; y éstas como nunca, comienzan a ser tematizadas por pintores, cantores, escritores... Déjenme darle la palabra a dos de ellos para que nos tematicen en

pocas palabras el signo de esta época. En sus Cuentos Peregrinos, García Márquez coloca en boca de un ex-presidente en el exilio, estas palabras que parecen de educadores populares de estos tiempos: “...*todos como yo: usurpando un honor que no merecíamos con un oficio que no sabíamos hacer. Algunos persiguen sólo el poder; pero la mayoría busca todavía menos: el empleo*”.<sup>13</sup>

También Joan Manuel Serrat en su último álbum discográfico nos ha recordado que en otros tiempos soñábamos, porque llevamos compañera:<sup>14</sup>

---

Se echó al monte la Utopía  
perseguida por lebreles que se criaron  
en sus rodillas,  
y que al no poder seguir su paso, la traicionaron.  
Y hoy, funcionarios  
del negociado de sueños dentro de un orden  
son partidarios  
de capar al cochino para que engorde.  
Ay! Utopía.  
Cabalgadura  
que nos vuelve gigantes en miniatura  
Ay! Utopía  
dulce como el pan nuestro  
de cada día.  
Quieren prender a la aurora  
porque llena la cabeza de pajaritos,  
embaucadora  
que encandila a los ilusos y a los benditos;  
por hechicera  
que hace que el ciego vea y el mudo hable;  
por subversiva  
de lo que está mandado, mande quien mande.  
Ay! Utopía  
incorregible  
que no tiene bastante con lo posible.  
Ay! Utopía  
que levanta huracanes  
de rebeldía.

---

<sup>13</sup> García Márquez, Gabriel, “Buen Viaje, Señor Presidente”. En: *Doce Cuentos Peregrinos*, Editorial Oveja Negra, Santa Fe de Bogotá, 1992.

<sup>14</sup> Serrat, Joan Manuel. “Utopía”. A Fernando A. Guereta, Discos Philips, 1992.

Quieren ponerle cadenas  
pero, ¿quién es quien le pone puertas al Monte?  
No pases pena,  
que antes que lleguen los perros, será un buen hombre  
el que la encuentre  
y la cuide hasta que lleguen mejores días.  
Sin utopía  
la vida sería un ensayo para la muerte  
Ay! Utopía  
Cómo te quiero  
porque les alborotas el gallinero  
Ay! Utopía  
que alumbras los candiles  
*del nuevo día.*

---

Perdón, no eran dos; son tres porque la guitarra es la de Paco de Lucía...  
Perdón, cuatro, porque usted amigo lector se ha sumado a construir lo  
nuevo, porque también la utopía necesita ser deconstruida para ser recons-  
truida en estos tiempos. Bienvenidos a esta maravillosa tarea.



# EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESCUELA INICIAL Y PRIMARIA

Una experiencia de Fe y Alegría en Bolivia

Equipo Nacional  
Fe y Alegría - Bolivia

En este trabajo se presenta una experiencia educativa formal de Educación Popular en Bolivia. El texto está organizado en tres partes. En la primera se hace una caracterización de lo que entendemos deberían ser los rasgos fundamentales de una propuesta de Educación Popular. La segunda parte contiene la descripción de la experiencia del Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe (CAPIB), desarrollada en la Escuela Inicial y Primaria, desde 1993 a la fecha. En la tercera parte, a manera de conclusión, hacemos un punteo donde se marca el por qué esta experiencia representa una concreción de la Educación Popular en contextos escolarizados.

## I. CARACTERIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA COMO EDUCACIÓN POPULAR

Fe y Alegría Bolivia acepta una experiencia educativa formal como Educación Popular cuando dicha experiencia está enmarcada en las siguientes caracterizaciones:

### **1. Destinatarios**

- Cuando la experiencia es desarrollada en los sectores marginados y más empobrecidos, no sólo en los aspectos social y económico, sino que están excluidos de toda oportunidad educativa.

### **2. Finalidad**

- Cuando la experiencia, partiendo de la vida misma de los propios actores educativos (educandos, educadores, madres y padres de familia), está orientada a construir participativamente una sociedad en la que todos podamos vivir con dignidad y ejercer nuestra ciudadanía plenamente.
- Para construir una sociedad democrática, justa y participativa es imprescindible atender la diversidad cultural y lingüística del país, promoviendo así un auténtico diálogo de saberes, un dialogo intercultural y bilingüe.

- En definitiva, una experiencia de Educación Popular debe promover una verdadera transformación de la realidad, desterrando todo tipo de injusticia y buscando el empoderamiento de los excluidos.

### 3. METODOLOGÍA

- Metodológicamente, la experiencia de Educación Popular se construye a partir del saber y la cultura de la comunidad, donde los principales protagonistas son los propios actores educativos (educandos, educadores, madres y padres de familia) de cada unidad educativa.
- La construcción de la propuesta educativa, en la definición de contenidos, tiene como referente los sectores más empobrecidos y excluidos.
- La elaboración de materiales educativos están contextualizados, es decir, son pertinentes a los sectores a quienes se dirige la propuesta educativa.
- Cuando en su metodología de trabajo maneja otros espacios además del aula escolar.
- Por ultimo, cuando el currículo es flexible y diversificado.

## II. ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO ALTERNATIVO POPULAR INTERCULTURAL BILINGÜE?

El Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe (CAPIB) se constituye en un esfuerzo más de Fe y Alegría - Bolivia por desarrollar propuestas globales e integrales de Educación Popular, buscando una educación de calidad que permita a los educandos de la escuela inicial y primaria formarse integralmente y prepararse para ser los principales impulsores de la construcción de una sociedad cuyo marco sea la igualdad, justicia y libertad: transformación de la realidad.

Es una propuesta educativa cuyo principal objetivo es lograr que los educandos se constituyan en sujetos sociales con vocación de poder y capaces de ponerse al servicio de los demás, capacitados para vivir con dignidad y ejercer sus derechos ciudadanos. Se desarrolla en unidades educativas urbano-marginales y rurales dependientes de Fe y Alegría. Su construcción se origina a partir de la participación activa de los distintos actores educativos (educadores, educandos, madres y padres de familia) quienes, desde su ámbito, son los responsables de generar aportes que garantizan una adecuada lectura de la realidad, de manera que sea posible partir del saber y la cultura de los educandos, generando un diálogo de saberes que hagan realidad la construcción plena de aprendizajes significativos.

En el **Nivel Inicial**, el CAPIB está dirigido a desarrollar una formación integral de los educandos de 4 a 5 años de edad. Busca que se constituyan en protagonistas de la construcción de sus propios aprendizajes, partiendo de sus experiencias de vida y facilitando el desarrollo de sus Funciones Básicas (lingüística y comunicativa, cognitiva, socioafectiva, psicomotriz y creativa).

Los objetivos del CAPIB en este nivel son los siguientes:

- Incentivar en el educando el desarrollo de su autoestima y de su identidad propia, el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación, la valoración de lo propio y el respeto al otro, la sensibilización, la comprensión y valoración de todo tipo de diferencias, el respeto por la naturaleza y la preservación del medio ambiente.
- Propiciar la formación integral del educando contribuyendo al desarrollo de las dimensiones biológica, cognitiva, socioafectiva, productiva, cultural, de equidad, ecológica y religiosa.
- Estimular la capacidad de aprendizaje del educando a través de acciones que le faciliten desarrollar su curiosidad, creatividad, expresividad y su capacidad de exploración, que le posibiliten desarrollar sus capacidades de estructuración del pensamiento y de la comunicación oral, gráfica y escrita.
- Concretar la articulación entre el ciclo de aprendizajes preparatorios del nivel inicial con el primer ciclo de la educación primaria, asegurando que los procesos iniciados en el nivel inicial tengan continuidad en el transcurso de la educación primaria.

En el **Nivel Primario**, el CAPIB está dirigido a desarrollar una formación integral de educandos de 6 a 13 años de edad de los tres ciclos del nivel primario (1° a 8°). Busca que los educandos, partiendo de sus experiencias de vida, se constituyan en protagonistas de la construcción de sus propios aprendizajes, facilitando que los educandos desarrollen procesos de adquisición de Aprendizajes Necesarios (competencias) que les permita: aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En este nivel los objetivos son los siguientes:

- El fortalecimiento de la autoestima y el consecuente desarrollo de la identidad personal, a través de la adquisición de valores centrales como la honestidad, solidaridad y no discriminación; el trabajo y la convivencia grupal y la cooperación, la valoración de lo propio y el respeto al otro, la sensibilización, la comprensión y valoración de todo tipo de diferencias, el respeto por la naturaleza y la preservación del medio ambiente; el conocimiento propio y su autovaloración positiva promoviendo la capacidad de desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida social.
- Ayudar al educando para que éste construya, de manera significativa, su identidad personal a partir de su propio contexto histórico cultural, de tal manera que sea capaz de desenvolverse individualmente, pero también de actuar con una clara conciencia de la diversidad y las diferencias existentes en el país.
- Propiciar el desarrollo integral y armónico de las dimensiones biológica, cognitiva, socioafectiva, productiva, cultural, de equidad, ecológica y religiosa, que son inherentes a la persona.

- Ayudar a que el educando desarrolle sus capacidades de investigación y participación, de manera que se inserte en la estructura de funcionamiento social, valorando el trabajo como actividad humana y las normas de funcionamiento social.
- Posibilitar que el educando desarrolle integralmente sus capacidades comunicativas en su lengua materna, con vistas al desarrollo personal y social, a la afirmación de su identidad y al potenciamiento cognitivo para que le permita resolver problemas cotidianos de comunicación interpersonal y de aprendizaje.
- Promover el aprendizaje de la matemática y la etnomatemática para que el educando se vea favorecido en su formación integral, en el desarrollo personal y muy especialmente en la elaboración de estrategias propias de razonamiento, buscando que dicho aprendizaje sea funcional de manera que le ayude a conocer, descifrar e interpretar su entorno sociocultural y le facilite la asimilación de otros aprendizajes y su aplicación en situaciones diversas en su vida cotidiana.
- Incentivar y ayudar al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad natural del educando a través de la estimulación, de la expresividad, de la fantasía, de la intuición y de la imaginación, fomentando la práctica organizada de la actividad artística y física.
- Educar evangelizando, es decir, posibilitar que Jesús se haga presente en los actos cognitivos, creativos y políticos de conocimiento integral del educando, buscando que la escuela sea el espacio propicio para formarse, crecer y existir en solidaridad con sus semejantes.
- Promover la adquisición de aprendizajes necesarios (competencias) ligados a la utilización y adecuación creativa de teorías y procedimientos tecnológicos aprovechando todas aquellas capacidades que el educando posee en relación a este conjunto de aspectos y priorizando la utilidad de los elementos tecnológicos para el medio en que vive.

## **1. Principios curriculares en los que se sustenta el CAPIB**

Inspirados en los principios generales de Fe y Alegría, asumimos como principios curriculares los siguientes<sup>1</sup>:

### *1.1. Interculturalidad*

El CAPIB de Fe y Alegría reivindica la interculturalidad en reconocimiento al carácter pluricultural de nuestro país.

La apertura propia de la interculturalidad, permite a los educandos valorar lo ajeno sin alienarse ni negar su propia identidad cultural, posibilitando el desarrollo de una autoestima equilibrada con la incorporación e integración de otros valores, a través de la interrelación con los diferentes grupos sociales y étnicos.

---

<sup>1</sup> *Marco de Referencia, Fe y Alegría - Bolivia, p. 34*

Este principio nos permite construir espacios donde conviven los distintos grupos culturales en democracia y con respeto los unos con los otros. Un espacio de convivencia, donde las relaciones que se establecen se constituyen en los lazos de comunicación y acción, que permiten el crecimiento mutuo apoyándose en la reciprocidad.

### 1.2. *Bilingüismo*

Los estudios estadísticos demuestran que la mayoría de los habitantes de Bolivia mayores de seis años hablan una lengua originaria (56,2%). Por tanto, la educación debe partir y responder a esa realidad lingüística.

Tomando en cuenta la realidad multicultural y plurilingüe de nuestro país, la propuesta educativa de Fe y Alegría ha optado por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo; es decir, por una educación que promueve el uso permanente tanto de la lengua materna como del castellano. El modelo de mantenimiento y desarrollo está permitiendo que nuestros educandos:

- Fortalezcan su identidad cultural.
- Mantengan y desarrollen su lengua materna.
- Reactiven las capacidades creativas que les posibilita su propia lengua y cultura.
- Se formen a partir de su realidad cultural.
- Internalicen, poco a poco, la lengua y cultura urbano-occidental.

Con este modelo buscamos asegurar el derecho que tienen los educandos a aprender y crear conocimientos en su propia lengua y a partir de su propia cultura. El aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna no impide ni dificulta el aprendizaje de la lecto-escritura en una segunda lengua, es más, lo facilita, ya que al haber afianzado las estructuras gramaticales propias de la lengua materna, el educando está más preparado para comprender las estructuras gramaticales de otras lenguas. Por consiguiente, la adquisición de conocimientos se desarrolla en un contexto pedagógico más estimulante y agradable para el educando.

### 1.3. *Educación - producción*

La propuesta educativa asume el reto de la innovación, adaptación, transferencia y gestión tecnológica.

Buscamos que nuestros educandos adquieran capacidades para enfrentar creativamente los retos que la realidad les plantea, de modo que puedan constituirse en protagonistas de la transformación de la actual sociedad. El CAPIB promueve la capacitación humana, laboral y política de nuestros educandos, para que sean activos participantes en la generación de riqueza y garanticen su equitativa distribución. Se

trata de ofrecer oportunidades de crear y producir, situación que les permitirá ganar en la sociedad espacios de participación real para así poder transformarla.

La educación-producción, en la medida que el proceso avanza, nos permitirá garantizar que nuestros educandos no abandonen la escuela sin haber adquirido esas capacidades y valores. Aspiramos a ser una escuela que da respuesta a la construcción de la nueva cultura requerida por los cambios científicos, tecnológicos y culturales. Si lo conseguimos, estaremos logrando que los educandos se capaciten para adquirir por su cuenta los nuevos conocimientos que van a exigir los cambios tecnológicos.

#### 1.4. *Calidad y Equidad*

Sólo cuando se dan eficacia, eficiencia, funcionalidad y pertinencia podemos hablar de calidad educativa. Por lo tanto, la calidad de la educación abarca la totalidad del proceso educativo y no solamente los resultados finales.

La equidad es un principio básico para generar una educación promotora de la justicia, la solidaridad y la igualdad de oportunidades, orientada a la superación de prácticas discriminatorias. Esto significa que la escuela es uno de los espacios privilegiados para brindar iguales oportunidades en función del desarrollo de todas las potencialidades de las personas y atender a sus demandas, necesidades y expectativas.

Toda la propuesta educativa de Fe y Alegría trata de impregnar este principio; es decir, las competencias, los materiales didácticos, la formación y capacitación de educadores, la evaluación de la calidad educativa, etc., están orientados a superar prácticas pedagógicas discriminatorias.

Estamos convencidos de que en la medida en que todos participen, decidan y se proyecten en igualdad de condiciones, será posible consolidar la democracia, promover un desarrollo sostenible y gestar una cultura más solidaria y respetuosa de la diversidad.

#### 1.5. *Participación*

La propuesta educativa global de Fe y Alegría se asienta en la participación activa de todos los actores educativos (educadores, educandos, madres y padres de familia), consolidando la constitución de la comunidad escolar y su relación con la comunidad educativa. No es posible desarrollar una propuesta educativa de calidad sin la participación organizada de cada uno de los actores, de manera que trabajando en equipo se constituyan en co-protagonistas de la gestión de su Proyecto Educativo.

## 2. Componentes del CAPIB

El Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe al ser una propuesta global e integral, ha sido construido a partir de tres componentes: a) Dinamización de la Comunidad Escolar y Educativa, b) Dinamización de Educadores y c) Dinamización Curricular.

### 2.1. *La Dinamización de la Comunidad Escolar y Educativa*

A través de este pilar, hemos logrado promover la participación real y activa de los diferentes estamentos (educadores, educandos, padres y madres de familia) de cada unidad educativa en los procesos de construcción del CAPIB. Para ello, impulsamos procesos permanentes de reflexión, análisis y formación, logrando que todos los estamentos aporten creativa y constructivamente a la propuesta.

Este componente de Dinamización de la Comunidad Escolar y Educativa, nos ha llevado a desarrollar procesos completos de organización al interior de cada unidad educativa. Dichos procesos comprenden, la organización de Consejos de los distintos estamentos (educadores, educandos, madres y padres de familia), la organización del Consejo Mixto de Unidad Educativa y la organización del Consejo Mixto de Centro Educativo. Así, la comunidad escolar organizada es capaz de constituirse en una de las principales protagonistas para promover la dinamización de la Comunidad Educativa. Pero además y más importante aún, es la Comunidad Escolar organizada la que se constituye en protagonista de la gestación, elaboración, gestión, monitoreo, seguimiento y evaluación de su Proyecto Educativo de Unidad (PEU). De esta manera, cada Unidad Educativa encuentra la posibilidad de definir su destino educativo.

### 2.2. *La Dinamización de Educadores*

En la experiencia desarrollada, el equipo de educadores (director, docentes, personal administrativo y de servicio) de cada unidad educativa, se ha constituido en el nervio y motor de todo el proceso de construcción del CAPIB, pues este es el estamento que ha logrado generar la participación de los demás estamentos.

También, desde su función específica, el equipo de educadores participa activamente en los procesos de construcción (diseño, regionalización, experimentación, validación) e implementación (planificación, elaboración, puesta en práctica, seguimiento, evaluación) de la propuesta curricular en cada unidad educativa, situación que ha promovido la necesidad de mantener una permanente formación, capacitación y actualización, mediante las siguientes estrategias:

- Establecimiento de espacios de formación, capacitación y actualización a través del Taller Permanente en el mismo lugar donde se desarrollan las acciones educativas.

- Partir de la misma experiencia de los educadores, promoviendo la permanente reflexión de su propia práctica pedagógica.
- Consolidación de las Comisiones Pedagógicas conformadas por los docentes más comprometidos; equipos que se constituyen en una instancia de apoyo técnico que dinamiza y recrea la acción pedagógica al interior de cada unidad.

### 2.3. *La Dinamización Curricular*

Con la participación activa, especialmente de los equipos técnicos nacional, departamentales, regionales y de los equipos de educadores de cada unidad educativa, pero también con los propios educandos y sus padres y madres de familia, fue posible encarar la construcción de la propuesta curricular del CAPIB<sup>2</sup>. Dicha construcción ha supuesto desarrollar las siguientes fases:

#### 1) Diseño

Durante la fase de diseño, a partir del Tronco Común Nacional establecido por el Sistema Educativo Nacional y la identificación de NEBAs sentidas por los distintos actores educativos (educandos, educadores, madres y padres de familia), hemos definido el Tronco Común Institucional, que se plasma en los siguientes documentos: Documento Base de Construcción Curricular, Programas de Estudio, Guías de Enseñanza, Guías de Aprendizaje, Guía de Organización de la Comunidad Escolar, Guía para la elaboración del Proyecto educativo de Unidad.

Todos estos documentos fueron elaborados a partir de los aportes que se recogieron como fruto de las prácticas de aula desarrolladas en cada unidad educativa. La dinamización de esta fase estuvo bajo la responsabilidad de los equipos técnicos nacional, departamentales, regionales y los equipos de educadores de algunas unidades educativas.

#### 2) Regionalización

En la fase de regionalización, el Tronco Común Institucional es regionalizado por los equipos de educadores de las unidades educativas, con el acompañamiento de los equipos técnicos regionales, departamentales y nacional. Consiste en tomar en cuenta

---

<sup>2</sup> El CAPIB ha optado por una metodología de *Piso a Techo*, es decir, se origina en las propias bases, en este caso en cada unidad educativa; es a partir de la identificación de Necesidades Básicas de Aprendizaje sentidas por los propios educandos, educadores, madres y padres de familia que se origina el diseño de la propuesta. No se trata de una propuesta inspirada en los escritorios del Equipo Técnico Nacional de Fe y Alegría, por el contrario, éstos son los encargados de recoger y sistematizar todos los aportes que se generan en cada unidad educativa.



la realidad y características socio-culturales propias de cada lugar donde se desarrolla el proceso de construcción de la propuesta educativa, de manera que responda efectivamente a las necesidades e intereses de los educandos.

Esta regionalización se concreta en las **programaciones de aula**, en las **Unidades Temáticas** y en la **evaluación**.

- *Programaciones de aula*

En esta fase es donde se concreta el acto educativo propiamente dicho y comprende la puesta en práctica de toda la propuesta educativa.

Los equipos de educadores, al tiempo de planificar cada una de las Unidades Temáticas, seleccionan las competencias a ser adquiridas por los educandos, las redes de contenidos, las dimensiones a ser enfatizadas, actividades que permitan vivenciar experiencias, recursos materiales y ambientales que favorezcan el desarrollo de actividades y experiencias, finalmente, seleccionan los indicadores de evaluación.

Tomando en cuenta que la propuesta educativa busca la adquisición de aprendizajes significativos, es necesario ampliar los ámbitos donde se desarrolla el acto educativo más allá de la escuela. Es decir que se considera como “aula” a cualquier espacio donde los educandos encuentran condiciones para construir sus aprendizajes; es así que espacios como: el mercado, la plaza, la posta sanitaria, la parroquia, los campos deportivos, las fábricas, los talleres artesanales, las tiendas, las huertas, las granjas, los ríos, el barrio o la comunidad, etc., son excelentes aulas de trabajo que brindan un sin fin de oportunidades a las que no tendríamos acceso sin abandonar el espacio escolar tradicional.

- *La Unidad Temática como instrumento de planificación*

El instrumento de planificación del equipo de educadores es la Unidad Temática. A través de ella se organizan integralmente los diferentes procesos de aprendizaje de cara al logro de las competencias propuestas.

Una unidad temática da respuesta a todas las cuestiones curriculares, al qué enseñar, cómo enseñar y al qué y cómo evaluar, todo ello en un tiempo claramente determinado. Da respuesta a todas las cuestiones curriculares, pero contextualizando el currículo al máximo posible, al entorno natural, sociocultural y familiar del educando.

Son los equipos de educadores de cada una de las unidades educativas donde se ha desarrollado la experiencia, quienes se han constituido en los principales protagonistas del proceso de construcción curricular, especialmente en las fases de regionalización,

experimentación-validación e implementación. Los equipos técnicos regionales, departamentales y nacional fueron los encargados de dinamizar, acompañar y asesorar dicho proceso.

- *Evaluación*

Para el Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe, la evaluación es el proceso mediante el cual se realizan todos los ajustes necesarios para facilitar la construcción de aprendizajes, de acuerdo a las características y necesidades de los educandos. Este proceso nos permite también identificar las dificultades que pudieran presentarse y, juntos, educador-educando, encontrar las mejores soluciones, de manera que se pueda determinar si se han cumplido o no las expectativas propuestas.

La evaluación, en primer lugar, permite adecuar la ayuda pedagógica a las características individuales de los educandos mediante una evaluación continua. Debe también permitir determinar el grado en que se han conseguido los objetivos educativos propuestos. Para los educadores es un instrumento para evaluar su propia práctica educativa y reajustar conforme a ella, las programaciones y actividades subsiguientes.

### III. EL CAPIB ES UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR

A partir de lo dicho anteriormente podemos concluir que el Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe es una propuesta de Educación Popular porque:

- Trabaja en unidades educativas ubicadas en sectores urbano-marginales y rurales en todo el país.
- En la medida en que parte de las experiencias de vida reales de los distintos actores educativos (educandos, educadores, madres y padres de familia) está orientado hacia la satisfacción de sus necesidades básicas que implica vivir con dignidad y ejercer plenamente sus derechos ciudadanos.
- La metodología de construcción es de piso a techo; es decir, genera la participación de todos los actores del hecho educativo, son ellos los “expertos” (los que tienen la experiencia) y verdaderos constructores de la propuesta.
- Su línea intercultural y bilingüe promueve el respeto y rescate de valores propios de todas las culturas mayoritarias en Bolivia.
- Promueve la articulación del Nivel Inicial, ciclo de aprendizajes preparatorios, con el Primer Ciclo del Nivel Primario<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Aunque no es una característica que identifique al CAPIB como una experiencia de Educación Popular, la ponemos porque es un aspecto que hace avanzar a la Reforma Educativa boliviana en una visión más integral y articulada.

- Ha implementado el área de Fe y Vida, como el espacio donde el educando potencia su relación con la Trascendencia<sup>4</sup>.
- Integra las áreas de conocimiento a través de Unidades Temáticas globalizadoras, cuyo desarrollo demanda la producción de materiales contextualizados.
- Concibe las áreas de conocimiento en función a la percepción global de la realidad que el educando posee; por tanto, los espacios de aprendizaje no sólo se reducen al aula escolar sino que abarcan a todas las posibilidades que la comunidad educativa ofrece.
- Trabaja transversalmente las dimensiones inherentes a la persona, buscando el desarrollo de valores.
- La propuesta CAPIB es una propuesta ser flexible y diversificada.
- Promueve la transformación de la realidad (social, económica, cultural y religiosa) del educado.

---

<sup>4</sup> Que ha interpelado a la Reforma Educativa hasta el grado de haberla hecho incluir un área de ética y moral en su estructura curricular.

# EL CONSTRUCTIVISMO EN LAS ESCUELAS, UNA PROPUESTA QUE SE TRANSFORMA EN LA EDUCACIÓN POPULAR

Una experiencia de Fe y Alegría en Colombia

María Teresa Marulanda  
Regional Bogotá - Tolima  
Fe y Alegría - Colombia

La pregunta constante por la calidad de la educación y la pertinencia de la misma en los sectores populares, ha llevado a la Regional Bogotá-Tolima a indagar sobre los estilos pedagógicos en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sectores más deprimidos, interrogándose, además, sobre el tipo de educador necesario. La invitación, desde esta exposición, es hacer una lectura en búsqueda de una “Escuela Educadora”.

## I. ORIGEN Y MOMENTOS DE LA PROPUESTA

### 1. Origen externo

Las reconceptualizaciones sobre educación, pedagogía, enseñanza y didáctica a nivel internacional y, más específicamente, la renovación curricular en la que estaba empeñada Colombia desde 1984, se relacionan con el origen de las innovaciones que Fe y Alegría viene desarrollando en los centros de la Regional Bogotá-Tolima. La propuesta fundamental ha estado centrada en la selección de otras alternativas que promuevan una mayor actividad en el aula, donde el texto escolar pase a ser parte del contexto, para convertir la escuela en un espacio de vida.

Los cambios se adentraron en la pregunta de cómo los sujetos hacen la construcción de los conocimientos, sus para qué y por qué. Las respuestas a estos interrogantes plantean necesariamente la investigación en y desde el aula, la intervención permanente en la misma y la socialización de las experiencias. Se comienza entonces a mirar otras funciones del docente y su quehacer, por cuanto juega un papel primordial en la construcción del conocimiento de los estudiantes y en los procesos de socialización en el aula.

## 2. Origen interno: el sentido de la propuesta desde Fe y Alegría

La construcción de la propuesta tiene como norte la Misión de Fe y Alegría como Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social, dirigido a la población excluida, para construir un proyecto de transformación social basado en los valores cristianos de justicia, participación y solidaridad. Por tanto, la propuesta se compromete en potenciar el desarrollo personal y comunitario de sectores de la población empobrecidos, marginados o discriminados, de modo que sean los principales protagonistas en la construcción de una visión de sociedad justa, participativa y solidaria.

Las características de la propuesta se sustentan en el marco normativo del país (Ley 115, Decreto 1.860, Resolución 2.343) y los lineamientos trazados en el Ideario Internacional del Movimiento.

En lo que respecta a la opción pedagógica, el reto de la Misión y visión de Fe y Alegría se plantea con mucha fuerza, ya que se habla de una transformación social basada en los valores de justicia, participación y solidaridad. Ello implica, en la educación en general y en particular en la educación formal, la articulación en el quehacer pedagógico del sentido transformador integral que se afirma en los principios de la Educación Popular, así como también su expresión en el diseño y desarrollo de un currículo contextualizado con la realidad local, el cual debe ser elaborado participativamente y centrado en los aprendizajes que se construyen en la escuela y le dan sentido a la cotidianidad.

La Misión y la visión de Fe y Alegría dan sentido a la propuesta constructivista en la Educación Popular. Veámoslo más en detalle.

### 2.1. Educación Popular

Es la que acompaña a los menos favorecidos en la construcción de su identidad para que ellos sean sujetos de sus propias transformaciones; es la educación que, nutrida de la realidad, asume el reto del crecimiento personal y su realización fomentando el trabajo desde los valores; es una educación **en** y no **para**, que genera conocimientos que se pueden transferir; y es educación participativa, que reconoce el trabajo y la organización como el espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro en interrelación con el mundo facilitando el análisis, la interpretación, la aplicación y la búsqueda para aprender a hacer, a vivir juntos a conocer y a ser.

### 2.2. Integral

Considera a los sujetos como seres únicos y sociales en interdependencia y reciprocidad con el entorno natural, social y cultural. En palabras del Padre Velaz: “No basta educar al hombre sino que hay que educar a todo el hombre”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En Antonio Pérez Esclarín: *Una propuesta de Educación Popular*. Colección Procesos Educativos, Nº 2. Fe y Alegría de Venezuela.

### 2.3. *Promoción Social*

Implica el reconocimiento de la cultura general y la experiencial del sujeto; la realidad como eje inspirador para la construcción, validación y distribución del conocimiento; y la confrontación, apropiación y producción del conocimiento desde la cultura inmediata, sin desconocer los avances y cambios del momento.

De esta manera de comprender la Educación Popular, surgen los siguientes referentes sobre los que trabaja la propuesta constructivista:

- La realidad como eje inspirador para la construcción y distribución del conocimiento.
- El reconocimiento de la cultura experiencial o de las ideas previas que posee el sujeto.
- Diseño de estrategias, contenidos y didácticas que provoquen conocimientos, pautas de conducta que aboguen por el respeto, la libertad y la autonomía de la persona.
- La invitación por dinamizar las prácticas escolares desde la opción de la investigación, la confrontación y la producción del conocimiento y la apropiación del mismo.
- Promoción de la innovación y la implementación de las didácticas nuevas, en búsqueda de la excelencia, la eficacia y la eficiencia a través de la intervención educativa.

## 3. Momentos de la propuesta

### 3.1. *El arriesgarse, 1994 al 1996*

En 1994, la Universidad Javeriana le propuso a la Regional Bogotá-Tolima implementar una propuesta para la enseñanza de la Lengua Escrita y el Conocimiento Matemático, en torno a las hipótesis sobre la construcción de conocimientos. Fe y Alegría aceptó el reto e invitó a los maestros que quisieran participar para que se vincularan, con el compromiso de implementar en el aula la capacitación recibida y socializar la experiencia en sus Centros con otros maestros.

La propuesta invitaba a cambiar las prácticas en las aulas desde una reflexión sobre las estrategias empleadas, con apoyo conceptual para explicar otras maneras de concebir lo que se hacía y reconocer en los aprendizajes procesos significativos que los modificaran. Durante la época de 1994-1996 se trabajó con el grado de transición y también con kinder y primero, siendo la meta final extender la propuesta hasta el grado quinto. En 1994 se realiza el primer foro de experiencias educativas desde la perspectiva del constructivismo.

### 3.2. *Lucha y seducción, 1997 al 1998*

Para el inicio de 1997 los maestros participantes en la experiencia comenzaron a seducir a otros invitándolos a ver los cambios de los niños. Se generan resistencias de maestros que desconfiaban de lo

que hacían, querían defender a toda costa su trabajo y trataron de combatir la propuesta del constructivismo.

En 1997 la propuesta se implementó hasta el grado segundo y en tercero en 1998. Se realizan las primeras evaluaciones formales y se sistematizan los resultados, obteniéndose datos sobre los avances de los niños en Lengua Escrita. Se rescatan los juegos de la cultura, como el parqués, el monopolio y las loterías, los cuales facilitan la construcción del pensamiento Matemático.

La propuesta se fue consolidando en torno a las nuevas herramientas, a los aprendizajes y a las necesidades particulares de los niños y su contexto, brindando resultados tales como: el cariño del niño hacia su escuela, sentir el deseo de no faltar a clase, interesarse por su trabajo y cumplir responsablemente con las tareas asignadas. A su vez, se acrecienta la responsabilidad en los maestros que van tomando conciencia de la importancia del trabajo, valorando el esfuerzo del niño y su interés, e invitando a los padres a acercarse a conocer las formas de trabajo que se estaban implementando.

En este momento ya existía un cúmulo de didácticas acuñadas que empezaban a circular por las aulas y los Centros y se había logrado una primera apropiación de las estrategias y los conocimientos. Pero, aún hacía falta una mayor apropiación desde lo teórico en busca de una mejor comprensión global del constructivismo, para poder dar respuestas más cualificadas en torno a las preguntas y las dudas que otros maestros y padres planteaban. En 1997 se realiza el segundo foro de experiencias educativas constructivistas. Para 1998 se publica la revista ESCOLANET, que ofrece una primera síntesis de experiencias educativas en proceso y de otras que se estaban iniciando.

### 3.3. *La reiniciación, 1999 al 2000*

Para 1999, por cambios en la contratación de maestros, Fe y Alegría comienza sus labores con personal nuevo y se plantea la posibilidad de reiniciar las capacitaciones desde el primer nivel. Parecería que era volver a iniciar y de alguna manera lo fue, pero con la ganancia de tener unas herramientas prácticas y conceptuales ya consolidadas en los niños; errores detectados que sirvieron de plataforma para las diferentes correcciones; estrategias de organización más flexibles; y una imperiosa necesidad de construir espacios para la formación permanente de docentes y el intercambio de saberes.

Se abren jornadas de formación en espacio diferente al del trabajo en el aula y se invita a participar a los maestros en la propuesta, asegurando su acompañamiento a través de coordinaciones en los centros y la consecución de los materiales. Además, se establecen espacios de formación continuada al comienzo, en la mitad y al final del año escolar. Se ve la necesidad de contratar capacitadores externos y mantener la entrega de material para cada uno de los docentes.

También se asegura un espacio formal para la capacitación particular del Equipo Coordinador a través de seminarios cuya temática pretende no sólo ofrecer herramientas teóricas y conceptuales, sino también elementos de contrastación, como apoyo a las asesorías y seguimiento al grupo de maestros, al igual que el manejo de las herramientas para la evaluación en la Lengua Escrita (Sistema de Administración Curricular).

#### 3.4. *Otro nuevo arriesgón, 2001*

En 1999 se había iniciado la formación del grupo de coordinadores de los diferentes centros, con el objeto de poder contar con ellos como “capacitadores internos”. Para el año 2001 se inicia la capacitación *in situ*. Se conserva desde fuera la formación de los maestros de cuarto y quinto en el campo de las Matemáticas, en particular sobre la construcción de espacio y tiempo.

En este momento, se continúa con asesorías puntuales al grupo de los coordinadores de centros y con los espacios de formación.

## II. HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA LA COMPRESIÓN DE LA PROPUESTA

### 1. Marco general de la propuesta de Lengua Escrita<sup>2</sup>

#### 1.1. *De la alfabetización y la lectura o de la lecto-escritura a la Lengua Escrita*

Desde una concepción tradicional, el leer y escribir es síntoma de una muy buena alfabetización, pero que con el tiempo produce cansancio y pereza. Por ello, se hace necesario que el niño aprenda a escribir alfabéticamente (codificar y decodificar) haciendo siempre y desde el inicio textos completos con sentido, que tengan una función muy clara. Es por ello que en la propuesta se habla de la Lengua Escrita y no de la lecto-escritura.

Antes de codificar alfabéticamente, los niños conocen la función y el sentido básico de la escritura. Entonces, las didácticas seleccionadas deben siempre apuntar a resaltar la función y el sentido social y cultural de la Lengua Escrita.

Escribir es un trabajo artesanal, una tarea de alta orfebrería o de talla exquisita que termina en la elaboración de un texto. La Lengua Escrita tiene sus secretos, sus potencialidades propias y sus funciones básicas como son la expresión y la comunicación. Los niños inmersos en la cultura saben cuál es la función y, si los dejamos, escriben siempre con sentido.

---

<sup>2</sup> Elaborado por María Teresa Marulanda. Marzo del 2000. Las notas están tomadas de los apuntes en las diferentes capacitaciones y complementadas con las “Hojas Pedagógicas”.



De lo anterior se desprende un primer principio en acción de esta propuesta, que tiene que ver con la producción de textos con sentido en contextos siempre significativos, aún cuando en el inicio los niños no utilicen el código alfabético. Otros principios en acción que se derivan de la misma postura, tienen que ver con: la regulación a través de la expresión; la preservación de lo vivido; la condensación de las emociones, comprensión de las mismas y de los enigmas; el Intercambio de saberes, conocimientos y opiniones; la extensión de puentes entre sujetos desconocidos; y el aventurarse en lo desconocido a través de la cotidianidad.

Para lograr el desarrollo de cada uno de esos principios, se ve necesario romper el mito en torno a la comprensión de la escritura de los pequeños, por lo que se hace necesario:

- Pensar que los niños saben escribir, aunque no sea a través de los códigos de la cultura, esto es, alfabéticamente.
- Generar situaciones con sentido para los niños a partir de las cuales pueden producir un texto con sentido.
- Tener paciencia cuando encontremos niños que se resistan argumentando que “no saben hacerlo”. En estos casos se debe usar el poder de la seducción y convencerlos de lo contrario, demostrándoles que lo hacen de una manera diferente a través de la contrastación con los pares, o con su amigo.
- Después que el niño haya escrito es conveniente hacerle preguntas demostrando interés acerca de su escrito.
- Solicitar los escritos de los niños y compararlos desde sus formas de escribir, dejándose sorprender gratamente por lo que encontró en ellos.
- Permitir y facilitar la exploración de varios textos con los formatos que van a emplear como periódicos, cartas y cuentos entre otros. Se hace necesario no ser rígidos en el uso de los formatos, mientras ellos puedan comprender de que se trata.
- Se debe permitir que los niños exploren a su manera y hacerles caer en cuenta de las observaciones e ideas que ellos mismos han elaborado.

### 1.2. *Un poco de historia: de las grafías no convencionales a las convencionales*

Durante mucho tiempo se pensó que escribir era codificar alfabéticamente, por ello se empezaba la escritura con la memorización de las letras y los ejercicios con las manos. Hoy se piensa de manera diferente, ya que se parte del hecho que los niños pueden hacer una escritura con sentido para expresarse y pueden empezar a disponer textos en las hojas siguiendo los formatos de la cultura (cartas, telegramas, afiches y póster).

El largo proceso de la construcción de los alfabetos es testigo de los múltiples tipos de grafías en el desarrollo histórico de las escrituras. Veamos muy rápidamente esta evolución:

- Los petroglifos, incisiones en piedra que representaban objetos cuyo significado varía culturalmente.
- Las pictografías, dibujos esquemáticos hechos sobre muy diversos materiales, con un significado convencional variable.
- Las cuñas, marcas hechas por un junco de punta triangular sobre tablas de arcilla. Cada una de las marcas hace parte de un signo que representa el sonido de una sílaba .
- Las letras, grafías abstractas, esquemáticas y convencionales que representan sonidos del habla.

El sistema de codificación alfabética es una estrategia compleja que se inventaron los griegos para aislar los sonidos del habla y representarlos con letras. Su invento fue el resultado de un largo proceso: los egipcios representaban con jeroglíficos las cosas, los eventos o los sonidos de las palabras; los fenicios escribían con silabarios, segmentaban el habla oral en las unidades que para ellos eran las mínimas posibles y escribían asignándole a cada sílaba una letra, que siempre era consonante. Fueron los griegos quienes aislaron dentro de las sílabas el sonido de las vocales y lo diferenciaron de las consonantes, empezando a asignarle a cada una de esas unidades mínimas (fonemas) una letra.

A través de las diferentes investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky se nos ha permitido establecer que las grafías de los niños evolucionan en cuatro grandes etapas: **los rayones, los garabatos, las seudo letras y las letras**. Desde este punto de vista, se hace necesario realizar estrategias didácticas que apunten al ejercicio de construcción y evolución de la escritura, tales como, la sopa de letras, mensajes secretos, dedicatorias y cartas, etc.

Los primeros textos de los niños, al igual que los primeros textos de los escribanos, son bloques compactos y continuos. Sucede que para ellos, inicialmente, los escritos reflejan el habla y por lo tanto, deben ser continuos. De allí, se hace necesario el hacer didácticas que apunten a la segmentación de los textos, partiendo de la idea que un texto es un gran sistema compuesto por partes o subsistemas incluidos unos dentro de otros. Los **sistemas básicos**<sup>3</sup> que se vienen manejando son:

---

<sup>3</sup> Tomado de la propuesta SAC (Sistema de Administración Curricular) que plantea 4 ejes con sus respectivos sub.-procesos y sus niveles de logro. Este sistema ha sido trabajado desde 1999 para evaluar el trabajo en Lengua Escrita y se ha adoptado tanto para la Educación Básica Primaria, como para la Secundaria y Media Técnica de los centros de Fe y Alegría Regional Bogotá-Tolima.

- 1) Estructura parráfica del texto. Componer el texto en párrafos, diferenciados por criterios semánticos (unidades de sentido parcial) y gramatical (mayúsculas, punto aparte) que están vinculados mediante conectores.
- 2) Estructura oracional del párrafo. La capacidad de construir párrafos armónicos, compuestos por oraciones coherentes ligadas y separadas por los signos de puntuación básicos.
- 3) Estructura morfosintáctica de la oración. Construir correctamente las oraciones en los párrafos sin que sobren o falten palabras (cohesión) y concordancia (de género, número y tiempo).
- 4) Estructura morfológica de las palabras. Combinación de las letras en sílabas y su guionización (ortografía silábica), la acentuación y el uso correcto de las letras (ortografía fonética).
- 5) Estructura pragmática del texto. Capacidad de ubicar al lector en el contexto (personajes, nudo, situación) y en el género textual (cuento crónica...), de conmoverlo (impactarlo) y/o convencerlo.
- 6) Estructura semántica del texto. La capacidad de ligar coherentemente los grandes sucesos narrados en una historia o en las ideas planteadas en un texto y de adecuarse a los esquemas retóricos de su género.
- 7) Estructura gráfica del texto. La disposición gráfica del texto escrito en el espacio de las hojas adecuándose a los formatos convencionales (cartas, cuentos telegramas...) y su diagramación.
- 8) Estructura gráfica de la letra. La fluidez y firmeza de los trazos y la calidad gráfica de la escritura (buena forma de las letras y homogeneidad en su tipo, tamaño y caso).

Considerando algunos de los aspectos anteriores, las didácticas, entonces, deben apuntar a la **segmentación** en tres niveles básicos: parráfica, oracional y frásica o palábrica.

Para ser competente en la construcción de Lengua Escrita es necesario conocer los **formatos gráficos** convencionales de los textos escritos en la cultura y estar en capacidad de graficarlos, siguiendo las pautas que ellos contienen y accediendo a la diagramación creativa de los mismos.

Otro de los elementos en la construcción de la Lengua Escrita, tiene que ver con su **función**, de donde resulta que los textos tienen un nombre y un formato particular. De acuerdo con ello los podemos agrupar en textos de función: (a) normativa: los letreros, los reglamentos, los códigos, las leyes; (b) interaccional: las circulares, cartas, telegramas, avisos clasificados, afiches; (c) instrumental: instrucciones, recetas, formularios, recetas, manuales; (d) reflexiva:

cuestionarios de preguntas, test, aforismos; (e) expresiva: diarios, cuentos, novelas, poemas, guiones; y (f) informativa: enciclopedias, libros, revistas, periódicos.

## **2. Marco general de la propuesta de Construcción del Conocimiento Matemático**

### *2.1. La situación: un primer acercamiento*

Plantearse el tema de la enseñanza de la Matemática exige de una parte, comprender el significado social de los diferentes sistemas y elementos que dan cuenta del saber de la disciplina y, por tanto, hay que recurrir al campo del conocimiento. Por otra parte, exige conocer las formas como los sujetos significan esos conocimientos para su comprensión, a través de los signos y símbolos del lenguaje matemático y, para ello, es necesario recurrir a la Psicología.

Estas dos dimensiones del problema para la enseñanza de las Matemáticas deben ser abordadas por el profesor, ya que si desconoce el preciso significado de los sistemas para la construcción del pensamiento matemático, carecerá de un marco que oriente su labor. Además, si el maestro desconoce las formas como el niño se va acercando a los sistemas, ignorará las resignificaciones que éste le va dando según el momento en que esté en la construcción del conocimiento. Precisamente son estos vacíos los que explican la pretensión de la escuela de imponer ciertos conocimientos aritméticos que desbordan las posibilidades lógicas de los niños; práctica que los obliga a aprender de manera mecánica y memorística.

Si nos ubicamos desde una perspectiva constructivista, se dirá que el niño y el adulto, que son sujetos que conocen, resignifican la información que les llega del mundo exterior de acuerdo con los esquemas mentales que poseen; la transforman debido a que la organizan de una determinada manera según los esquemas mentales que poseen y la ponen a actuar para hacerse a ella. Por tanto, se puede afirmar que la información que recibe el sujeto no tiene significado en sí misma, sino que es él quien le confiere un determinado significado.

El maestro debe reconocer los diferentes momentos por los que pasa el niño y, en general, un sujeto en la construcción de cualquiera de los sistemas (constructos teóricos) que se proponen para la elaboración del currículo de Matemáticas: sistema de numeración, geométrico, de medida y de datos. Además de tener presente el aspecto lógico formal del proceso de conocer, debe tener un conocimiento de la historia del niño, porque enfrentarse a una situación problematizadora no sólo despierta procesos lógicos, también, le despierta deseos y afectos que terminan siendo claves para la comprensión y el aprendizaje.

El papel de **la pedagogía** ha de ser el de propiciar las condiciones que impulsen a los niños a las construcciones necesarias para llegar a establecer las relaciones lógicas implicadas en los conceptos matemáticos. Se entenderá a **la enseñanza** como un proceso intencional y planeado que la escuela propicia para jalonar o empujar a los niños, de modo que logren las construcciones necesarias que les permitan acceder al Conocimiento Matemático. Por tanto, **la escuela** será el espacio que provee las condiciones necesarias y suficientes para que los niños logren esas construcciones.

## 2.2. *Sistemas que conviene distinguir al interior de lo lógico matemático.*<sup>4</sup>

Bajo el campo de lo lógico matemático se incluye el desarrollo de las capacidades para establecer relaciones y operar con ellas. Las relaciones y las operaciones varían tanto por su estructura como por el contenido al cual se aplican. De ahí la necesidad de distinguir, en ese gran proceso de construcción del pensamiento lógico matemático, los diferentes subprocesos y los posibles contenidos para su desarrollo y manejo.

En la educación inicial (transición) conviene diferenciar grandes sistemas de agrupaciones, que se convierten a su vez en los ejes temáticos que se trabajan con mayor intensidad: de cuantificación, lo espacial temporal y las clases. Otros sistemas podrían ser posibles; se han tomado éstos teniendo como criterio de clasificación el desarrollo de las nociones intelectuales básicas.

**La cuantificación** tiene que ver con las relaciones: hay más, hay menos o hay la misma cantidad. Desde ella se desarrollan las bases para las cantidades discretas y continuas que posteriormente darán origen al concepto de número. **La noción de tiempo y espacio** se construye a partir de la cuantificación de la duración y los eventos; dan cuenta de las posiciones relativas de los objetos y sus operaciones. **Las clases** tienen que ver con el manejo del todo y sus partes. Progresar en el manejo de la clase es progresar en el manejo del número. Las clases surgen del manejo de colecciones y de la capacidad de operar con ellas a través de las relaciones de inclusión.

## 2.3. *El lenguaje, elemento clave en la construcción del pensamiento matemático*

Si bien es necesario reconocer que el pensamiento surge de la acción, es necesario aclarar que desde muy temprana edad el niño incorpora a sus acciones la palabra, que es tomada de su cultura a través de otros. El lenguaje del niño se hace complejo a medida que

---

<sup>4</sup> *El Campo de lo Lógico Matemático*. Documento elaborado por Jorge Castaño. Febrero del 2000.

el pensamiento lógico- matemático se va diferenciando. En el comienzo no es posible el uso de la palabra sola, se necesita el apoyo constante de la escucha para lograr la comprensión de la misma, lo cual contribuye a la **transformación de los diferentes vocablos y a su precisión.**

Los anteriores elementos nos dejan ver que el trabajo de construcción del pensamiento matemático se hace a través de los juegos de expresión, donde los niños constantemente intercambian las experiencias a través de las acciones, de gestos elementales y palabras que poco a poco le ayudan o intervienen en la construcción de lenguajes más concretos y precisos.

### III. LOS ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Hemos venido entendiendo la didáctica como la reflexión sobre la enseñanza y no como la simple actividad; proporciona así los diferentes esquemas de acción que intervienen en la construcción de las estructuras básicas para el logro del pensamiento lingüístico y matemático.

La didáctica se considera general cuando ofrece los principios sobre los cuales se apoya el aprendizaje y por tanto su marco teórico proviene de la escuela psicológica del aprendizaje. Cuando se hace referencia a la didáctica particular se habla de principios que son otorgados por una ciencia en particular y por tanto reflejan formas específicas de aprender y conocer y nos hablan así de metodologías particulares.

#### 1. Requisitos de una didáctica según Hans Aebli

Hans Aebli considera el acto docente desde tres grandes dimensiones: los medios, los contenidos y las funciones; planteando desde allí los elementos generales que debe contemplar cualquier actividad que se considere didáctica, dentro del marco de los procesos de las **pedagogías activas.**

Desde las diferentes dimensiones se promueven, entonces, una serie de metodologías o formas de trabajo básicas que requieren como condiciones: (a) la **claridad** en las intenciones que deben ser coincidentes para convertir a la didáctica en un medio para el aprendizaje; (b) los **momentos**, que se relacionan con los encuentros de los sujetos particulares con el grupo y se promueven a través de la consonancia, la disonancia o desequilibrio y la armonía o reencuentro; y (c) los **recursos**, que se entienden como todos aquellos elementos necesarios para el desarrollo de una actividad, pero que tienen como condición básica el ser los medios para producir el aprendizaje.

Elementos generales para la construcción de una didáctica  
basada en la propuesta de Hans Aebli

Medios	Contenidos	Funciones
Comunicación como competencia básica, actúa como oidor y veedor	Esquema de acción que permite pasar de éstas a las operaciones y conceptos	Se adquieren por procesos del aprendizaje
Narrar y referir 1	Acciones 6	Como etapa de formación y Construcción solucionadora de problemas 9
Mostrar e imitar 2	Operaciones 7	Elaboración 10
Contemplar y observar 3		Ejercitación / Repetición 11
Leer y comprender 4		
Escribir 5	Conceptos 8	Aplicación 12

Las formas de trabajo mantienen la perspectiva globalizadora, esto es, el establecimiento de relaciones entre los contenidos de una o más áreas o disciplinas para favorecer la significatividad y la funcionalidad del aprendizaje, dentro de la construcción y promoción del conocimiento y la comprensión social de la cultura.

## 2. Supuestos de la intervención en una actividad didáctica

Hay una serie de elementos que se deben considerar para cualquier tipo de actividad y que garantizan que el trabajo que se realiza es de corte didáctico: (a) las experiencias no deben poseer un orden lineal, ya que van de acuerdo a las necesidades particulares de los sujetos; (b) se deben presentar confrontaciones entre los esquemas de acción dados y las nuevas situaciones; (c) hay que ligar las exploraciones con otras disciplinas; (d) las situaciones deben ser abundantes y significativas y se deben repetir para consolidar los aprendizajes; y (e) se debe evaluar permanentemente.

## 3. Dos grandes grupos de herramientas didácticas

### 3.1. *Basadas en la interacción social*

Promueven el trabajo en grupo al tiempo que atienden las necesidades particulares de los educandos, ayudan a la consolidación de la investigación en el aula, a la resolución de los conflictos y las negociaciones. En la propuesta se utilizan los proyectos de aula, las situaciones significativas, los talleres escriturales y los tópicos generativos.

- 1) **Los proyectos de aula.** Se plantea una serie de hipótesis a indagar sobre una temática determinada o un problema al tiempo que se hacen propuestas para la integración entre las diferentes áreas del conocimiento y del desarrollo. Contienen situaciones significativas que se estructuran a partir de: tensiones, intenciones, finalidades y contextos. Hacen uso del diagnóstico previo de las ideas que poseen los estudiantes, sus metas de aprendiza-

je, la estructura de los conocimientos a través de mapas conceptuales, la selección de estrategias particulares, los materiales, formatos y de una evaluación permanente.

- 2) **Las situaciones significativas.** Esta herramienta pedagógica encuentra su sentido en el aquí y el ahora de la vida cotidiana que motiva al estudiante a modificar sus aprendizajes. Sus bases teóricas se encuentran en la teoría de Vigotsky sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*. Se debe estructurar teniendo en cuenta: (a) origen o causa, que se basa en un acontecimiento de la cotidianidad ya sea de manera común o inesperada; (b) montaje o puesta en escena: organización con sentido a través de hilos conductores; (c) producción: espacio donde se generan los desequilibrios y que obliga a construir el conocimiento; (d) circulación o exposición: el producto final se intercambia y se socializa; (e) contrastación o crítica, se realiza una comparación con los productos de otros para propiciar el aprendizaje colectivo. Las situaciones significativas pueden ser:
  - **Estructuradas o cerradas:** Son las situaciones que poseen metas y reglas claras desde el inicio: la tienda, la lechería, el banco, la fiesta de la familia y el día de los niños, entre otras.
  - **No estructuradas o abiertas:** Estas no tienen reglas fijas ya que surgen de la vida diaria de los niños, de los eventos inesperados del medio tales como, una noticia, un nacimiento, una muerte, una carta, una invitación. Se van planeando y estructurando en la medida que se van desarrollando. .
- 3) **Los talleres escriturales.** Pretenden un hacer continuo para la obtención de un producto; buscan la transformación tanto del sujeto como de las herramientas de la cultura.
- 4) **Los tópicos generativos.** Se entrelazan y estructuran alrededor de un concepto, tema o situación. Son de larga duración ya que pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación.

### 3.2. *Basadas en acciones estratégicas individuales*

Son todas aquellas estrategias concebidas por los educadores y orientadas intencionalmente a promover aprendizajes en aspectos puntuales del conocimiento. Se apoyan en el aprendizaje divergente. Este grupo de estrategias pueden ser grupales (talleres, juegos didácticos, actividades para la enseñanza) e individuales (centros de interés y rincones de trabajo)

- 1) **Talleres.** Estrategia intencional y estructurada orientada a la transformación de los sujetos, que utiliza herramientas de la cultura a través de las cuales se logra un aprendizaje relevante.
- 2) **Los juegos didácticos.** Hace referencia a un propósito específico y apunta a un proceso de aprendizaje. Las reglas que plantea



para la interacción ofrecen finalidades precisas; en éstos no se trata de ganar o perder sino de aprender.

- 3) **Actividades para la enseñanza.** Son aquellas actividades que complementan o perfeccionan los conocimientos previos. Se caracterizan fundamentalmente por el señalamiento, la pregunta y la exposición. Aquí tienen cabida las actividades que se han denominado tradicionales, las cuales cobran el sentido y la significación que se les da dentro del trabajo.
- 4) **Centros de interés.** Son las adecuaciones que se hacen en torno a una temática en particular, que pueden aportar elementos para la construcción y desarrollo de un proyecto de aula o una situación significativa. Requieren de material y textos determinados para realizar su ejecución.
- 5) **Rincones de trabajo.** Son formas de organización en el aula para propiciar ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades e intereses de los educandos.

#### IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

La pregunta por la educación de la calidad y su pertinencia para la formación de una Escuela Educadora no termina aquí. Sólo estamos abriendo la posibilidad del debate para la reconstrucción de una escuela que se transforma a partir de los ritmos del cambio social y que, además, en cada momento se llena de razones para seguir en búsqueda de una sociedad justa, participativa y solidaria.

# LA ESCUELA NECESARIA: PROYECTO PARA LA ACCIÓN

Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela

Beatriz García  
Centro de Formación "Padre Joaquín"  
Fe y Alegría - Venezuela

La Escuela Necesaria es un proyecto amplio que integra todo un proceso de reflexión que se vino desarrollando en Fe y Alegría – Venezuela desde hace muchos años en torno al tema de la calidad educativa, la formación docente y la Educación Popular. Comienza a identificarse como tal a partir del año 1999, cuando se asume como el proyecto educativo para la Educación Básica. A partir de allí se inicia un proceso que involucra a todos los actores e instancias de la institución y que intenta asumir de manera conjunta, respetando las diferencias en las realidades y ritmos de cada uno, los retos que suponen alcanzar una mejor educación para los sectores populares.

En estas páginas presentaremos brevemente por qué surge este proyecto, en qué consiste, cuáles son sus objetivos, las estrategias propuestas, fases, logros, aprendizajes y retos.

## I. ¿POR QUÉ NACE EL PROYECTO ESCUELA NECESARIA?

### **1. La insatisfacción con los resultados en el aprendizaje de los alumnos de nuestros centros, a pesar de los esfuerzos y preocupaciones que en Fe y Alegría históricamente hemos tenido para alcanzar la calidad educativa.**

Para todos está claro que existen grandes deficiencias en el aprendizaje de los alumnos que egresan de la escuela básica. Así se ha demostrado en diferentes diagnósticos sobre la situación educativa del país. Quizás el más elocuente es el realizado en 1998 por el Sistema Nacional de Medición de los Aprendizajes (SINEA). Ellos realizaron una evaluación de competencias de los alumnos de tercer, sexto y noveno grados en las áreas de matemáticas y lenguaje. Los resultados señalan en términos generales que al finalizar la Educación Básica, en el área de lengua, específicamente en comprensión lectora, y en el área de matemática en los tópicos de geometría y medida, entre otros, los alumnos no lograron los niveles de ejecución requeridos.

Por otra parte, la UNESCO en relación a la situación educativa en Latinoamérica y el Caribe ha referido el bajo resultado obtenido en el rendimiento académico de los alumnos dentro del sistema escolar venezolano. Quizás el dato más contundente, demostrativo de esta afirmación, es el resultado de una investigación que realizó el Instituto Internacional para la Evaluación del Progreso Escolar, donde señala que Venezuela ocupó uno de los últimos lugares en diversos tópicos, entre los que se encuentra comprensión lectora. El niño promedio venezolano está a nivel del de Mozambique y sólo superó otros tres países africanos (Nigeria, Zimbawe y Bostwana).

Sabemos que Fe y Alegría no escapa de esta realidad. Al inicio del proyecto no teníamos datos específicos sobre la situación de aprendizaje de nuestros alumnos, sin embargo, las evidencias empíricas nos venían demostrando que los resultados no eran tan distintos a la situación nacional. De hecho, algunas investigaciones externas (CICE, por ejemplo) nos aportan algunos datos en relación a este aspecto. En líneas generales señalan como conclusión de una investigación comparativa entre centros de Fe y Alegría y centros educativos públicos, que ambos tienen resultados deficientes en cuanto a comprensión lectora, entre otros aspectos.

Esta situación sobre los aprendizajes de los alumnos de la Escuela Básica ha generado honda preocupación. No bastan las propuestas innovadoras, el esfuerzo por mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje; es necesario que haya incidencias reales en el resultado de estos procesos. Mejorar el aprendizaje básico de los alumnos, es decir que nuestros alumnos aprendan a leer y escribir, a razonar lógica y matemáticamente y a vivir valores se convierten entonces en una prioridad ante las graves deficiencias descritas.

## **2. La desatención de las funciones fundamentales de la escuela básica en la que están incurriendo los centros educativos.**

En la escuela solemos dedicar esfuerzos en lo que no es importante. Muchas veces, sin percatarnos, dejamos de lado lo fundamental. Los equipos directivos gastamos buena parte del tiempo y energía en llenar papeles que nadie lee, en estar al frente de diferentes programas que la escuela acoge porque se le ofertó como importante, en ir y venir resolviendo innumerables problemas de todo tipo... mientras las responsabilidades propiamente de animación, acompañamiento y seguimiento a la labor educativa se pierden entre tantas funciones.

Los maestros gastamos tiempo muchas veces en actividades sin sentido, desde pasar la lista hasta poner dictados; o nos llenamos de actividades creativas, innovadoras, pero inconexas unas con otras, que nos ocupan el tiempo, pero que no producen verdadero aprendizaje; o actividades culturales, deportivas, celebrativas... que involucran a todos, pero que requieren de tal esfuerzo que perdemos la pista a los procesos de aprendizaje fundamentales. También solemos llenar la cabeza de los alumnos con contenidos que sólo van a recordar al momento de responder un examen,

pero que luego se les va a olvidar, porque no eran relevantes para su vida. Son muchos los agentes distractores de la verdadera función de la escuela básica; hasta la misma reforma curricular y los planteamientos hechos en torno a los proyectos pedagógicos se convierten en armas de doble filo cuando, confundidos, nos aferramos a la estrategia y nos olvidamos de los contenidos.

El proyecto Escuela Necesaria intenta responder a la necesidad de volver la mirada a la esencia de la escuela, a su razón de ser, concentrando los esfuerzos pedagógicos y organizativos para lograr los aprendizajes fundamentales en los alumnos: la lectura y escritura, el pensamiento lógico matemático y la formación de valores.

### **3. La necesidad de sistematizar las prácticas y aportar en la búsqueda de alternativas de solución ante los graves problemas de lectura y escritura, pensamiento lógico matemático y valores que viven la gran mayoría de los venezolanos.**

La buena educación está lejos de ser realidad para las grandes mayorías empobrecidas del país. A pesar de los intentos de reformas de los últimos gobiernos, la escuela pública sigue viviendo una situación de abandono por parte no sólo del Estado, sino de los ciudadanos en general; pareciera que la educación pública no tiene doliente. La situación de la educación pública nos interpela, creemos que la educación pública es también responsabilidad ciudadana y que Fe y Alegría debe jugar un papel activo, comprometido con el destino de la educación del país, aportando su experiencia, sus preguntas y propuestas.

Es por ello que la Escuela Necesaria también nace de la necesidad de recoger la experiencia educativa que hemos venido desarrollando, reflexionarla, producir nuevas propuestas y validarlas para poder ofrecer más allá de la propia institución alternativas teóricas y prácticas en el campo de la pedagogía, organización y gestión escolar, lo comunitario, la formación docente, entre otros aspectos del quehacer educativo.

## **II. LA ESCUELA NECESARIA: POR LA CONSTRUCCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PARA TODOS**

Hay tres implicaciones básicas que definen lo que es la Escuela Necesaria tratándola de ver desde la óptica de su principal protagonista: el niño y la niña, que seguidamente señalamos:

### **1. La Escuela Necesaria es la escuela de la no exclusión**

Vivimos en un mundo excluyente. La competitividad es el mecanismo de supervivencia en una estructura de relaciones socioeconómicas centrada en la productividad y el mercado. Si no produces, no vales. La competencia descarnada es excluyente en sí misma. En esta carrera los pobres, los más débiles, las grandes mayorías quedan fuera. La existencia de la pobreza es la expresión clara de la existencia de la exclusión.

La Escuela Necesaria tiene que ser la escuela de la calidad educativa para los pobres, los excluidos. Educación de calidad que les posibilite incorporarse al mundo globalizado, integrarse al trabajo productivo apropiándose de herramientas básicas que les permitan abrirse camino en la vida. De allí que el aprendizaje del hacer, del saber hacer, la introducción a la cultura tecnológica, al mundo de la producción deben ser aprendizajes fundamentales a ser abordados en la escuela.

La Escuela Necesaria debe brindar una educación con los mejores recursos y condiciones para que ese alumno, que no tiene biblioteca en su casa, ni espacio para estudiar, ni desayuno, entre otras carencias; pueda aprender con dignidad; apuesta por la permanencia y prosecución de los alumnos; entiende que no excluir supone evitar por todos los medios la deserción escolar, la repitencia, la expulsión como salida a los problemas de comportamiento o rendimiento de los alumnos.

No excluir es entender también que la cultura no es homogénea. La idiosincracia, las concepciones sobre la vida, costumbres y comportamiento de la gente del campo, del barrio, del llano y más evidente aún, de los grupos étnicos, son totalmente distintos. Y estos a su vez forman parte de una cultura popular cualitativamente distinta a las maneras de ser y comprender el mundo y actuar propios del mundo urbano y de sectores socialmente elitescos. Pero además, cada niño, niña o joven, aunque sean de la misma familia, tienen un mundo interno distinto que los hace totalmente diferentes. La Escuela Necesaria es la escuela que valora al pobre y su cultura, es la escuela de la diversidad cultural, es la escuela de la comunidad local.

No excluir pasa entonces por brindar una educación de calidad a las mayorías empobrecidas, desde el reconocimiento y valoración de lo que son, atendiendo la diversidad cultural y logrando la permanencia en la escuela.

## **2. La Escuela Necesaria es la escuela abierta a la felicidad de los niños, niñas y jóvenes**

El verdadero centro de la escuela es el alumno, con su experiencia y sus anhelos, su saber y deseo de aprender, sus realidades y potencialidades. Los programas, los maestros, la organización escolar, los recursos, los padres y representantes... son parte de un escenario que debe estar dispuesto para que los sujetos principales se desarrollen con su creatividad, su pensamiento, alegrías, saber, talento y experiencia.

El alumno tiene un mundo interno propio para compartir e interactuar con el medio y con los demás. Ese mundo le viene dado por la experiencia de contacto con su entorno: la familia, los medios de comunicación, los amigos, la comunidad, el juego... La escuela debe ser capaz de lograr que ese mundo se desarrolle, se amplíe, se profundice; y para ello, es fundamental colocarle en situaciones de aprendizaje donde vaya descubriendo y conociendo en un diálogo permanente con otros saberes y experiencias.

La escuela debe concebir el saber no como algo estático, inmutable; sino como una construcción inacabada que todos tenemos posibilidad de continuar construyendo. De allí que aproximar al alumno al saber supone enseñar para el cambio continuo, para asumirnos como seres pensantes, críticos, capaces de observar y analizar las cosas desde distintos ángulos, capaces, incluso, de producir conocimiento.

La Escuela Necesaria es la escuela de la creatividad inagotable del niño, niña y joven. La escuela que le abre la puerta a la invención, a las distintas verdades, al pensamiento e imaginario del alumno sin tacharlo, la escuela que no uniforma, sino que entiende que cada uno es irrepetible.

También es la escuela que entiende la ternura de los niños, su necesidad de amor, y por eso sus maestros enseñan con cariño, mirando los ojos de cada niño descubriendo su verdad y belleza. El mundo afectivo del niño, niña y joven merece primordial cuidado y atención en la escuela. La afectividad es parte de la dimensión del ser de la persona, sin ella no existe aprendizaje integral, el saber y el hacer es vacío porque está cimentado sobre la infelicidad. La Escuela Necesaria es la escuela de la felicidad del alumno, felicidad que nace del buen trato, de sentirse querido, estimado, de sentir calor humano. Esto no implica la inexistencia de la exigencia, orden, disciplina, hábitos y normas; todo esto es aprendizaje también, pero que debe generarse en un ambiente donde se viva el cariño de unos por otros, sobre la base del diálogo y el acuerdo, no de la imposición y castigo.

### **3. La Escuela Necesaria es la escuela de los aprendizajes básicos**

La Escuela Necesaria es la escuela que se concentra en lograr que sus alumnos aprendan lo que realmente es importante. Esto realmente importante lo traducimos a los tres ejes transversales que definen el contenido pedagógico y el funcionamiento de la escuela: el eje de lectura y escritura, el eje de pensamiento lógico matemático y el eje de valores.

Aprender a leer y escribir, aprender el lenguaje es aprender a comunicarse. Es aprender el medio de relación con los demás y con el mundo, la comprensión de lo que ocurre fuera de sí mismo y la expresión del pensamiento y sentimiento personal. No son posibles otros aprendizajes si no logramos que los alumnos se apropien de la lectura y escritura de manera personal, sintiendo gusto por ella. En la escuela y en el aula se deben propiciar situaciones de aprendizaje que privilegien el intercambio oral, el contacto con numerosos textos y materiales impresos y la producción escrita de tal modo que logremos formar alumnos lectores y escritores. Nunca vamos a entusiasmar a los alumnos con la lectura si ésta es obligación, si se realiza para hacer la tarea. Si no trabajamos la motivación a partir de las cosas que a los alumnos les gustaría leer; si no proponemos textos y materiales que les despierte el interés por la lectura y encuentren que es necesaria, divertida, interesante...no vamos a lograr alumnos que lean. Tampoco formaremos escritores si la actividad fundamental que hacemos en clase tiene que ver con el dictado, la copia, transcribir lo que dice el texto para responder

las preguntas de la “investigación”. La escritura es personal si puedo derramar el pensamiento propio de tal modo que logre comunicarlo. La tarea es gradual y difícil, por ello es necesario colocar especial cuidado en los métodos tanto para el inicio de la lectura y escritura como para su fortalecimiento.

Aprender a razonar lógica y matemáticamente es aprender a resolver problemas de manera adecuada. Es aprender a pensar a partir de la organización, procesamiento y transformación de la información para poder tomar decisiones apropiadas ante las distintas situaciones que se presentan. Se pretende dejar atrás las informaciones inconexas, el aprendizaje de contenidos inertes para avanzar hacia el desarrollo de procesos de pensamiento, a la comprensión integrada de los fenómenos, el análisis de problemas vinculados con la realidad. Ya debe quedar en el pasado el terror a las matemáticas, el convencimiento de que la matemática es para los “superdotados”, la percepción de que es un conocimiento abstracto, o que sólo se resume al aprendizaje de las operaciones básicas. Los alumnos deben presenciar una variedad de situaciones problema que les ayuden a desarrollar capacidades de comunicación, a acercarse a lo desconocido, a razonar, observar, clasificar... todo esto en un ambiente donde la duda, la pregunta, el error se asumen como condiciones de aprendizaje.

Aprender valores es aprender a ser persona y a convivir. Este eje está orientado hacia la formación de personas con criterios éticos como referentes para los comportamientos y actitudes en la cotidianidad. Formar en valores implica enseñar a ser, a conocerse a sí mismo, descubrir el sentido de vivir, las capacidades individuales, la autonomía, la vocación... con miras a alcanzar paulatinamente el crecimiento personal a nivel emocional, psicológico y afectivo. Implica interactuar con los otros y el entorno, a asumirse como ciudadano, como sujeto con posibilidades de analizar críticamente y aportar en el mejoramiento del mundo que le rodea desde el conocimiento y valoración de la cultura propia. También implica descubrir el mundo trascendente, espiritual, enseñar a creer, discernir, tener esperanza y voluntad basadas en la fe hecha vida en la fraternidad. No se trata de enseñar religión, ni se reduce a la enseñanza de la responsabilidad en la entrega de los trabajos y tareas, o de los hábitos de limpieza e higiene. Se trata de asumir que este también es un aprendizaje integral que debe atender desde el interior del ser del alumno, su relación con el medio y su espiritualidad. Para ello es importante asumir que la formación de valores es tarea de todos los docentes, a través de sus clases, de los contenidos y estrategias que utilizan, de las horas específicas para la formación humana y de todos los espacios en los que tiene lugar las relaciones escolares, incluso la relación con la comunidad.

En realidad los tres ejes de los que hemos hablado son tarea de todos los docentes, no de áreas específicas, ni de docentes específicos y supone asumir, como dice Fernando González Lucini, más que la transversalidad, el carácter humanizador que todas las áreas tienen.

### III. OBJETIVOS, EJES Y PLAN DE ACCIÓN DE LA ESCUELA NECESARIA

#### 1. Objetivo General

Promover la consolidación de centros educativos comprometidos en el desarrollo de una educación de calidad que propicie en los niños, niñas y jóvenes de los sectores empobrecidos del país tanto el desarrollo de destrezas básicas de lectura, escritura y pensamiento lógico matemático, como la formación de personas con valores humanos y cristianos, conscientes de sus potencialidades y de su entorno, abiertos a la trascendencia, que asuman su responsabilidad como ciudadanos contribuyendo a mejorar su familia y su comunidad.

#### 2. Objetivos por Ejes

- Formar niños lectores y escritores que superen los promedios establecidos a nivel mundial y, al menos, igualen los mejores promedios del país.
- Desarrollar en las niñas y niños las aptitudes, habilidades y destrezas que les permitan un desarrollo progresivo del pensamiento lógico matemático que les ubique por encima de la media de los países de mayor desarrollo en este campo.
- Lograr que los alumnos, docentes, representantes y todos los diferentes sujetos de los centros educativos descubran los valores humanos universales como principios que orientan y dan sentido a sus vidas, y los manifiesten en actitudes positivas específicas ante sí mismos y ante el entorno, desarrollándose como personas con autonomía moral, con criterios éticos para la toma de decisiones ante la vida.

#### 3. Estrategias Generales

Son seis estrategias generales que se mantienen para todos los ejes y se pretenden poner en práctica en un lapso de seis años. Estas estrategias deben ser adecuadas a cada centro educativo, oficina zonal y Centro de Formación “Padre Joaquín”. Son las siguientes:

##### 3.1. *Creación de un entorno apropiado*

Se pretende desarrollar diversas acciones que conduzcan a crear un ambiente propicio en el aula, escuela, familia y oficinas para el desarrollo de las competencias propuestas en cada una de los ejes: la hora de lectura diaria; fortalecimiento de las bibliotecas de aula y escolar; promover el ambiente de amistad, cooperación, trabajo en equipo; producir carteleras, periódicos, murales, afiches alusivos a los ejes; integrar los tres ejes a los proyectos de trabajo en el aula; involucrar a los representantes en actividades de lectura, matemáticas y valores, realizar concursos de escritura para docentes y alumnos; proponer actividades generales recreativas que animen a la producción en los tres ejes; propiciar encuentros de experiencias significativas.



### 3.2. *Producción y publicaciones de materiales diversos*

Se pretende producir materiales tanto para alumnos y docentes que vayan en función de apoyar la acción del docente en el aula y escuela, materiales de lectura para cada uno de los ejes y materiales que promuevan entre los diferentes actores de los centros educativos el plan de la Escuela Necesaria. En todas las instancias de Fe y Alegría se debe asumir la producción de textos y materiales como parte del que hacer educativo. Desde el Centro de Formación “Padre Joaquín” se han puesto las distintas colecciones y la revista “Movimiento Pedagógico” en función de apoyar el proyecto, y junto a ello, la producción del Boletín “Escuela Necesaria”.

### 3.3. *Generar procesos de sistematización e investigación*

Se pretende generar procesos de investigación que permitan producir y validar propuestas pedagógicas, curriculares y de gestión así como sistematizar el desarrollo del proyecto y analizar los resultados obtenidos para tomar decisiones en torno al proyecto y su ejecución. En este sentido, se pretende conformar equipos de investigación por eje en las zonas desde donde se logre reflexionar la práctica y producir propuestas, desarrollar un sistema de evaluación permanente del proyecto y animar a la sistematización de experiencias por parte del docente.

### 3.4. *Desarrollar un plan de capacitación y formación*

Es necesario formar al docente para que pueda asumir el proyecto propuesto. La capacitación y formación se convierten en estrategia clave para asegurar la calidad de la práctica docente y, en consecuencia, la calidad de los procesos desarrollados y resultados alcanzados en el aula y la escuela. Se pretende desarrollar un plan de formación de herramientas básicas para los docentes de la I y II Etapa, formación para los coordinadores zonales y los equipos de investigación de las zonas con acciones organizadas desde el Centro de Formación “Padre Joaquín” y desde las oficinas zonales.

### 3.5. *Potenciar una estructura organizativa adecuada*

La Escuela Necesaria pasa por desarrollar una estructura de funcionamiento que posibilite la atención integral al alumno sin distracciones que desvíen la función central de la escuela. Con esta estrategia se trata de crear las condiciones organizativas necesarias para poner en práctica el plan y alcanzar los objetivos propuestos. En tal sentido se pretende consolidar los equipos directivos de los centros con personal dedicado exclusivamente a labores de coordinación pedagógica y pastoral, consolidar los procesos de construcción de los proyectos educativos, y conformar en las oficinas equipos de apoyo a los ejes.

### 3.6. *Promoción de la Escuela Necesaria*

Se pretende dar a conocer el plan y sensibilizar a todo el personal de Fe y Alegría para asumirlo como un compromiso urgente desde nuestra identidad y la preocupación por seguir mejorando nuestro quehacer educativo. Para ello se pretende mantener espacios de participación en la reflexión sobre el proyecto, mantener información sobre la marcha del mismo, producir materiales sencillos donde se de a conocer el proyecto.

## IV. FASES POR LAS QUE HA ATRAVESADO EL PROYECTO Y LOGROS

Es importante destacar que el proyecto se ha venido construyendo paulatinamente con la intervención de las distintas instancias de la institución: los centros educativos, las oficinas zonales y el Centro de Formación “Padre Joaquín”. El Centro asume la responsabilidad de coordinar el proyecto haciendo equipo con los directores y coordinadores zonales. No ha sido una propuesta planificada por un grupo de expertos, un diseño acabado para ejecutar en un lapso de tiempo; más bien ha sido una propuesta general nacida de la reflexión en equipo, que se puso a andar y se ha venido adecuando permanentemente en el transcurso de su desarrollo.

Podemos decir que hemos atravesado diferentes fases, entendiéndolas no como momentos consecutivos, sino más bien simultáneos, que todavía no están totalmente cerrados. Cada uno de ellos lleva implícitos logros específicos.

### **1. Producción del proyecto Escuela Necesaria**

Consistió en recoger y sistematizar la reflexión desarrollada a nivel de los equipos directivos de las zonas para producir el documento escrito con la propuesta. Hubo un proceso de consulta, revisión y reescritura. El producto de esta fase fue el libro “La Escuela Necesaria: proyecto para la acción en Fe y Alegría”. Todavía la reflexión sobre el planteamiento teórico del proyecto se continúa revisando desde la experiencia que vamos teniendo en su ejecución.

### **2. Elaboración del diagnóstico nacional de los alumnos**

Consistió en hacer un diagnóstico a una muestra de alumnos de tercer y sexto grado de Fe y Alegría sobre los aprendizajes en las áreas de lenguaje, matemáticas y valores, con el propósito de detectar la situación de los alumnos al inicio del proyecto y lograr tener un marco referencial para estudiar el impacto del mismo. Los resultados de este diagnóstico fueron analizados por todos los centros educativos y generó una gran preocupación y sensibilización del personal con el problema. En las zonas también se realizaron diagnósticos de esta naturaleza que sirvieron para generar reflexión en todos los docentes. A partir de aquí la Escuela Necesaria comienza a asumirse como línea de trabajo común involucrando más directamente a los centros educativos.

### **3. Ejecución del plan nacional de formación docente**

Esta fase ha pasado por distintos momentos. El primero fue la realización de amplias jornadas de talleres por eje dirigidas a la formación de equipos de docentes por zonas para que éstos sirvieran de multiplicadores de los mismos. Luego, producto de una revisión de esta estrategia, dado los inconvenientes de generar un mismo proceso de formación para todas las zonas, pasamos a apoyar a cada zona según su propia necesidad y realidad a través de talleres y/o seminarios, reuniones de formación con coordinadores y directores de centro y zona, entre otras acciones. En los talleres y demás actividades formativas se trabajaron los contenidos y didácticas de los ejes de la Escuela Necesaria.

### **4. Acompañamiento a las zonas**

Ha sido un proceso de diálogo con los equipos zonales para intercambiar puntos de vista sobre el proyecto, orientar en la integración del proyecto al quehacer zonal atendiendo a la realidad de la misma y visualizar la marcha del proyecto en la zona. Se han realizado visitas tanto al equipo de la zona como a los centros, las zonas han realizado planificaciones o modificado las existentes teniendo como referente el proyecto nacional; en tales planificaciones han propuesto acciones para atender la formación docente, la pedagogía de los ejes en el aula, el acompañamiento y seguimiento a los centros, entre otros aspectos.

### **5. Estructuración de un sistema de evaluación y seguimiento del proyecto**

Es el momento en el que nos encontramos. Estamos en proceso de definición de los indicadores de logro de la Escuela Necesaria en todas sus dimensiones (lo organizativo, pedagógico y comunitario) y los sujetos e instancias organizativas (aula, centro educativo, oficina zonal y Centro de Formación “Padre Joaquín”). Así mismo, de la metodología para revisar sistemáticamente la marcha del proyecto. Estructurar la evaluación nos permitirá tener claridad en qué y cómo detectar los avances en cada uno de los aspectos mencionados.

En líneas generales hemos venido pasando de un proceso de clarificación y producción de la propuesta a un proceso de irla asumiendo en los planes y acciones zonales. Los logros más significativos han sido: (a) el diagnóstico realizado; (b) la gran motivación en las zonas y centros para abordar y poner en marcha el proyecto a partir de la conciencia ante la situación arrojada por el diagnóstico; (c) el fortalecimiento de equipos directivos ampliados con una visión más integral del acompañamiento; (d) la producción de material de apoyo como: el libro de la Escuela Necesaria, las revistas “Movimiento Pedagógico” (cuatro en total sobre Escuela Necesaria), el Boletín “Escuela Necesaria”, entre otros; (e) la dinámica de formación puesta en práctica en las zonas a través de talleres, seminarios y círculos de reflexión; (f) la conformación de equipos de investigación; (g) la integración de las coordinaciones de pastoral y pedagogía a nivel nacional; y (h) la estructuración de una metodología para la pedagogía de valores en el aula.

## V. ALGUNOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Son muchos los aprendizajes que se pueden señalar producto del proceso desarrollado; nos detendremos solo en tres de ellos:

- Los cambios educativos no se decretan. Para que los proyectos realmente sean asumidos como responsabilidad de todos y los cambios se vayan incorporando paulatinamente en la acción educativa en cada una de las instancias de la institución, es necesario: desarrollar procesos de verdadera participación en la definición de los proyectos educativos; de acompañamiento y seguimiento a los propósitos y planes de acción específicos, a las prácticas desarrolladas en el aula, escuela y oficinas, asumiendo la realidad de cada uno, sus dificultades, potencialidades y fortalezas...
- Las teorías no producen cambio. Es necesario hacer propuestas específicas para realizar los propósitos de la Escuela Necesaria en el aula y escuela. Los docentes conocen los discursos, pero necesitan más claridad en cómo hacer para lograr que el discurso se haga realidad en la práctica. No se trata de que el experto diga lo que se debe hacer, se trata de entrar en una dinámica tanto de reflexión permanente y acompañada de la práctica, como de seguimiento a las propuestas que puedan surgir del propio equipo de docentes o de un agente externo.
- La Escuela Necesaria se va haciendo posible donde hay equipos directivos de centro y zonales ganados, entusiasmados y comprometidos con el proyecto, que permitan la fluidez en la comunicación tanto interna como externa, la creación de un ambiente de búsqueda y revisión permanente del hacer, el acompañamiento formativo y constante del docente, la participación en la construcción del proyecto educativo de la escuela, entre otros procesos... La conformación de estos equipos y su formación es prioridad para poder avanzar.

## VI. RETOS DE LA ESCUELA NECESARIA

- Lograr que la Escuela Necesaria se asuma en la práctica del docente en el aula porque es en este espacio donde se hace realidad el proyecto.
- Fortalecer los procesos de formación, acompañamiento y seguimiento integral a los centros y oficinas zonales.
- Estructurar y poner en marcha un plan de evaluación del proyecto que permita detectar los avances y hacer los ajustes necesarios sobre el proceso.
- Avanzar hacia la propuesta curricular de la Escuela Necesaria a partir de la sistematización de la práctica que se está desarrollando en los centros y del desarrollo de procesos de investigación acción.
- Producir materiales de apoyo a la formación de herramientas básicas del docente y de apoyo a la didáctica de los ejes en el aula.

## EDUCACIÓN RURAL

### Una experiencia de Fe y Alegría en Perú

Equipo de  
Fe y Alegría - Perú

---

Por todos estos sitios hay pequeñas o grandes escuelas. También miles de muchachos que van a ellas o las abandonan antes de tiempo porque no enseñan lo que debieran... porque lo casi nada que enseñan es casi inútil para cultivar mejor sus campos, para tener mejor sus ganados, para construir mejor sus casas, para mantener sus máquinas, para aprender e escoger buenas aguas, para integrarse en núcleos de ayuda mutua, para andar caminos más cristianos.

*José María Velaz*

---

Fe y Alegría de Perú, después de 30 años de labor en las barriadas de las grandes ciudades, tiene un sistema educativo adecuado a esa realidad. El nuevo reto será el encontrar un sistema que funcione en las escuelas rurales del país: saber diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural, a veces bilingüe y siempre marginada de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del Perú.

En la búsqueda de una educación masiva de calidad es que Fe y Alegría se encuentra con las grandes carencias de nuestro sistema educativo: currículos únicos e inadecuados a la diversidad del país; un magisterio desprofesionalizado, empobrecido y abandonado a su suerte en los rincones mas distantes del territorio nacional; y una falta de direccionalidad total de todo el sistema, que se manifiesta en la concentración de poder, en un aparato burocrático que merma la capacidad de gerencia de los directores y profesores de aula.

Es esta realidad la que se constituye en nuevo reto para Fe y Alegría. Esta realidad hace que el crecimiento continuo que Fe y Alegría ha mantenido desde su fundación se dirija ahora a nuevos campos tanto geográficos, como educacionales.

Fe y Alegría quiere ahora estar presente en las escuelas monodocentes y unitarias de los caseríos y comunidades rurales, para formar cuerpo con los dispersos maestros, incorporarlos al Movimiento y ganados a su mística; y con ellos ir creando la nueva escuela que el campo necesita: contenidos adecuados a cada realidad cultural y productiva, metodologías participativas, calendarios diversificados, planificación y proyecto educativo por escuela...

## I. LA REALIDAD EDUCATIVA RURAL

### 1. Características de el contexto

Al enfocar el tema de la Educación Rural no podemos prescindir de la necesidad de considerar algunas generalidades que nos ubiquen en el marco del medio rural, contexto en el que ella se desenvuelve:

- La existencia de una matriz cultural, cuyas expresiones se diferencian de los patrones de conducta, cosmovisión y consumo propios de la cultural urbano - occidental.
- Una indesligable relación de las manifestaciones culturales del área rural con los elementos del medio ecológico, la dinámica agropecuaria y los ciclos biológicos agrícola y ganadero (cultivos y crianza).
- Una organización social basada en códigos y principios de vida complementarios, pero afectados por la expansión urbana, el aparato estatal y los procesos de migración.
- Una creciente incorporación al consumo de alimentos de fuera de la comunidad.
- Un alarmante deterioro ecológico
- Deficitarios servicios educativos y sanitarios en cuanto a calidad y recurso.
- Baja escolaridad e inclusive analfabetismo, con incidencia preponderante en el sexo femenino.
- Producción destinada básicamente al autoconsumo.

### 2. La problemática educativa

La problemática educativa que se deriva de un marco como el que se acaba de señalar, puede definirse en los siguientes términos:

#### 2.1. *La escuela*

Debido, entre otras razones, a la percepción de estos maestros, la escuela refuerza los procesos alarmantes de migración campo - ciudad, porque sustrae a los alumnos de la vida comunal, de la socialización iniciada en la primera infancia y en el hogar con fuertes lazos de afectividad y pertenencia, devalúa el conocimiento y las tradiciones comunales, no aporta conocimiento útil para la actividad productiva comunal, ni forma egresados hábiles para el desempeño de un oficio.

Existe una desvinculación entre el currículum escolar y la vida cotidiana de la comunidad campesina; no hay proyecto para el futuro. Desde la escuela, la comunidad se percibe como cerrada y sin alternativas. No es de extrañar que en este contexto, en las zonas de habla distinta del castellano, las experiencias de enseñanza en lengua materna (nativa) no hayan logrado generalizarse. El Quechua se percibe desde la escuela como amarra a lo comunal, mientras el castellano como liberación de ese mundo cerrado.

El egresado del Nivel de Educación Primaria de las zonas rurales, y más aún el de Secundaria, se encuentra indefenso ante la vida. Sin capacidad de ganarse el sustento por la falta de inserción a su medio, el estudiante no sabe responder a los desafíos del mundo real.

Las enormes distancias sociales, que crea el fenómeno de concentración social y marginación, están acrecentadas y subrayadas por los criterios valorativos de una mentalidad política que privilegia a los centros educativos urbanos (de la Capital de la República y en general de la Costa), en desmedro de las áreas rurales del interior del país.

El aumento de la población escolar ha ido en paralelo a porcentajes elevados de la deserción escolar, debido, sobre todo, a las fallas estructurales muy graves que no cambian sustancialmente con el crecimiento del sistema, sino que, por el contrario aumentan. Esto determina en los alumnos frustración, subempleo y más migración.

## 2.2. *El profesorado*

Los centros de Formación Magisterial continúan con una preparación centrada en los intereses de la población urbana. No se capacita al maestro para el ejercicio profesional en área rural.

El docente en el área rural de origen urbano confronta una serie de condicionamientos negativos para sus posibilidades de crecimiento profesional y humano: el problema de carecer de habitación adecuada, el alejamiento de su familia, los grandes desplazamientos de horas e inclusive de días para llegar a su trabajo o cobrar sus remuneraciones, el aislamiento, la alimentación insuficiente, tiempo libre no utilizado y una expectativa sobredimensionada por parte de la comunidad en relación con su rol.

Por otro lado, no hay idoneidad en la tarea educativa. Profesores no titulados, carentes de mística, autoestima, identidad, así lo evidencian.

En estas circunstancias no es de extrañar que la asistencia de los docentes a sus labores pedagógicas no alcanza el 75 % de los días laborales. Se reduce su tiempo de trabajo y su permanencia en la comunidad, a lo mínimo posible. Muchas veces se aducirá para este hecho, causas familiares o económicas, pero siempre hay en el fondo la falta de identificación con la vida y los intereses de la comunidad rural.

## II. LA EDUCACIÓN RURAL EN FE Y ALEGRÍA

Dentro de esta realidad es que Fe y Alegría, en el período de 1997 al 2000, se propuso contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Rural en tres ámbitos geográficos que, por su diversidad, permitan que esta experiencia de mejoramiento de las escuelas estatales pueda ser considerada como “piloto” y aplicada a otras zonas:

Para este plan inicial Fe y Alegría ha tomado, por convenio con el Ministerio de Educación, la dirección y administración de:

- Diecinueve escuelas públicas rurales en la zona de colonización de la nueva carretera Iquitos Nauta, en **Iquitos**.
- Cuarenta escuelas públicas rurales bilingües en la Provincia de Quispicanchi en **Cusco**.
- Treinta y cinco escuelas públicas rurales en la zona de **Malingas**, Distrito de Tambogrande de la Provincia y Departamento de **Piura**, en la costa norte del Perú.

En estas escuelas se pretenden implementar las siguientes acciones: (a) formación de microredes de escuelas por áreas geográficas; (b) dirección y planificación por redes y escuelas; (c) formación continua de los maestros en servicio; (d) monitoreo de los maestros en el aula; (e) dotación de material de enseñanza; (f) Implementación y mejoramiento de la infraestructura escolar; (g) formación de padres de familia; (h) formación laboral agropecuaria; e (i) programas radiofónicos de apoyo al maestro

A continuación se ofrece una breve descripción de las acciones de Fe y Alegría en cada una de las zonas.

## III. EL PROYECTO DE IQUITOS

El Proyecto abarca una zona de aproximadamente 1.200 km<sup>2</sup>, correspondiente al área influenciada por la carretera Iquitos-Nauta, la cual unirá las ciudades del mismo nombre, ambas situadas en la selva baja peruana, en el centro de la amazonia, pertenecientes a la región Loreto.

Este Proyecto pretende dar a los asentamientos humanos ubicados a lo largo de dicha carretera, un sistema educativo integral y adecuado a su realidad. Se quiere consolidar una oferta educativa de calidad, formal y no formal, que garantice la formación de recursos humanos y fomente la organización comunal, armonizando la acción educativa con el trabajo productivo y la promoción de la comunidad.

La apertura de la mencionada carretera, comenzada en los tempranos años setenta, propició la colonización de las tierras aledañas. Esta colonización se acentuó a mediados de la década de los ochenta, con una masiva llegada de grupos heterogéneos de pobladores (desempleados ciudadanos, migrantes de ésta y otras regiones, ex-trabajadores petroleros, etc.) espezanzados en encontrar una alternativa a la precaria situación económica.



Así se fue poblando la zona y constituyéndose caseríos a lo largo de la carretera y de la red de caminos secundarios que se desprende de ésta. La actividad agrícola se orientó exclusivamente hacia cultivos clásicos de autoconsumo y subsistencia (arroz, yuca, plátano...).

Este proceso de colonización, casi espontáneo, no fue correspondido por iniciativas gubernamentales que garantizaran el ordenamiento territorial y la presencia de servicios sociales básicos. De ahí que hasta los primeros años noventa fuera constante la rotación de pobladores, repartiéndose entre quienes abandonaban sus tierras y quienes se sumaban al conjunto de colonos. Desde entonces se manifiesta una creciente radicación definitiva por parte de los colonos y un paulatino incremento de población, producto del crecimiento vegetativo y del arribo de nuevos colonos. Así, a finales de 1995 radican en la zona unas 4.500 personas, repartidas entre los caseríos de reciente creación y las comunidades campesinas tradicionales que, históricamente, han estado ligadas a la red fluvial de los ríos Itaya y Nanay y la quebrada de Pintuyacu.

Fe y Alegría pretende aportar al mejoramiento de las infraestructuras sociales de educación y administración comunal en la zona de Iquitos; garantizar la cobertura escolar y la formación de calidad, acorde con las particularidades geográficas, sociales y culturales de las comunidades, promoviendo la adecuada gestión académica y administrativa en todos los centros educativos; incentivar la institucionalización de vida comunal que garantice una participación en la gestión plural y democrática, al tiempo que propicie la generación de alternativas de desarrollo endógenas.

Las acciones se concentran en 17 comunidades y caseríos ubicados entre los kilómetros 22 y 60 de la carretera en construcción que une las ciudades de Iquitos y Nauta, y en la red de caminos secundarios que parten de ésta.<sup>1</sup> Geográficamente todos los caseríos y comunidades pertenecen a la cuenca hidrográfica formada por los ríos Nanay e Itaya, ambos tributarios del río Amazonas en la inmediaciones de la ciudad de Iquitos. Esta cuenca está surcada por una amplia red de quebradas de diversa magnitud. No obstante son estas tierras consideradas como tierras de altura, no inundables en la época de creciente de los ríos locales, como sí ocurre en una gran parte del territorio regional.

El acceso a las comunidades y caseríos se realiza básicamente por vía terrestre. La pista afirmada permite el acceso directo a tres de las 17 comunidades. El acceso a las restantes exige desplazamientos utilizando la red de caminos secundarios y distan de la carretera troncal entre 20 minutos

---

<sup>1</sup> Ordenadas según el trayecto de Iquitos a Nauta estas son los comunidades y caseríos: Villa El Buen Pastor, «3 de Octubre», Nueva Esperanza, El Dorado, «13 de Febrero», «24 de Junio», El Paujil (1ª zona), El Paujil (2ª zona), Nuevo Horizonte, Yarana Yuto, Ex-Petroleros (1ª zona), Ex-Petroleros (2ª zona), «1º de Mayo», San Lucas, San Pedro de Pintuyacu, El Triunfo y «10 de Octubre»

y cinco horas. Dos de las comunidades tienen acceso directo por vía fluvial, navegando desde Iquitos, pues se asientan en la ribera del río Itaya. Desde la ciudad se accede a las comunidades más cercanas en un tiempo promedio de 1 hora y 30 minutos.

En resumen, Fe y Alegría pretende en esta zona:

- **Mejorar de la calidad de la enseñanza** en la **red de escuelas de educación primaria de las 17 comunidades**. Para mejorar la calidad de la educación de las escuelas es necesario mejorar la calidad de los maestros; por ello, la capacitación sistemática del cuerpo docente es el centro del proceso de intervención.
- **Dirigir y administrar el Colegio Agropecuario El Milagro**. En el sentido de articular de una manera efectiva, práctica y real la educación, la producción y la promoción de la comunidad. En lo concreto, la gestión académica, administrativa y productiva de este colegio agropecuario trata de ser, a pequeña escala, una réplica de lo que el colono intenta hacer en el ámbito de su actuación: un modelo de desarrollo sustentable ecológicamente, generador de riqueza y socialmente solidario.
- Propiciar la **institucionalización de la vida comunal** reforzando las **agencias municipales** y la capacitación de los agentes municipales. Puesto que las agencias municipales en esta zona, por ser de reciente colonización, juegan un relevante papel como impulsoras del desarrollo comunal.
- Organizar grupos de mujeres (clubes de madres, comités del vaso de leche... ) para plantear, cautelosa y prudentemente, la **perspectiva de género** en el entorno del Proyecto, buscando **fortalecer organizaciones** que son fundamentales en la formación del tejido social de estas nuevas comunidades.
- **Capacitar y promover a los jóvenes** de forma autónoma y realista, dándoles las herramientas para llevar adelante proyectos de transformación y mejora de su medio.

#### IV. EL PROYECTO DE QUISPICANCHI - CUSCO

El ámbito de intervención de este Proyecto de Educación Rural es la provincia de Quispicanchi, ubicada en el sur andino e inmersa en una cultura tradicional quechua. Dentro de esta provincia, se ha decidido trabajar en nueve de los doce distritos que la componen, agrupados en cinco zonas de actuación.<sup>2</sup>

El modelo de intervención se articula de la siguiente manera: se pretende contar con un centro polidocente en cada zona educativa, que funcionaría como centro piloto de la zona y en el que se centraría el esfuerzo en 5º y 6º

<sup>2</sup> Las cinco zonas son las siguientes: 1) distritos de Andahuaylillas, Huaró, Urcos; 2) distritos de Ccatca y Kauri; 3) distritos de Ocongate y Ccarhuayo; 4) el distrito de Marcapata; y 5) el distrito de Quiquijana.

grado de primaria; se priorizan tres de las cinco zonas educativas (las de Andahuaylillas, Ocongate-Ccarhuayo y Ccatca); en cada una de estas zonas, se pretende contar con centros unidocentes y multigrado de primaria, en un número estable que permita validar el proyecto educativo; también en cada zona priorizada se pretende contar con un centro propio de secundaria; y una vez validado el proyecto educativo, se aspira ampliar el ámbito de intervención.

Los **objetivos generales** propuestos son los siguientes:

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria de las Escuelas Rurales de Quispicanchi, a través de un programa alternativo que integre aspectos de educación humanista-personalizada, técnico-productiva y bilingüe-intercultural Quechua/Castellano.
- Crear un Centro Educativo en Andahuaylillas que atienda las necesidades formativas en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, enmarcadas en los fundamentos generales del Proyecto y con incidencia en las relaciones interculturales y de inserción nacional, como punto de partida para la creación futura de Centros similares en la zona.

Como **objetivos específicos** se propone:

- Establecer cinco “Zonas Educativas Integradas” que aglutinen escuelas por cercanía geográfica y/o de comunicación, facilitando así las labores de capacitación de maestros, la socialización de la experiencia, y los servicios prestados.
- Asumir progresivamente 60 escuelas de las comunidades campesinas de estas zonas. Implementar en ellas el módulo básico de escuela y casa del Maestro.
- Desarrollar en ellas un sistema de Educación Personalizada, que promueva la libertad personal la creatividad y la capacidad de relación personal. El alumno debe ser capaz de organizar el espacio del aula y los tiempos de clase de forma que se den situaciones de aprendizaje en los que invente e imagine. Esto significa un maestro preparado capaz de apoyar este proceso.
- Elaborar y difundir el material didáctico necesario para esta educación. Monitorear el funcionamiento de cada una de las escuelas apoyando, mejorando y corrigiendo la acción del docente en cada una de ellas.
- Diseñar un programa educativo integral con inserción de elementos curriculares diversificados a partir de necesidades de una educación humanista - personalizada, técnico - productiva y bilingüe- intercultural Quechua/Castellano. Como elemento importante en este proceso de personalización está el uso de la lengua materna en el aula, hoy día desterrada de ella.
- Capacitar a los maestros de estas escuelas antes, durante y después de la experiencia, a fin de consolidar una profunda ética profesional y un

compromiso con una educación integral, humanista y respetuosa de los valores propios del mundo andino.

- Planificar, ejecutar y evaluar servicios educativos complementarios que favorezcan la calidad de vida de los maestros de la zona, apoyando así la calidad de la educación impartida a sus alumnos. Ofrecer a los maestros de estas escuelas el apoyo metodológico necesario para llevar adelante este proceso.
- Hacer que estas escuelas se conviertan en centros de atención de servicio de salud y apoyo alimentario.
- Establecer nexos de coordinación formal con las autoridades educativas regionales (Dirección Regional de Educación Cusco - Unidad de Servicios Educativos (USE) Quispicanchi).
- Promover la participación y compromiso de los padres de familia y de las organizaciones comunales en la supervisión y control de la calidad de las escuelas.
- Diseñar y ejecutar procesos de investigación educativa permanente, dirigidos a integrar escuela y realidad.

## V. EL PROYECTO DE MALINGAS - TAMBOGRANDE

Malingas está ubicada en la margen derecha del Valle del Medio Piura y pertenece a la jurisdicción del Distrito de Tambogrande, Región de Piura. La Zona de Malingas es centro geográfico de unos 35 caseríos asentados en las tierras áridas cercanas a las parcelas de cultivos que se establecieron en los años 50, cuando se construyó en las inmediaciones un reservorio que posibilitó el riego de unas 15.000 Has.

Toda la zona de Malingas es eminentemente agrícola y ganadera; surge por la adjudicación de tierras a familias campesinas provenientes no sólo de Piura y Tumbes, sino también de Ica, Cañete y Arequipa. El requerimiento de mano de obra para los nuevos campos de cultivo fue creando pequeños poblados al borde de los canales de irrigación. Hoy día estas parcelas, debido al crecimiento poblacional, han sufrido divisiones y subdivisiones constituyéndose un sistema de minifundios, que difícilmente pueden cubrir las necesidades básicas de los parceleros y sus familias con lo que producen.

Podemos distinguir en Malingas tres sectores: Centro de Servicios Malingas: 16 caseríos; Sector Las Mónicas: 11 caseríos; y Sector Tejedores: 12 caseríos.

El **objetivo general** de Fe y Alegría en Malingas es: Contribuir a mejorar la calidad de la educación en los centros educativos rurales del área, agrupándolos por cercanía geográfica o de comunicación para facilitar las labores de dirección y desarrollo personal de maestros, alumnos y comunidad, para garantizar una vida más humana, justa y cristiana.

Como **objetivos específicos** se proponen los siguientes:

- Recuperar la autoestima y el mundo de valores de los maestros, alumnos, padres y madres de familia, para que como actores de la educación, puedan mejorar la calidad de la misma.
- Investigar, junto con los maestros y padres de familia, la realidad educativa social y económica de la zona de Malingas, para que los programas, metodología, material didáctico, contenidos, calendario, etc. se adecuen a la realidad de los alumnos de los centros educativos de inicial, primaria y secundaria.
- Capacitar y acompañar a los maestros en las aulas para desarrollar estos programas y difundir esta propuesta también por medio de programas radiales u otros.
- Promover la participación y compromiso de los padres y madres de familia y de las organizaciones comunales para que asuman el rol protagónico, la supervisión y control de la calidad de los centros educativos de sus comunidades.
- Contribuir por medio de la formación y capacitación de las mujeres a su integración más humana y plena en el desarrollo de sus organizaciones comunales y productivas.
- Crear oportunidades de formación técnica dirigida a jóvenes y adultos para la autogestión y desarrollo del autoempleo a partir de los productos de la zona y su transformación industrial.
- Proyectar nuevas formas de educación formal o desescolarizada que, recogiendo la experiencia desarrollada, permita nuevas modalidades de post primaria y post secundaria adecuadas a la realidad.
- Contribuir a la construcción y/o mejoramiento de las instalaciones educativas equipándolas adecuadamente.

Para el logro de estos objetivos, el Proyecto contempla las siguientes **actividades**:

- Elaboración, ejecución y evaluación de un programa de formación y desarrollo personal para profesores, alumnos, padres y madres de familia por medio de jornadas, cursos, talleres y retiros.
- Investigación con los maestros, padres y madres de familia la realidad educativa, social, productiva, etc. de la zona de Malingas.
- Elaboración, junto con los maestros, del plan de trabajo por escuela, revisando los contenidos, calendarios, metodología, etc. por medio de talleres y jornadas. Elaboración, evaluación e impresión de material didáctico para el aprestamiento, la lecto-escritura y el razonamiento lógico-matemático, necesario para dichos planes.
- Organización de cursos talleres con los maestros por zonas, grados y niveles, para mejorar su metodología y programación. Seguimiento a los

maestros en las aulas para la evaluación continua y el apoyo a su actividad docente. Difusión, por medio de programas radiales y otros medios audiovisuales, de la nueva propuesta educativa y el uso del material pedagógico elaborado en el marco del Proyecto.

- Formación de equipos de trabajo por medio de encuentros con los maestros y directores de distintos centros educativos de una misma área geográfica, que permitan una dirección común y un trabajo educativo coordinado.
- Elaboración y aclaración de los reglamentos y el plan anual de las escuelas a los padres de familia.
- Constitución de los comités de aula y otras organizaciones, para crear canales de colaboración entre los padres y madres de familia y los docentes, por medio de reuniones, diálogo, visitas a las casas y aulas, etc..
- Formación de grupos de trabajo para la construcción, conservación y mantenimiento de las infraestructuras de los centros educativos.
- Capacitación y asesoramiento a las organizaciones locales en la elaboración de sus planes para promover su liderazgo.
- Organización, con los padres y madres de familia, de la escuela para padres. Organización de cursos y talleres con Clubes de Madres para reforzar su autoestima, apoyar sus derechos y encontrar caminos para transmitir nuevos valores a la familia. Capacitación a las mujeres en la conducción de sus organizaciones comunales, así como en las técnicas necesarias para la gestión y la producción de la economía familiar y enseñarles nuevas técnicas, a fin de que puedan emprender pequeñas empresas familiares y comunales.
- Investigación de las posibilidades productivas de cada sector de la zona de Malingas, para establecer las técnicas a enseñar en los Centros Educativos. Capacitación desde los Centros Educativos con proyección a la comunidad en técnicas productivas adecuadas a la realidad de la zona, que contribuya a la preservación y mejora del medio ambiente. Capacitación desde los Centros Educativos en la gestión de la pequeña empresa preparando a los alumnos(as) para el autoempleo.
- Recogida, elaboración y contrastación con los equipos de trabajo, de las experiencias de los Centros Educativos. Selección de centros pilotos experimentales entre los Centros Educativos, para desarrollar en ellos programas curriculares diversificados, asignaturas, contenidos adicionales, proyectos productivos, talleres, etc., que se adecuen a la realidad agrícola y pecuaria de la zona y contribuyan a la preservación y mejora del medio ambiente.
- Elaboración de los perfiles de los posibles programas de Post-Primaria y Post-Secundaria, adecuados a la realidad agropecuaria de la zona y que contribuyan a la preservación y mejora del medio ambiente.

- Construcción, en cuatro años, de 20 aulas, 25 oficinas de dirección y secretaria, 20 servicios higiénicos, 25 habitaciones de profesores y 1 Centro-Base y Oficina. Mejora de 30 aulas, 4 direcciones; 20 servicios higiénicos y mobiliario. Equipamiento de 35 aulas talleres y 25 direcciones. Organización de las Asociaciones de Padres de Familia para contribuir a cubrir estas necesidades con sus aportaciones en mano de obra, actividades y otras. Además, gestionar el apoyo de las organizaciones e Instituciones públicas y privadas para este fin.

## DESARROLLO RURAL: UN ENFOQUE REGIONAL

Una experiencia de Fe y Alegría en Panamá

Rigoberto Concepción  
Milton Martínez  
Fe y Alegría - Panamá

Este artículo reseña la experiencia de trabajo que Fe y Alegría de Panamá ha impulsado en comunidades indígenas y negras, en la región de Jaqué, provincia de Darién, fronteriza con Colombia. Se trata de un proceso de Educación Popular, en el que se destaca el acompañamiento a dos de los grupos sociales históricamente excluidos en dicha región. La relación más larga en el tiempo es con la población Emberá Wounaan de Jaqué y más recientemente, con la población negra.

Hasta el momento se trata de un proceso abierto en el que se establecen dinámicas diversas en una lógica de proyectos, que permitan darle base a una estrategia de acompañamiento. Esta estrategia se ha ido perfilando de forma gradual, cada vez con mayor participación de las comunidades y sus organizaciones referentes, en este caso el Congreso Regional Indígena de Jaqué y la Organización de Productores Emberá Wounaan de Jaqué (OPEWAJ). La organización de la población negra es de reciente incorporación en esta estrategia de acompañamiento.

En esta lectura de proceso se pone énfasis en las experiencias que giran en torno a acciones de organización y producción en un enfoque de economía solidaria, en el que se han ido potenciando las estrategias de desarrollo regional.

En el caso de las acciones de organización, su núcleo principal, destaca el acompañamiento al Congreso Regional Indígena. En el caso de las acciones de producción, el núcleo referente se localiza en la conformación de la OPEWAJ como un actor que avanza en desarrollar un proceso de gerencia de diversos proyectos económicos de carácter regional, en un enfoque de economía solidaria.

La intención de todos estos esfuerzos es desembocar en la construcción de un sujeto que desde lo local rescate nuevamente el sentido de lo colectivo,



para aportar en la construcción de una idea de poder que reivindique las necesidades materiales y espirituales de la población excluida, indígena y negra, para responder a su dignidad como seres humanos.

## I. ANTECEDENTES

El Estado, durante la década de 1970, efectuó importantes inversiones y reformas sociales en la educación, la vivienda, la salud, la legislación laboral dando cobertura a sectores sociales de origen urbano, que inicialmente fueron atendidos por Fe y Alegría. Sin embargo, el problema de la pobreza afectaba y afecta con mayor crudeza a los grupos humanos indígenas. Desde ese momento, luego de un proceso de reflexión sobre la opción de Fe y Alegría por los más pobres, la mirada y la acción institucional se dirige hacia esa población.

En Panamá, la población indígena es de 285.831 personas, lo que representan el 6% de la población total. Incluye los pueblos Kuna, Emberá Wounaan y Ngöbe Buglé. Estos pueblos se localizan en cuatro de las nueve provincias del país y están amparados, luego de muchas luchas sociales, en distintas leyes que definen los límites y organización administrativa de las comarcas donde habitan.

El pueblo Emberá Wounaan hace 30 años era nómada; fue concentrado por el gobierno militar en la década de 1970 bajo un concepto de seguridad nacional. El censo de 2000 registra 22.485 personas. La Comarca Emberá Wounaan, en la que trabaja Fe y Alegría, está dividida en dos áreas geográficas. La región de Cémaco con 2.800 km<sup>2</sup>; y la región de Sambú con 1.300 km<sup>2</sup>. Dentro de la Comarca existen dos etnias distintas: una mayoritaria, la Emberá, y los Waunaan. La Comarca tiene su propia organización social, desarrollada mediante Carta Orgánica extraída de la Ley 22 de 1983. Las comunidades indígenas que no están incluidas en estas dos regiones se organizan y expresan su defensa de la tierra a través del Congreso de Tierras Colectivas.

Su estructura de gobierno se da través de Asambleas cuya máxima autoridad es el Congreso General, en el que se reúnen los delegados de las comunidades. El Congreso elige a las autoridades indígenas que se encargan de representar los intereses ante el gobierno. Existen también Congresos Regionales en Cémaco y Sambú, que nombran al Cacique Regional. En cada comunidad existe un Congreso Local, que elige el representante de la comunidad o Noko y entre ellos conforman el Consejo de Nokoes.

En cuanto a la población afro en Darién, hay dos vertientes. Una es la que llega de la colonia buscando la libertad y forman los pueblos más clásicos, como el Real, Pinoganao, La Palma. La otra migración más reciente (40 a 50 años) proviene de la región del Chocó en Colombia. Gradualmente se han integrado a los pueblos de Yaviza y Jaqué. En estas poblaciones se concentran los servicios e instituciones estatales, y suelen contar con los principales centros educativos. Los afrodariénitas, en general, han tenido mayor acceso a la educación.

La experiencia demuestra que las iniciativas de desarrollo que Fe y Alegría acompaña en las áreas rurales, generalmente, se establecen allí donde se han producido acciones previas de pastoral social por parte de equipos misioneros.

Esta acción previa de sensibilización y concienciación de las comunidades en una perspectiva de lectura crítica y propositiva de la palabra de Dios, crean un terreno fértil para las acciones colectivas. Este tipo de pastoral basa su metodología en una reflexión colectiva en la que los Delegados de la Palabra (generalmente dirigentes comunitarios) deben asumir un liderazgo participativo procurando el involucramiento de hombres y mujeres adultos y jóvenes. Este trabajo pastoral llama al compromiso y la acción colectiva con respecto a la situación de pobreza que se vive.

Las reflexiones comunitarias orientadas en esa dirección crean las condiciones para que pueda darse de una manera natural y fluida la acción institucional de Fe y Alegría. Desde el inicio se establece que el tipo de intervención que se desarrollará tendrá su énfasis en aspectos técnicos de organización y producción, y ambos serán abordados a través de un proceso de Educación Popular que busca ser integral.

## II. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### 1. En búsqueda de la integralidad

Al hablar de integralidad nos referimos al compromiso que implica transformar la realidad en la que se inscribe la propia persona, su entorno familiar, organizativo, comunitario y regional. La integralidad tendrá sus momentos pedagógicos a lo largo del proceso, especialmente en los espacios de formación humana donde la reflexión colectiva gira en torno a los temas de realidad regional y nacional, derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas, organización social y liderazgo, autoestima, la perspectiva de género, ambiente y desarrollo.

La intención de hilvanar esta temática es la darle soporte y fuerza a la ampliación del horizonte de comprensión sociocultural. La integralidad se busca de igual forma en la capacitación, entendiéndola como el espacio donde se fomenta el desarrollo de habilidades y destrezas en los campos técnicos productivos. Se impulsa el mejoramiento de la producción agrícola y pecuaria con el empleo de técnicas limpias y amigables con el ambiente (granja integral, tracción animal, pesca artesanal, secadores solares, silos de almacenamiento rural)

El tipo de intervención con énfasis en lo productivo se proyecta como una forma de abordar la seguridad alimentaria, uno de los principales problemas en una región geográfica que está relativamente aislada con el resto de la provincia y el país (Jaqué se encuentra a 50 kilómetros del primer poblado del lado de Colombia; desde la ciudad de Panamá sólo se puede llegar por mar o por aire)

## 2. Las acciones de Fe y Alegría

- **Primer período 1989-1994:** articulación de los ejes de organización, producción y formación de líderes a nivel comunitario.

La presencia de Fe y Alegría en la región de Jaqué se establece a partir de 1989, en respuesta a una invitación de las Hermanas Misioneras Teresitas. Se da inicio a un proceso de inserción en las comunidades: se trata de integrarse, relacionarse con ellas y apropiarse de sus dinámicas sociales y culturales. Cobran especial importancia los diagnósticos comunitarios. También se da inicio al proceso de formación y capacitación de líderes de las diversas comunidades con la intención de crear una corriente de personas movilizadoras. Igualmente se ejecutan las primeras experiencias productivas agropecuarias como mecanismos experimentales de ensayos para mejorar algunas técnicas de cultivo y, a la vez, como herramientas de integración para el fortalecimiento de las organizaciones. Se acompaña, se asesora y se capacita en cuanto a los derechos de los indígenas para apoyar el fortalecimiento de su organización tradicional.

- **Segundo período 1995-2001:** visión regional y propuestas de economía solidaria articuladas a una visión política de las autoridades tradicionales.

En este período se fortalece el Congreso Regional, se define la creación de la OPEWAJ como organización regional que debe especializarse en el tema de producción y comercialización en un enfoque de economía solidaria, se construye un proceso de comercialización y se fortalece la participación de las comunidades en aspectos económicos regionales, se amplía los espacios de incidencia regional de los proyectos impulsados por la organización indígena, se da la integración al proceso provincial de legalización de tierra para el sector Embera Wounaan a través del proceso de tierra colectiva y se dan convenio con organizaciones especiales de Derechos Humanos. A través de la organización comunitaria se ejecutan proyectos que mejoran las infraestructuras de algunos de los servicios básicos. Además, se inicia un proceso de ampliación de la propuesta educativa en la dimensión intercultural, buscando integrar las diversas culturas de la región y de la provincia.

En una acumulación de experiencias, se pasa del acompañamiento con énfasis en comunidades, a un acompañamiento con énfasis en una visión donde se potencia el espacio territorial regional.

Todas estas acciones se fueron sedimentando en una primera fase teniendo como base el espacio comunitario. Aún cuando el peso de las acciones descansan en acciones de carácter productivo, el aspecto de formación integral está presente con mucha fuerza. Casi siempre de la mano y coordinando con el equipo misionero.

Son siete comunidades indígenas, localizadas a lo largo del Río Jaqué, que visualizaban que sus problemas básicos estaban asociados con el aislamiento que marca su separación con el resto del país.

## **2. La apropiación de la noción organizativa en lo productivo y reivindicativo**

Realizados los primeros diagnósticos participativos comunitarios se desprenden las imágenes objetivos que sirven de guía para las acciones: la defensa del derecho a la tierra, por ser una región excluida de la Comarca Embera Wouanna; el deseo de una comercialización fuera de la región, que les permita tener acceso a precios justos que mejoren sus ingresos y niveles de vida familiar.

Para poder hacer viable este conjunto de aspiraciones, sueños, intuiciones y certezas se requirió de una gradual apropiación de la importancia de la organización como el núcleo generador de respuestas y propuestas.

En tal sentido, en la primera etapa se partió de un fortalecimiento de los grupos comunitarios asociados a las actividades de producción que se desarrollaban en procura de una seguridad alimentaria, para hacer a las comunidades menos vulnerables de la producción externa (generalmente de productos de origen industrial). El análisis permitió precisar que era necesario consolidar, en primer término, la capacidad productiva interna de las comunidades y de la propia región, antes de ensayar cualquier intento de comercializar al exterior de la región. Igualmente se apreció que los fenómenos naturales, expresados en forma de inundaciones y sequías, son otros de los factores que amenazan la producción segura de alimentos en la región.

Un segundo momento se identifica con la organización de los encuentros intercomunitarios en los que participan, en forma de asamblea, delegaciones de las distintas comunidades. En estos eventos fue importante la gradual identificación de problemas, pero sobre todo, la identificación de los recursos existentes en la región que podían convertirse en factores de desarrollo para abordar los problemas identificados. Ello permite avanzar en una revaloración de la identidad para contrastarla con la imagen de región olvidada y atrasada.

Dos aspectos inciden en darle forma y mayor proyección a este momento. En primer lugar; se retoma las experiencias que la autoridad tradicional tenía en favorecer niveles de reflexión de problemas regionales. Es la estructura del Congreso Regional la que sirve síntesis a esta reivindicación. En segundo lugar; se subraya la necesidad de ampliar el horizonte de comprensión que trascienda a la región, para colocar la perspectiva de una visión de país. Desde esta momento se valora la importancia de apoyar estos análisis de la realidad con recursos humanos que, viniendo de fuera de la región, se apropiaran de las particularidades de este entorno, para propiciar un análisis más integrador.

## **3. Los saldos del proceso organizativo**

### *3.1. La OPEWAJ*

El avance y profundidad que se construye en este proceso de reflexión colectiva, determinan que el Congreso Regional oriente la decisión de crear una instancia participativa que asuma el liderazgo

en materia de organizar la producción y la comercialización de las comunidades. Surge en 1998 la Organización de Productores Embera Wounaan de Jaqué, la OPEWAJ. Desde ese momento el nivel de reflexión colectiva incursiona con mayor fuerza en el ámbito de la noción de Economía Solidaria.

Abordar esta noción implica recrear la visión de producir y comercializar de manera eficiente y eficaz. El planteamiento es acompañado con la necesidad de un proyecto social que sea la base para construir nuevas relaciones sociales, fundadas en una distribución equitativa de las riquezas sociales.

Se trata también de un proceso gradual en el que las comunidades van creando condiciones económicas que se vinculan a su nueva situación de ser propietarios de instrumentos de trabajo (motores fuera de borda, piraguas, instrumentos de labranza...) y medios de producción (compra de tierras en Jaqué cabecera, piladora y secadora mecánica de arroz, infraestructura de almacenamiento...). Con estos elementos es obligatorio reforzar los componentes de formación para evitar que la experiencia se desvíe hacia sesgos economicistas o funcionales al sistema. También se refuerzan los componentes de capacitación para hacer, de cada uno de los proyectos económicos que se impulsan, empresas solidarias exitosas en cuanto a su rentabilidad económica, pero sobre todo en su rentabilidad social.

En la búsqueda de la integralidad, estas experiencias han permitido abordar el tema de la sostenibilidad, tratando de triangular la dimensión económica, la social y la ambiental. Es decir, poner el empeño consciente que cada uno de los proyectos que se conciben deban apuntar a este triángulo de sostenibilidad.

### 3.2. *La dirigencia tradicional y su maduración política*

Los saldos organizativos se expresan también en un mejor posicionamiento de las autoridades tradicionales respecto a la importancia y responsabilidad que les compete. En esa dirección los avances se han logrado en la medida en que existe una definición, por parte de las comunidades, del perfil de dirigente que quieren y necesitan. Lo que antes eran puestos simbólicos, se han llenado ahora de contenidos prácticos y responsabilidades que se logran explicitar a través de los planes de trabajo que periódicamente se proponen. Ello ha permitido, incluso, la incursión de las comunidades indígenas en procesos de participación política, en donde se definen puestos de elección a nivel local.

En 1999, y por primera vez en la historia de esta región, las comunidades indígenas acataron una orientación ampliamente debatida en el Congreso Regional. Allí se definió la candidatura independiente de dos dirigentes indígenas para que optaran por el puesto de Representante de Corregimiento. Un interesante proceso de formación

y capacitación política fue diseñado para el involucramiento de las comunidades indígenas. Sin embargo, los candidatos indígenas no lograron el objetivo de triunfar en este torneo electoral. Los vicios del sistema político y aspectos subjetivos en las comunidades, que pueden estar asociados con una débil confianza en sus dirigentes, son explicaciones preliminares. Las lecciones aprendidas requieren aún ser profundizadas, para encarar con mayor realismo y sentido práctico las próximas acciones en este terreno.

### 3.3. *La incorporación de la población negra*

La incorporación de la población negra en esta estrategia de desarrollo se produce luego de varios años, en los que la acción institucional estuvo centrada casi exclusivamente en las comunidades indígenas. La revisión de este planteamiento se concreta luego de constatar que la población negra generaba actitudes de reclamo a Fe y Alegría y el Equipo Misionero por su concentración de acciones de acompañamiento a las comunidades indígenas. Igualmente, luego de las elecciones de 1999, se ratifica que la población negra posee importantes cuotas de poder en la estructura política local. Y en tercer lugar, los proyectos de ampliación que inicialmente sólo tenían base en las comunidades indígenas comienzan a tener incidencia en los territorios y espacios donde prevalece la población negra. En este aspecto destaca la creación del Centro de Servicios Múltiples y el proyectos de pesca artesanal que tienen su sede física en la comunidad de Jaqué, cabecera eminentemente negra. Estas realidades, sumadas a la dinámica de las concertaciones que los proyectos van produciendo, hacen que la población negra se incorpore gradualmente en esta estrategia. La próxima construcción de un Centro de Capacitación en esta comunidad hace avanzar en una propuesta que contemple integralmente a la población negra como actor decisivo, junto a los indígenas, de cualquier proyecto de desarrollo con carácter regional.

### 3.4. *El incremento de los capitales necesarios para una estrategia de desarrollo sostenible.*

Tras la idea de generar una identidad, en el proceso se valora la importancia de que en todas las acciones no se parte de cero. Se define la existencia de un importante capital humano en la capacidad de trabajo y de producir conocimiento que tiene cada hombre y mujer en la región. Este capital humano, cuando se articula en esfuerzos concertados de grupos, se transforma en un tejido social que da paso al capital social que poseen las comunidades, el cual se nutre de la riqueza cultural de los pueblos indígenas. El capital natural lo constituye la biodiversidad que se comparte en la región, recurso de invaluable valor expresada por la riqueza de especies tropicales. Estos tres capitales (natural, humano y social) son factores potenciales de desarrollo que ya se encuentran presentes en la

región. Se trata entonces de favorecer las estrategias que permitan organizarlos en dirección de cumplir con los objetivos que tracen las organizaciones.

Especial énfasis se le asigna a la apropiación de las herramientas de la organización. El hecho de compartir y promover los mismos valores de participación, solidaridad y justicia permiten emplear formas compatibles de acercarnos a un análisis de la realidad tanto del contexto, como de la práctica social de las organizaciones y sus comunidades, en una diagnóstico permanente.

### III. LOGROS

- El éxito relativo de un tipo de intervención, en áreas rurales de pobreza extrema, que ha logrado generar dinámicas que dan cuenta de un nuevo tipo de relaciones sociales, en las que es claro el protagonismo que logran tener las comunidades indígenas
- Se trata de intervenciones concertadas junto con equipos misioneros de la Iglesia Católica que han desarrollado trabajos de sensibilización, a través de acciones con delegados de la palabra y catequesis, todo esto en un marco amplia de pastoral social orientada a una reflexión crítica de la fe, que llama a un compromiso y transformación con la realidad circundante.
- La importancia de un permanente análisis del contexto y de la práctica organizativa de las comunidades y sus organizaciones más representativas.
  - En el análisis del contexto destacan los métodos de análisis que privilegian el reconocimiento del espacio geográfico, ponderando la importancia de los ríos y la selva como patrimonio biológico estratégico para el desarrollo de la región (capital natural).
  - El análisis sociopolítico que conduce a un esfuerzo de caracterizar a las distintas fuerzas sociales que se expresan a través de diversos actores sociales y políticos (capital social).
  - En el análisis de la práctica organizativa se reconstruye, con las comunidades, los procesos de organización comunitaria en una cultura que, hasta hace menos de tres décadas, era nómada. Estas comunidades iniciaron su proceso de ser sedentarios en el contexto del proceso político de los militares reformistas en a finales de la década de los 60 y principios de 1970.
- Se potencian los aspectos de participación, definidos como los espacios privilegiados para construir una lectura de la realidad, que permita acercar a una práctica que busque transformar. Para ello se desarrollan talleres y consultas que, en formas de asambleas, generan formas de comunicación que permiten estructurar procesos educativos. Atendiendo a una clasificación de los tipos de participación, se puede señalar que estamos frente a una participación interactiva: los grupos locales organizados participan en

la formulación, implementación y evaluación del proyecto; esto implica procesos de enseñanza – aprendizaje sistemáticos y estructurados, y la toma de control en forma progresiva del proyecto.

- Se hace explícito, en el debate de las organizaciones, la necesidad de una visión del desarrollo regional. Su importancia se profundiza en dirección de buscar nuevas respuestas a través de la noción de nueva ruralidad. En ella lo económico comprende la economía rural de lo agropecuario, de los sectores que enlaza y de otras actividades económicas que se generan en el medio rural. Considera que la economía campesina e indígena (agrícola y no agrícola) puede llegar a ser competitiva como la de los sectores modernos. Se da énfasis en el capital social y humano. Se valora lo rural por su aporte a la cohesión social y sostenibilidad. En lo territorial lo rural se entiende como el espacio construido a partir del aprovechamiento de los recursos naturales; busca retener la población rural. En lo político el sector rural se considera estratégico en el redireccionamiento del modelo de desarrollo y en la construcción de nacionalidad.
- Hasta ahora se puede afirmar que se trata de un proceso que ha madurado entre las comunidades indígenas y recién se adentra entre la población negra. Allí se encuentran sedimentadas un conjunto de experiencias que pueden ser retomadas en el nuevo periodo de concertaciones.
- A nivel de las organizaciones y comunidades indígenas va apareciendo la posibilidad de transitar el camino hacia una autonomía social, en la medida en que se refuerza su identidad y eleva su autoestima como grupo étnico.
- En el aspecto social y organizativo se va favoreciendo la figura de la cogestión, entendida como una acción concertada entre organizaciones indígenas, Fe y Alegría y equipos misioneros que colaboran en favorecer procesos de empoderamiento.

#### IV. LECCIONES APRENDIDAS

- Reivindicar el sentido político de las acciones sociales. Aquí entran en acción los saldos que aportan los principios de una Educación Popular que, como metodología, favorece acercarnos a una lectura crítica de la realidad.
- Esta concepción de la Educación Popular también ayuda a orientar procesos de participación y empoderamiento de las dinámicas sociales, organizativas, culturales, económicas y políticas que los actores van definiendo de manera gradual (organizaciones, equipos misioneros y Fe y Alegría).
- Se trata de un proceso que no es ni lineal, en el que se van dando pasos firmes junto a pisadas en falso. Son aprendizajes que toman tiempo, que requieren paciencia, que requieren crecer en la tolerancia frente a fracasos y frustraciones parciales.



- En el aspecto político, a pesar de la derrota en el terreno electoral en 1999, se ejercita por primera vez y de manera independiente formas directas para una estrategia que busca la inclusión en el espacio regional de Jaqué.
- En un número importante de ocasiones, las situaciones de aprendizajes pudieran ser mejor aprovechadas si los ejercicios de sistematización fueran más frecuentes y formaran parte de la estrategia tanto institucional, como de las propias comunidades y sus organizaciones. Por ejemplo, uno de los aspectos que merece ser sistematizado es la forma en que se van definiendo y redefiniendo, los roles que asumen los actores que intervienen en cada una de las etapas del proceso. En esta caso nos referimos a las comunidades con sus organizaciones, al equipo misionero y a Fe y Alegría. Reflexiones de esta naturaleza pueden permitir identificar, de mejor manera, el momento en que se encuentra todo el proceso y tener claridad sobre los tipos de intervención que se requiere de cada actor, evitando con ello ambigüedades, suplantación de roles, vacíos en el liderazgo o lentitud en la toma de decisiones.
- Reconocer la contradicción que acompañó durante un largo tiempo la definición de una estrategia regional donde se incorpora, de forma tardía, el grupo negro de la comunidad de Jaqué. Ello revela limitaciones en la concepción del desarrollo regional.

## PROGRAMA MICROEMPRESA

### Una experiencia de Fe y Alegría en Guatemala

Duncan Talomé  
Fe y Alegría - Guatemala

El Programa Microempresa de Fe y Alegría es una opción de financiamiento para miles de empresas guatemaltecas que, por sus condiciones económicas, no pueden obtener créditos en la banca formal. Las condiciones del mercado de créditos en el país son, por lo general, exclusivas, en el sentido que no todas las empresas son sujetos de crédito. Por, por otro lado, cuando una empresa logra acceder al crédito, los intereses suelen ser excesivamente altos. El costo de oportunidad que un empresario paga diezma el crecimiento de la empresa y pone en riesgo la retornabilidad del crédito.

Toda empresa en proceso de crecimiento necesita contar con recursos que le permitan rotar sus inventarios (en el caso de comercio) o la compra de maquinaria para ampliar su producción. Ante esta situación, existen básicamente tres soluciones: a través de usureros, la banca formal y las instituciones dedicadas a la concesión crediticia de este sector. El sistema de créditos de usura presenta el problema de los intereses altos y diarios. La banca formal exige garantías para asegurar la inversión. Y en el sector de instituciones que brindan servicios de intermediación financiera, hay diversidad de metodologías de trabajo.

El Programa Microempresa que lleva Fe y Alegría surge como una opción para el financiamiento de microempresas que no pueden acceder a la banca formal por carecer de garantías, evitando que se tenga que acudir al sistema de usura. La experiencia del Programa enseña que brindar un servicio de esta naturaleza implica mantener la balanza sobre tres aspectos: financiamiento a empresarios, seguridad de los fondos que se manejan y sostenibilidad del programa mismo. La metodología y el diseño de las líneas de crédito deben responder a la demanda de financiamiento. Sin embargo, dado que los fondos son concedidos en créditos, la metodología del Programa Microempresa debe asegurar la retornabilidad tanto para cumplir con los compromisos adquiridos ante organismos internacionales y nacionales, como para permitir el auto sostenimiento institucional.

Sin embargo, la concesión crediticia no es un servicio que en sí mismo impulse el desarrollo de una empresa. Por ello, el Programa Microempresa de Fe y Alegría entrelaza el servicio con acciones de capacitación sobre el oficio y la técnica de los empresarios. Además de facilitar el financiamiento para capital de trabajo, se busca potenciar el desarrollo de técnicas que impulsen la comercialización y productividad de las actividades empresariales. El Programa entiende que su misión principal es colaborar con el desarrollo del sector de microempresas en Guatemala, de manera que al beneficiar a los miembros de las familias, ayude al desarrollo humano de la nación.

## I. METODOLOGÍA

Sobre la concepción misma de la microempresa existen diferentes puntos de vista y definiciones sobre las que no entraremos a discutir. El Programa Microempresa ha aceptado *la definición de microempresa como aquella unidad económica engarzada a una unidad familiar*. Evitando parámetros que estorben la concepción misma del trabajo que realizamos, utilizamos definiciones de carácter operativo que permitan al personal entender la naturaleza de nuestros destinatarios.

Bajo esta perspectiva, la metodología de trabajo está centrada en establecer la capacidad económica de endeudamiento y voluntad para cumplir los compromisos adquiridos por el prestatario. Entendemos que un crédito puede fallar por una única razón: un análisis deficiente. De ahí que el principal punto de apoyo para la gestión de un crédito es el análisis de la unidad económica y familiar. A pesar de que este tipo de empresas, por su tamaño reducido, suelen no llevar registros contables, nuestros oficiales de crédito están capacitados para encontrar los estados financieros, aún de las unidades económicas más pequeñas. Un correcto análisis nos permite prever los riesgos y asegurar la retornabilidad del crédito.

A diferencia de la banca formal, no podemos exigir a los empresarios que presenten garantías hipotecarias o de alto valor operable. De hecho, tampoco el valor de las garantías que ofrecen los empresarios pueden definir el monto a otorgar o la seguridad de la retornabilidad del crédito. Las garantías pueden ser de carácter “no formal”, cuyo valor probablemente no cubra el monto concedido, pero que tienen un valor psicológico para el empresario (por ejemplo, la televisión o la refrigeradora).

Se trata además, de empresas que tienen, como mínimo, un año de funcionar. Este aspecto nos permite minimizar los riesgos de quiebra de la empresa. El Programa Microempresa no puede permitir que los capitales otorgados en crédito sean puestos bajo algo riesgo por parte del empresario. Se trata entonces, de potenciar empresas que ya tienen un cierto nivel de mercado y los empresarios poseen las técnicas para realizar su actividad empresarial.

Por otro lado, se busca que empresario tenga acceso al crédito de forma rápida. Para desarrollar esta agilidad sin poner en riesgo la concesión crediticia se ofrece la modalidad de créditos automáticos. De tal manera que podamos

responder a las necesidades de los empresarios de manera oportuna y segura. El empresario solo accede a este producto luego de varios créditos con un comportamiento perfecto: puntualidad en el pago, capacitación y desarrollo empresarial.

Un programa de esta naturaleza no puede funcionar en condiciones óptimas sin un equipo altamente capacitado. Nos enorgullecemos al saber que el Programa Microempresa tiene uno de los equipos más capacitados en Guatemala, y quizá en la región centroamericana. Tampoco si los mecanismos de información no son los suficientemente ágiles; de ahí la importancia que concedemos a las continuas inversiones en equipos informáticos. Y por último, destacamos la continua construcción de tecnologías de crédito y cobranza que permiten el impulso y creación de líneas de crédito, para dar respuesta eficiente a las necesidades de los empresarios que atendemos.

## II. ORGANIZACIÓN

El Programa Microempresa atiende empresarios en los departamentos de Guatemala, Chimaltenango, Totonicapán, Quetzaltenango, Mazatenango y Escuintla. Estos departamentos se atiende a través de tres oficinas: Guatemala, Quetzaltenango y Mazatenango. Cada oficina tiene un equipo de oficiales de crédito y un equipo administrativo que brinda soporte a su trabajo. En estas oficinas se busca incursionar en los mercados de microcréditos, ofreciendo condiciones favorables a los empresarios, de manera que puedan desarrollar su empresa.

La Gerencia de Servicios de Capacitación es un eje de trabajo del Programa. Realiza actividades de sondeo entre los empresarios, identificando las necesidades de capacitación y desarrollando los cursos que sean necesarios. La política establecida es que cada empresario debe recibir capacitación (él o alguna persona relacionada con su actividad empresarial) al menos dos veces al año. Las capacitaciones son enfocadas al desarrollo empresarial y temas fiscales (de mucha importancia entre los empresarios con alto índice de desarrollo). Además, el número de capacitaciones que el empresario recibe en un año pasan a formar parte de la calificación global que el Programa hace de su comportamiento crediticio.

Uno de nuestros principales objetivos del Programa es conocer a los empresarios, de tal manera que en cada oficina se cuenta con una organización que permite calificarles e identificar sus necesidades. Los Gerentes de las Sedes son los garantes que los procesos de tecnología crediticia se cumplan, evitando riesgos que pongan en peligro los capitales concedidos al Programa en calidad de crédito. Por su parte, cada oficial de crédito puede hacer las sugerencias necesarias para responder a las necesidades de los empresarios, de tal manera que sea el Programa quien se acople al ritmo del trabajo de los empresarios.

### III. PERSPECTIVAS

El Programa Microempresa se encuentra en una etapa de crecimiento acelerado, haciendo posible ampliar el sector de atención a empresarios, no solo en número, sino en zonas. A principios del año 2001 se tenía una cartera de un poco menos de 3.000 empresarios, la meta ha sido que para enero del 2002 se llegue a los 4.000. Actualmente se tiene una cartera de 10 millones de quetzales (1.35 millones de dólares), sin embargo se cuenta con recursos hasta 16 millones de quetzales (2.1 millones de dólares), y la proyección para finales del 2001 será una cartera de 12 millones de quetzales (1.6 millones de dólares) y para el primer semestre del 2002 tener una cartera de 15 millones de quetzales (2.0 millones de dólares). Dicha proyección crediticia nos coloca entre las cinco organizaciones de microcréditos más grandes de Guatemala.

Dentro del marco de crecimiento, en el primer semestre del 2002 se impulsarán nuevos productos: créditos automáticos con garantía abierta, créditos estacionarios, créditos de un solo pago y créditos dobles. Con estos nuevos productos, pretendemos responder a demandas de empresarios que tienen créditos vigentes con nosotros y evitar su fuga hacia otras instituciones que los brindan.

Por último, la profesionalización del equipo de trabajo es una proyección constante. Se espera que para la ampliación de la cartera aumente el equipo de trabajo, para que los sistemas capacitación interna del Programa sean eficientes y garanticen la base de la tecnología crediticia. Actualmente el Programa cuenta con 39 laborantes y se espera que para finales del primer semestre del año 2002 se cuente con 45, ampliando el número de oficiales de créditos.

### IV. PROYECCIÓN SOCIAL

Definir la identidad del Programa de Microcréditos de Fe y Alegría ha sido una tarea ardua. La actividad de intermediación financiera nos coloca en competencia con otras instituciones que funcionan con voluntad de lucro. Desde la perspectiva de una institución que se fundamenta en ideales cristianos, debe existir un equilibrio entre la función social y la eficiencia, que le permita mantenerse en el mercado. Nuestra apreciación de la proyección social ha tomado en cuenta los siguientes aspectos:

- Si a un empresario con disponibilidad insuficiente se le brinda un crédito termina por hundirlo:
  - No podrá pagarlo.
  - Adquiere una deuda.
  - Puede deteriorarse el ingreso de su familia.
  - Al tener el calificativo de “moroso” perderá oportunidades en otras instituciones.
  - Perderá otras probabilidades dentro de Fe y Alegría.

- Para la institución, entregar un crédito con poca disponibilidad implica poner en riesgo de mora los capitales existentes.
  - Se perderá posibilidad de recuperación.
  - Se tendrá que ejercer el derecho sobre la garantía, llegando al deterioro familiar del empresario en la mayoría de los casos.
  - Resulta más costoso recuperar un crédito que gestionarlo bien.
  - Al tener un nivel de morosidad alta, se limita la concesión de recursos que permitan ampliar el círculo de empresarios atendidos.
- Cualquier daño a la cartera, implica un daño al sector de economía informal.
  - El sector de la economía informal subsiste (en gran medida) gracias a las redes sociales, de tal modo que si presenta problemas de mora, toda la red está en riesgo.
  - El problema de mora no es un problema institucional solamente, es un problema nacional. Las actitudes que pueden generar los problemas de mora son fácilmente propagables.
- La constitución de mecanismos de cobro son nocivos y caros.
  - Una institución con voluntad de lucro se preocupa principalmente por ejercer coacción sobre sus empresarios a la hora de recuperar un crédito.
  - Una institución con proyección social fortalecerá los mecanismos de concesión crediticia, de modo que evite a toda costa ejercer coacción sobre sus beneficiarios.
  - Resulta más barato para la institución afinar la concesión crediticia que la cobranza.
  - Una institución con voluntad de lucro buscará a toda costa el éxito, aunque esto implique ejercer sus derechos sobre la garantía, contribuyendo a la larga al empobrecimiento de las familias beneficiadas.
  - Fe y Alegría buscará ante todo el éxito de las empresas que atiende. En base a ello se medirá el éxito del Programa de Microcréditos. Si los empresarios tienen éxito, pagarán con puntualidad y Fe y Alegría tendrá éxito también. ¿De qué sirve ganar si no ganan con nosotros los empresarios que atendemos? Fe y Alegría no debe nunca convertirse en un “buitre más”, que se alimenta de los que viven en la miseria.
  - El Programa Microcréditos busca ante todo ofrecer oportunidades a los excluidos. No debe nunca buscarse oportunidades de enriquecimiento a costa de los pobres. Esto implica un esfuerzo por encontrar los mecanismos adecuados de atención a los empresarios.

- La capacitación encaminada a la organización.
  - La capacitación a los empresarios debe partir de sus necesidades reales.
  - El objetivo no es buscar un desarrollo individual, que a la larga tendería a excluir a unos: en la mayoría de casos a muchos. Por el contrario, se busca consolidar un bloque de economía informal organizada (a largo plazo).
  - Ningún programa con voluntad de lucro uniría la concesión crediticia y la capacitación. Fe y Alegría mantiene ambos mecanismos de atención debido a su espíritu de solidaridad encaminado a favorecer el desarrollo integral.

## V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva antes expuesta definimos nuestro trabajo como:

*La búsqueda del desarrollo de las familias que están en el sector de la economía informal, a través del fortalecimiento de la unidad económica y, de este modo beneficiar al mayor número de personas.*

A la pregunta de ¿qué diferencia a Fe y Alegría de otras instituciones de intermediación financiera?, respondemos:

*Una tecnología crediticia apropiada para el sector que se atiende y que busca, en definitiva, el desarrollo de dicho sector.*

# CURRICULUM DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Una experiencia de Fe y Alegría-IRFACRUZ en Bolivia

Equipo de IRFACRUZ  
Fe y Alegría – Bolivia

IRFACRUZ, en sus 25 años de funcionamiento, ha hecho posible la lucha frontal contra la ignorancia, promoviendo importantes iniciativas en pro de los más necesitados y aportando conocimientos, para que se hagan realidad los cambios y transformaciones esperados por la sociedad.

Es una institución cuyo tejido estructural se puede valorar por las huellas profundas que sus logros dejan en la sociedad, en su deber de facilitar y apoyar la construcción de un mundo nuevo; una institución que ha hecho historia sembrando la semilla del saber en el Oriente boliviano.

Y como el sembrar es una tarea que exige continuos procesos metodológicos encarnados en la historia viva de los pueblos, es importante presentar una breve reseña del quehacer educativo y comunicacional de IRFACRUZ, para situar nuestra propuesta educativa.

## I. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA PARTICIPACIÓN Y EL DESARROLLO

### 1. Área Educativa

Esta área comprende programas de alfabetización, educación primaria, capacitación de los Promotores y de Maestros Guías, investigación educativa y producción de materiales.

“El Maestro en Casa” es el programa pionero para la alfabetización y educación primaria de los jóvenes y adultos. Su metodología, por radio y a distancia, tiene sus raíces en el método ECCA, en el método psicosocial de Paulo Freire y en el sistema de “Módulos por Objeto de Transformación”.

Este programa educativo interrelaciona los diferentes contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales a partir de la realidad, con el propósito de promover el desarrollo integral del joven – adulto, por medio de conocimientos y prácticas útiles para la vida. La interrelación dinámica entre los diferentes contenidos de los módulos que componen el plan curricular, permite la integración de ejes de apoyo fundamentales, tales como equidad de género, medio ambiente, legislación, democracia, interculturalidad, etc.



Para su concreción y evolución, el andamiaje del programa se refuerza con la participación de tres categorías de actores, que garantizan la continuidad y extensión del proceso educativo: Profesionales en educación, Promotores y Maestros Guías. En el accionar, se presta atención especial a la formación docente, sobre todo, de los Promotores y Maestros Guías, a través de un programa de capacitación de amplio espectro que se describe más adelante.

## **2. Área de Comunicación**

Esta área comprende los programas de educación por radio, información, entretenimiento, y los de formación y capacitación de los comunicadores del Oriente boliviano.

El IRFACRUZ funciona a través de tres tipos de ondas: OC, AM y FM para desarrollar una activa e importante dinámica comunicacional, que integra el Oriente boliviano: abre diferentes espacios para fomentar la toma de conciencia a cerca de los más importantes temas sociales, económicos, políticos; apoya la cultura local mediante diferentes programaciones, e invita a participar al público-meta, dándole voz y una oportunidad para ser, decir su verdad y ser escuchado.

Además, ha logrado conformar la más amplia red de información, a través de la novedosa “Red Amazónica”. Esta particular red tiene la virtud de hacer presente la noticia generada en las olvidadas regiones del Oriente boliviano. De este modo, IRFACRUZ acerca la periferia al centro, creando los nexos elementales para que las distintas instancias de poder recuerden que en esas regiones alejadas viven también miles de bolivianos.

## **3. Estructura Institucional**

La estructura organizacional para el funcionamiento de estas dos áreas es sencilla y funcional a las necesidades. Está conformada por la Dirección General, una unidad de Administración y dos departamentos de Coordinación: Educación y Comunicación.

## **4. Resultados**

### *4.1. Educación*

De los 190.551 estudiantes que han utilizado las ondas de Radio Santa Cruz y el Programa de “El Maestro en Casa”, en los 25 años de funcionamiento, el 65% terminaron la primaria y el 35 % ha aprendido a leer y a escribir. En el año 2000, de 12.344 alumnos efectivos el 88,5% aprobaron y el 11,5% reprobaron.

Un alto porcentaje de los estudiantes desean continuar estudios superiores y consolidar una posición profesional rentable. En este marco, muchos de los jóvenes y adultos también se proyectan como catequistas, dirigentes sindicales, dirigentes de las organizaciones de base, líderes comunitarios, etc.

#### 4.2. *Comunicación*

Por lo menos desde hace 6 años, Radio Santa Cruz en sus tres frecuencias es la primera emisora del Oriente boliviano. Sus programas radiofónicos han logrado penetrar en el público meta, de manera que la consideran “la Radio de todos los sectores populares”, pero sobre todo “de los más necesitados”.

## II. MÓDULOS PARA EL DESARROLLO

La experiencia educativa, la gran demanda de educación de calidad por parte de la población-meta, los profundos cambios realizados en la estructura sociopolítica y económica boliviana, las características de la plataforma neoliberal y globalizante, entre otros factores, han exigido de IRFACRUZ renovarse, en su pedagogía y metodología, para dar una respuesta oportuna y práctica a las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos.

Partiendo de esa realidad, IRFACRUZ se impone la misión de fomentar y apoyar el desarrollo humano, sostenible, local y tecnológico de los jóvenes y adultos del Oriente boliviano, para que ellos tengan un rol protagónico en los procesos de transformación social. Es así como surgen los “Módulos para el Desarrollo”.

### **1. Método: Módulos por Objeto de Transformación**

Los Módulos por Objeto de Transformación toman como punto de partida situaciones educativas (experiencias) y organizan en torno a ellas la presentación de los contenidos educativos. La ventaja de este método es que permite estructurar los conocimientos de manera tal que puedan integrarse a sistemas micro - cognitivos.

Nuestros módulos son por objeto de transformación por que pretenden cambiar una situación, de modo que permita mejorar las condiciones tecnológicas gerenciales y organizativas, en el marco del desarrollo integral de la persona.

Se ha optado por esta modalidad porque al estructurar la enseñanza – aprendizaje por unidades autónomas (que pueden ser complementadas por otras) se conforma un conjunto de experiencias de aprendizaje, de acuerdo a los objetivos previamente establecidos.

### **2. Objetivos y contenido de los Módulos**

El programa comprende cuatro módulos: Desarrollo Sostenible, Desarrollo Local, Desarrollo Humano y Aprendizaje Tecnológico. Los módulos proporcionan competencias para “producir más y mejor con menos recursos”. En este marco, se busca que el estudiante maneje los conocimientos que le permitan querer, saber y poder organizar, administrar y comercializar microempresas productivas.

Los módulos tienen una plataforma básica de contenidos que cubren todo el proceso y en los cuales se integran las temáticas modulares. Estos contenidos

básicos son: medio ambiente, equidad social, democracia participativa, gobernabilidad.

A continuación se ofrece un cuadro resumen con los objetivos y contenidos específicos de los módulos.

Módulos	Objetivos	Contenidos
1. Desarrollo Sostenible	Aprender a elaborar proyectos productivos	
2. Desarrollo Local	Aprender a administrar proyectos productivos	Administración Industrialización
3. Desarrollo Humano	Aprender a comercializar los productos	Economía y relaciones de mercado
4. Aprendizaje Tecnológico	Aprender la tecnología para optimizar las micro empresas.	La tecnología

### 3. Conclusión

Reconociendo los límites naturales que tienen las personas e instituciones, creemos que, de alguna manera, estamos adelantando el futuro del Oriente boliviano.

Hacemos lo posible para que nuestro programa educativo sea actual, creativo, permanente, útil y aplicable. Con la formación que recibe, el joven-adulto renueva e innova su sociedad, eleva su autoestima y se convierte en productor.

Por eso creemos que IRFACRUZ es pasado, presente y futuro de la alfabetización, que es garantía de continuidad y que renueva e innova la educación.

### III. PLAN DE FORMACIÓN DE MAESTROS GUÍAS

En la actualidad, la educación de jóvenes y adultos excluidos por el sistema socio económico imperante es un desafío que tiene que enfrentarse para proporcionarles las necesarias oportunidades, de modo que mejoren su nivel intelectual y condiciones generales de vida. Esta problemática preocupa y es objeto de análisis, dado que la educación es un factor potenciador de las facultades de la persona y también oportunidad de desarrollo. En este contexto, no podemos perder de vista su realidad cotidiana y la relación con el tipo de hombre y mujer que cada sociedad se propone formar y desarrollar.

Bolivia vive situaciones históricas concretas delimitadas, en gran medida, por complejos procesos de cambios, transformaciones, reajustes sociales y por la búsqueda de mejores niveles económicos, políticos y sociales. Este movimiento transformador repercute de forma directa en las políticas educacionales que se trazan; también determina la necesidad de análisis, reflexión y búsqueda de nuevos sistemas de capacitación, para poder asimilar los cambios que se han dado y que también se avecinan. Los jóvenes y adultos deben apropiarse y hacer suyos los procesos de transformación

y desarrollo que la capacitación les ofrece, para estar bien informados y en posesión de conocimientos, habilidades y valores útiles y aplicables en su contexto.

Surge así la necesidad de contar con un instrumento motivador y ágil, que permita al educador popular mejorar la calidad, utilidad y aplicabilidad de los contenidos educativos. Este instrumento es el Plan de Formación de los Maestros Guías.

### **1. Estructura y Objetivos del Plan Curricular**

IRFACRUZ ha puesto en marcha diferentes programas de formación para los educadores populares. Con fundamento en la experiencia institucional y la investigación, se diseña y ofrece, desde 1999, un plan de formación a distancia para los Maestros Guías de IRFACRUZ, a nivel “Técnico Básico en Educación Popular de Jóvenes –Adultos”.

El plan curricular comprenden las siguientes dimensiones: socio-emocional y actitudinal, sociopolítica, científica y pedagógica-profesional.

El **Objetivo General** del plan es:

Desarrollar procesos de formación y capacitación de los Maestros Guías de IRFACRUZ para que compartan conocimientos y prácticas que mejoren y desarrollen los niveles de vida de los jóvenes y adultos.

Los **Objetivos Específicos** son los siguientes:

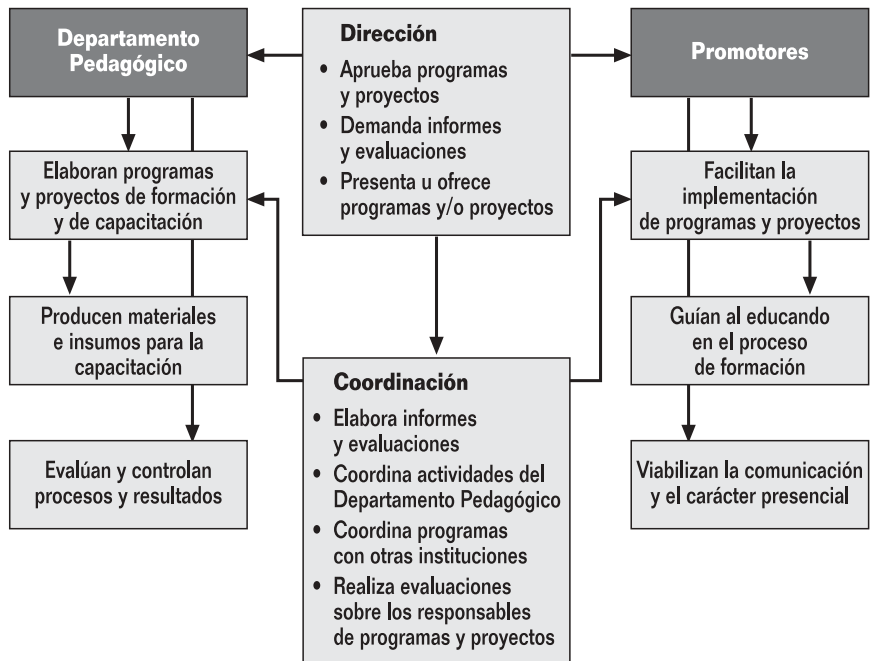
- Capacitar a los Maestros Guías, técnica, metodológica y pedagógicamente, en áreas requeridas para su trabajo de educadores populares.
- Producir y difundir materiales que refuercen la práctica del trabajo de Maestro Guía, según las diferentes áreas temáticas a desarrollarse al interior de los programas y proyectos de capacitación.
- Realizar un seguimiento colectivo e individualizado de los participantes, con base en los diferentes niveles de formación institucional.
- Desarrollar procesos de profundización metodológica y de permanente intercambio de prácticas entre la institución, el Maestro Guía y Promotores.

### **2. Módulos de Formación**

El programa comprende cuatro módulos: Realidad Nacional y Educación, Organización Popular, Metodología Educativa y Gestión Educativa. Los tres primeros módulos tienen tres unidades y el cuarto dos. En el cuadro a continuación se presenta el desarrollo de los objetivos por módulos y por unidades.

Módulos	Objetivos: <b>Que los Maestros Guías:</b>
1. Realidad Nacional y Educación	<p>Adquieran conocimientos teóricos y prácticos para desarrollar actitudes reflexivas y críticas.</p> <p>1.1. Conozcan y manejen los principios básicos de la investigación histórica.</p> <p>1.2. Reflexionen sobre la diversidad cultural de Bolivia y asuman las diferencias como elementos de desarrollo.</p> <p>1.3. Conozcan las condicionantes del neoliberalismo y globalización en Bolivia.</p>
2. Organización Popular	<p>Identifiquen los principales elementos organizativos para fortalecer los procesos de gobernabilidad democrática y gestión ciudadana en el ámbito local.</p> <p>2.1. Conozcan y comprendan los principios básicos de la democracia participativa.</p> <p>2.2. Conozcan las formas básicas de participación para la gobernabilidad.</p> <p>2.3. Analicen críticamente el desarrollo local de sus comunidades.</p>
3. Metodología Educativa	<p>Proporcionar contenidos metodológicos para la formación y capacitación de jóvenes y adultos.</p> <p>3.1. Conozcan y comprendan los aspectos desarrollistas de la educación de jóvenes y adultos.</p> <p>3.2. Comprenden y ejercen métodos y técnicas adecuadas a la educación de jóvenes y adultos.</p> <p>3.3 Reflexionen sobre la importancia de la comunicación en la educación de jóvenes y adultos.</p>
4. Gestión Educativa	<p>Adquieran capacidades y destrezas para proponer soluciones y prácticas para el desarrollo de las comunidades.</p> <p>4.1. Se apropien de las estrategias metodológicas para elaborar proyectos.</p> <p>4.2. Puedan ejecutar y administrar proyectos.</p>

### 3. Estructura Organizativa



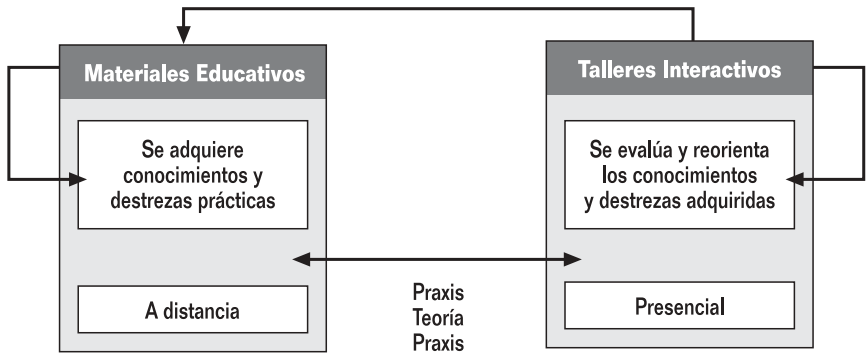
### 4. Características de la Formación

- Integral: abarca las diferentes dimensiones de la vida.
- Coherente: contenidos y metodologías al servicio de la persona.
- Planificada y flexible: optimiza los recursos y facilita la creatividad.
- Permanente: proceso de continuo reciclaje.
- Dialéctica: práctica – teoría – práctica.
- Autoformativa: fomenta la autonomía en la capacitación.
- Protagonista: sujetos activos y propositivo.
- Evaluable: control y seguimiento.
- Gradual: por etapas.

### 5. Modalidad y Metodología

Se utiliza la modalidad a distancia y presencial descentralizada (trabajo de campo), y una metodología desde la Educación Popular: praxis-teoría-praxis.

La formación-capacitación se concreta en una serie de talleres interactivos para evaluar el avance personal de los participantes. La metodología también contempla el uso de cartillas apropiadas al nivel de los destinatarios, que ofrecen la posibilidad de adquirir conocimientos y destrezas prácticas para aplicarlas luego en el trabajo con los jóvenes y adultos. El gráfico a continuación ilustra la dinámica metodológica.



#### IV. PROYECCIÓN DE IRFACRUZ

Los escenarios sociales, políticos y económicos imponen y exigen el crecimiento y la extensión de programas educativos actualizados, útiles, aplicables, eficientes, eficaces y efectivos. Consideramos que frente a estos desafíos, los pilares fundamentales para IRFACRUZ son la investigación, la sistematización, el tratamiento estadístico y la participación.

##### 1. Algunos datos estadísticos

- Semestralmente se inscriben en nuestro programa alrededor de las 8.000 personas. Colaboran 700 Maestros Guías voluntarios. Cada Maestro guía atiende un promedio de 11 estudiantes.
- La demanda de la alfabetización se reduce paulatinamente, mientras se incrementa el número de estudiantes en la primaria, sobre todo del 4° al 8° años. El actual sistema educativo formal no capacita a los estudiantes para el trabajo.
- En los 25 años de funcionamiento de IRFACRUZ, de cada cuatro estudiantes uno abandonó el sistema. En el año 2000, de cada 10 inscritos uno abandonó el sistema.

##### 2. Proyecciones concretas

- Formar y capacitar en ramas técnicas, sobre todo en agricultura.
- Formar y capacitar en ciudadanía.
- Incursionar en Internet como medio para la formación y capacitación de las personas, sobre todo de la ciudad.

##### 3. Conclusión

IRFACRUZ debe ser:

- Desafío constante a la conciencia de los gobiernos.
- Nueva modalidad para el milenio.
- Oportunidad para querer, saber y poder elevar los niveles de vida en el ámbito personal y comunitario.
- Esperanza para el desarrollo humano sostenible.

# PROCESOS TRANSFORMADORES EN EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS A DISTANCIA

Una experiencia de Fe y Alegría en Paraguay

Equipo de  
Fe y Alegría - Paraguay

El Paraguay no escapa a las características propias de los países latinoamericanos de los últimos tiempos. A once años de la caída de la dictadura se experimenta una democracia de baja calidad, grandes desigualdades sociales, una pobreza creciente y la ausencia de proyectos que contemplen los grandes intereses.

Entre las causas principales encontramos la dictadura que soportó durante 35 años, una de las más largas que se conoce en nuestra América Latina. También las políticas económicas recetadas por los organismos mundiales y aplicadas por los diferentes gobiernos, que afectan fundamentalmente los programas de carácter social. A esto se le suma la corrupción que permea todos los estratos de la sociedad. Las características propias que sustentan a la economía paraguaya, productora de materia prima, profundizan el estado creciente de la pobreza en el país.

Las organizaciones sociales presentan una dinámica de movilizaciones reivindicatorias muy sectoriales y se dan de manera muy atomizadas. Se han multiplicado el número de las organizaciones pero más por las divisiones de ellas mismas que por la emergencia de nuevos actores. No se observa una tendencia de cohesión que posibilite algún proyecto para el país de parte de los movimientos sociales.

El 49% de una población total de 4.123.550 habitantes vive en áreas rurales. Se estima un 47,72% de analfabetismo con respecto a la población total y el 80% en la población rural. El desempleo abierto es de 13% más un 18% de subocupados. La relación PIB / población es de -0,4% / 2,4%.



## I. EMPEZANDO A TRANSFORMAR

### 1. El Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio

No es fácil emprender tareas en este contexto. Es necesario apuntar con claridad en cuanto a objetivos, métodos y estrategias, para ayudar a construir procesos transformadores con sentido de justicia social y vida digna para todos.

El sector campesino ha sido el privilegiado por Fe y Alegría como punto de partida para la promoción de los más pobres en el Paraguay. Los niños son acompañados en las escuelas comunitarias desde el Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural (PREBI), mientras los jóvenes y adultos desescolarizados cuentan, para su formación básica, con el Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR), modalidad a distancia.

Las actividades del PREBIR se Inician en enero de 1993. El Programa consta de tres etapas: la de Alfabetización y las de Educación Básica de Adultos I y II. El centro de la acción educativa es la comunidad. El programa intenta ser un instrumento vinculador de sus miembros para el intercambio solidario de los saberes y experiencias, su valoración y apropiación, buscando siempre el beneficio de todos.

Fe y Alegría no cuenta con emisora de radio propia. Recurre al alquiler de espacios en 5 emisoras comerciales. Dependiendo de las regiones éstas son AM o FM. Un logro significativo que se da actualmente es el creciente número de radios comunitarias que nacen a iniciativa de los sectores populares. Afines en sus propósitos, 17 emisoras comunitarias y Fe y Alegría sirven estrechamente a las comunidades sin más costos de lo que representan las encomiendas y los casetes.

### 2. Fines y objetivos del PREBIR

El PREBIR trabaja para que mujeres y hombres logren, a partir de su propia realidad, una transformación social desde la vivencia de fe cristiana que se concreta en la justicia social y vida digna para todos, pero especialmente para los más pobres. Promueve para ello la autogestión, la organización, el espíritu comunitario, la honestidad, la solidaridad, la conciencia crítica y la libertad.

Con estos fines, el PREBIR da una educación básica para jóvenes y adultos; promueve pequeñas organizaciones; capacita para la toma de conciencia de su entorno; desarrolla un material educativo que responda a la realidad; promueve acciones comunitarias y trabaja con las instituciones de la zona.

Los objetivos del PREBIR son los siguientes:

- Concientizar sobre la necesidad de recuperar los valores culturales fortaleciendo la identidad del campesino paraguayo.
- Capacitar para el uso de las lenguas oficiales (en forma oral y escrita) en las situaciones presentadas.

- Incentivar la diversificación de la producción agropecuaria priorizando el autoconsumo.
- Interpretar los problemas sociales actuando para la transformación de los mismos.
- Motivar la creación y el fortalecimiento de grupos solidarios con miras a las acciones comunitarias.

En el PREBIR, el espacio comunitario está concebido como el punto de partida para la construcción de un proceso de transformación social. Es una dimensión privilegiada, dinamizadora de la práctica de valores, principios, ideales y para el desarrollo de capacidades. El bienestar de la comunidad, redundando en el bienestar de la familia y la persona. La concepción y el enfoque de lo comunitario lo hacemos con la debida observancia, objetiva y respetuosa, de la identidad campesina y promoviendo la apertura a la reciprocidad y solidaridad hacia otras culturas.

### 3. Estructura del curriculum

El Programa se desarrolla en tres etapas: la de **Alfabetización** con dos ciclos; la etapa del **Básico I**, que ofrece educación complementaria con dos ciclos más; y la tercera etapa, el **Básico II** que agrega seis ciclos al programa educativo. En esta última etapa, la formación y capacitación se concretiza en la elaboración de proyectos de transformación. Son diez ciclos en total y cada uno dura cinco meses.

El año 2001 marca un salto cuantitativo y cuantitativo en el PREBIR, ya que se extiende un nuevo nivel la oferta educativa existente. En el segundo semestre de 2001 comenzó la etapa de implementación experimental con el 5to. ciclo. Con este nuevo nivel los alumnos completarán la educación escolar básica.

### 4. Características del Programa

El PREBIR, utiliza el Sistema ECCA (Emisora Cultural Canaria), basada en estos pilares fundamentales:

- **La clase radiofónica:** consiste en la emisión diaria de las clases, de lunes a viernes, a través de una emisora radial, por un espacio de 30 minutos para cada ciclo.
- **El esquema de clase o cartilla:** consiste en un material preparado por el Equipo Central de Fe y Alegría para cada día de clase, que permite al alumno el seguimiento de las clases desde su domicilio o lugar de trabajo, sin mayores necesidades que los útiles necesarios para escribir: lápiz, borrador, etc.
- **El aty (encuentro) semanal:** es una modalidad pedagógica que permite la integración de los conocimientos teóricos con la actividad práctica. Tiene dos momentos:
  - 1) **Pedagógico:** en el que se recogen las dificultades e inquietudes de los alumnos en relación a la propuesta educativa del Programa.

Estas llegan al Equipo Técnico Central, a través de los propios Pytyvõhára<sup>1</sup> (Maestros Guías voluntarios), además de los Educadores Comunitarios<sup>2</sup>.

- 2) **Social:** en el que los alumnos motivados por los ejes temáticos del Programa, reflexionan y planifican acciones en vistas a transformar su realidad en diferentes ámbitos.

A través del **método integrado**, los contenidos se desarrollan por **ejes temáticos**. Estos ejes temáticos se fijan respondiendo a la expectativa de los alumnos, aplicando el método de la **reflexión-acción**. En la Educación Básica de Adultos II, la opción metodológica de trabajo es la estructura modular denominada Módulos por Objeto de Transformación a través de Proyectos. El curriculum es **Bilingüe**, donde el guaraní es la primera lengua.

## 5. En el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe

La característica lingüística de la población es como sigue. Los hablantes Guaraní y Castellano representan el 50%, sólo Guaraní el 37%, sólo Castellano 7% y otras lenguas el 6%. La población rural presenta una característica monolingüe (guaraní hablante) y la urbana y suburbana bilingüe (castellano-guaraní), con el castellano en menor grado en los adultos que en los niños.<sup>3</sup>

Fe y Alegría es pionera en implementar un curriculum bilingüe. Lo inició antes que la reforma educativa oficial. Para el desarrollo de la educación bilingüe, optamos por lo que llamamos modelo “creativo” cuya base es el modelo de mantenimiento. La particularidad del modelo creativo está en que combina escuela y sociedad. Supone que en la educación, el uso y el desarrollo de las lenguas no se hace sólo en la escuela, sino sobre todo en la sociedad. Es un modelo para comprender y participar de la cultura guaraní y para comprender y participar de la cultura castellana.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> **Pytyvõhára (Maestro Guía voluntario):** Elegido por la comunidad. Es el responsable del programa ante la comunidad; se compromete ante el grupo de alumnos a acompañarlos en los encuentros semanales y de tomar las evaluaciones que requieren los ciclos. Participa de capacitaciones con el Equipo técnico central.

<sup>2</sup> **Educadores Comunitarios:** Reciben un salario. Realiza el seguimiento de los grupos de alumnos de las distintas comunidades que recaen en su zona de influencia; se movilizan en motocicleta. Cumple la función de nexo entre el Equipo Central y las comunidades.

<sup>3</sup> Características lingüísticas en algunos departamentos de Paraguay.

Departamento	Guarani-Castellano	Guaraní	Castellano	Otras
Concepción	28%	67%	2%	3%
San Pedro	18%	79%	1%	2%
Caaguazú	29%	65%	5%	1%
Misiones	55%	41%	4%	—
Canindeyú	17%	40%	2%	41%

<sup>4</sup> Tenemos el acompañamiento muy cercano del P. Bartomeu Melià s.j. en esta dimensión.

## 6. Participantes

Participan del programa los mayores de 15 años analfabetos absolutos y funcionales fundamentalmente. Por las características mismas del Programa, la necesidad de una educación permanente y la dinamización del ámbito comunitario para acciones transformadoras, el Programa se abre no solo a los analfabetos, sino también a aquellos quienes sienten interés o tienen la motivación de generar cambios para el mejoramiento de la calidad de vida desde lo comunitario.

## 7. Cobertura actual

- Participantes: 3.794
- Educadores Comunitarios: 34
- Pytyvõhára (voluntarios): 439
- Comunidades: 329
- Radios que emiten: 22

## III. LOGROS

Con el fin de conocer el caminar del PREBIR con el sector campesino agricultor en estos 8 años, Fe y Alegría encargó a un equipo de investigación independiente la realización de una evaluación de su impacto en los alumnos y sus comunidades, así como los factores que inciden en el mismo. Este proceso se inició en julio de 1999 y concluyó en abril de 2001. La muestra abarcó a 7 departamentos del país. Los efectos significativos se agrupan en las siguientes dimensiones:

### 1. Lo Sociopolítico

- Se ha avanzado en el desarrollo de la conciencia y en el fortalecimiento de las organizaciones. Los alumnos son más activos y participan en las organizaciones comunitarias. En una muestra que se tomó de alumnos egresados del 4to. Ciclo en el año 2000, el 46% integraba alguna organización, ya sea como catequista, grupos juveniles, comisión de iglesia, etc.; 18% formaban parte de organizaciones comunitarias, como comité de productores, comités de mujeres, comisión de salud. En los casos del asentamiento Maracana (150 alumnos) y de la comunidad Edelira 28 (34 alumnos) todos los alumnos encuestados formaban parte de la organización de sus comunidades.
- También se ha avanzado en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de defender sus derechos. En el año 2000, luego de un proceso de muchas movilizaciones, los habitantes del municipio de Resquín destituyeron al Intendente. A la pregunta de un periodista a uno de los campesinos de por qué en Resquín *“la gente protesta tanto”*, la respuesta fue: *“nosotros ya hicimos Fe y Alegría y ahora ya sabemos nuestros derechos...”* En esa región hacía 7 años de la presencia del PREBIR. Caso similar se presentó en otro municipio más grande, donde el Intendente

amenazó a los Educadores Comunitarios del programa, porque más del 60% de los movilizados eran alumnos y ex alumnos del PREBIR.

- Particularmente las mujeres adquieren la capacidad de participar, vencen la timidez y la vergüenza para hablar. Conocer mejor su dignidad y sus derechos les cambia su vida familiar: ya no aceptan resignadamente callarse. Por el contrario: preguntan, sugieren, participan.

**Conclusión:** existe un cuestionamiento fuerte de parte de la Federación Nacional Campesina, quienes han asumido una postura crítica hacia toda actividad que realizan las ONGs por ser supletorias a las del gobierno. Existen críticas que provienen de algunos políticos temerosos de que, al formarse mejor los pobres, éstos les cuestionen su proceder antidemocrático y su manejo prebendario y clientelista.

## 2. Lo Pedagógico

- En opinión de los vecinos, la gente estudia por el interés de aprender, de conocer más. También por la oportunidad y la facilidad que le ofrece el Programa de lograr este aprendizaje en su propia casa y con un costo mínimo.
- En algunos asentamientos se vincula el proyecto comunitario con el Programa.
- Muchos docentes de educación básica escolar y estudiantes de formación docente, de básico y bachillerato, se inscriben en el PREBIR para actualizar conocimientos, fundamentalmente en los temas agrarios que se desarrollan en el Programa.
- Por sobre la preocupación que tienen algunos referentes del Ministerio de Educación, en cuanto al rendimiento académico real del alumnado, presentan al PREBIR como ejemplo en reuniones internacionales.
- El mejor dominio del guaraní y de las matemáticas permite a los padres acompañar el desarrollo de las tareas de sus hijos, comparado a los padres que no participan del Programa.

**Conclusión:** Hay un cambio en lo referente a la valoración de la educación. La idea fatalista de que la educación es solo para los grupos mejor posicionados económicamente no es tal. Sólo hace falta oportunidades. El “tesape’a” (palabra guaraní) aparece como una de las respuestas más habituales. Este concepto incluye varios significados: saber leer y escribir, tener capacidad de reflexión, de interpretar las cosas, la realidad y, fundamentalmente, permite aprehender mejor lo que ocurre en el entorno local, regional y nacional. El conocimiento también permite a las personas ser más solidarias, preocuparse más por su comunidad, emprender actividades comunitarias y colaborar en dichas actividades. Además, la persona tiene mayor posibilidad de mejorar su propia vida y lograr mayor desarrollo individual y familiar.

### 3. Lo Económico

- Abre nuevas posibilidades para trabajar y producir bienes de consumo y de venta. En el municipio de Santa Elena, en 1999, de 22 grupos 6 tenían huerta orgánica. *“Antes del PREBIR no se contaba con ninguna organización vecinal. Después de iniciado el Programa, los alumnos comenzaron a organizarse y de 12 que concluyeron, 8 continuaron coordinando hasta llegar a formar un comité. Comenzaron a tener chacra comunitaria y otras actividades que posteriormente fueron imitadas por otros exalumnos. Actualmente Santa Elena cuenta con 6 grupos y en cada grupo hay ex alumnos. Estos grupos tienen sus reuniones de coordinación quincenalmente y una plenaria también quincenal. Es decir, que todos los sábados se reúnen para planificar y programar tareas. Cuentan con una parcela comunitaria de 9 hectáreas y actualmente están fabricando tejido de alambre (vallas). Ya cuentan con una gallinería con 400 ponedoras de huevos.*
- Se tienen huertas nuevamente en la casa *“con lo que se salva (de comprar) la verdura”*.
- La producción de jabón casero. En el caso del municipio de Horqueta el 60% de los grupos produce jabón para autoconsumo.

**Conclusión:** Se empiezan a dar procesos de transformación en el modelo productivo tradicional. De priorizar la producción agrícola de rentas, hoy se recogen testimonios de reconsideración de la importancia de priorizar la seguridad alimentaria a través de la producción para el consumo, sin dejar totalmente de lado la producción para renta. En ese sentido, en cada grupo encuestado alguno tenía de nuevo huerta familiar, otros ya de carácter grupal. También en la cría de animales, en la línea del autoconsumo, hay muchas nuevas experiencias. La tendencia es que a medida que están en ciclos superiores del PREBIR, es mayor la conciencia de la necesidad de experiencias asociativas de producción. Hay zonas donde la misma cooperativa de productores insta a sus asociados a ingresar al Programa.

### 4. Lo Comunitario

- Desarrollan el sentido de pertenencia. De las entrevistas a personas de la comunidad se extrae la siguiente cita: *“Se les enseña a los jóvenes para quedarse en su comunidad, para trabajar en la chacra, que no serviría de nada, que sería más interesante, por ejemplo llegar a ser abogado, a ser doctor en medicina, a ser alguien. Que estudiando esto solamente serviría para su comunidad”*. A pesar de la aparente crítica negativa, significa que el PREBIR se encamina hacia sus objetivos. Otro testimonio recogido: *“El Programa no solamente educa para saber leer y escribir, sino que ayuda a pensar sobre la realidad misma de la persona y también de la comunidad, y a partir de allí tratar de transformarla”*.
- Los niños aprenden la importancia del estudio a través del ejemplo de sus padres. Los alumnos participan más en su comunidad. Participan

más de reuniones y asumen roles directivos en organizaciones comunitarias.

- Se da un acercamiento entre miembros de la comunidad. *“Les permite juntarse más entre ellos. Antes vivían aislados, ahora se agrupan, aprenden juntos. Hay participación”*, comentó un director de escuela.
- En algunas comunidades se crean organizaciones para la atención de la salud. Estos grupos se denominan Club de Madres, cuentan con botiquín comunitario para lo cual realizan actividades para recaudar fondos.

**Conclusión:** Hay más vivencia comunitaria, mayor participación y preocupación por la comunidad. En algunas comunidades se constituyó en el motor de la organización, en otras no se nota muchos cambios. La percepción de los vecinos y los docentes hacia los estudiantes es muy positiva. Los conceptos que claramente sobresalen, además del conocimiento, son los de solidaridad, participación, desenvolvimiento y autoestima.

## 5. Las pruebas académicas

Un apartado específico de la evaluación se preparó para las materias elementales: Comunicación (guaraní y castellano) y Matemáticas. Los resultados ante las distintas pruebas aparecen como relativamente bajos.

En Lectura Comprensiva en Castellano, así como en Matemática y Problemas no hay una vinculación clara entre ciclo del cual participa y el rendimiento. Son los alumnos del segundo ciclo los que tienen un rendimiento mejor en todos los casos, lo cual estaría explicado por otros factores diferentes de la participación en el Programa (la escolaridad previa, etc.). Sin embargo, es en guaraní donde se ve claramente que los puntajes están en relación con el ciclo del que participa el alumno o la alumna.

El promedio de rendimiento por áreas es como sigue Lectura comprensiva en Castellano 66,5%, Matemática 30,7%, Guaraní 60%, en Problemas 51%.

## IV. EN SÍNTESIS

### 1. Los procesos constatados en estos 8 años de acción

- La consolidación de una experiencia innovadora (educación bilingüe y a distancia), en el marco de la educación formal, para la Educación Básica de jóvenes y adultos. Única en el país.
- Los cerca de tres mil egresados del Programa.
- El fortalecimiento de la lengua guaraní y la propia identidad campesina en un marco intercultural.
- La aparición de nuevas referencias asociativas en las comunidades a partir del Programa.
- La participación y acompañamiento de los padres en la EEB con sus hijos.

- La construcción de una nueva visión de la educación.

## **2. Los procesos emergentes y los desafíos**

- Satisfacer la demanda de extensión del Programa a nuevas zonas.
- Abrir la experiencia a otros sectores. Que la respuesta se vuelva multisectorial (urbano, suburbano).
- Apoyar la construcción de una fuerza social autónoma, capaz de erigirse en contralor de los intereses públicos -local y nacional- y de generar propuestas que beneficien a los más pobres.
- Que el Programa sea realmente un servidor para los procesos de fortalecimiento de organizaciones populares.
- Que en todos los procesos se explicita la vivencia de valores cristianos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Análisis de coyuntura. Situación económica y perspectiva social.* Tape'a-ESAP. Junio 2001.

Benítez, Carlos. "Sociedad civil". Encuentro del Apostolado Social de la Compañía de Jesús de América Latina y el Caribe. *Revista Acción* N°. 207. Septiembre 2000.

*Educación a distancia en Fe y Alegría Paraguay.* Equipo Técnico Central. 2000

*Educación Intercultural Bilingüe.* Fe y Alegría. 2000

*Educación básica de adultos. Segundo nivel.* Fe y Alegría - Prebir. 2001

*Estudio sobre impacto del programa de Educación Bilingüe Intercultural por radio de Fe y Alegría.* Equipo de estudio: Melquiades Alonso, Rodolfo Elías, Quintín Riquelme. Asunción, abril 2001.

Galeano, Luis. "Empleo rural: crisis y vías de superación". *Revista Acción* N°. 214. Junio 2001.

Palau Villadesau, Tomás. "Los desafíos de un campesinado empobrecido". *Revista Acción* N°. 215. Julio 2001.

*Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por radio. Proyecto educativo.* Prebir 1995.

Rodríguez, José Carlos. "¿Qué es eso de sociedad civil?" *Revista Acción* N°. 207. Septiembre 2000.



## COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN

### Una experiencia de Fe y Alegría-IRFA en Venezuela

José Rafael Roca  
Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA)  
Fe y Alegría - Venezuela

La comunicación es un aspecto fundamental en los procesos de la globalización. Los medios de comunicación han servido para unir al mundo y, más allá de eso, para unificarlo; sus efectos obligan a revisar la acción educativa y popular. Profundizar en el tema de la comunicación es un reto que Fe y Alegría debe asumir desde su identidad, como Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social.

Fe y Alegría a través de los IRFA (Institutos Radiofónicos) tiene la gran responsabilidad en la función de animación en los procesos sociales que afectan a las clases más desposeídas. La radio ha tenido y tiene una destacada participación en el proceso de la globalización, pero también debe ser medio protagonista de una auténtica Educación Popular en un mundo globalizado.

Por supuesto, la radio no constituye el único medio de comunicación posible de utilizar en la Educación Popular. El siglo que acaba de finalizar se ha caracterizado por un desarrollo espectacular de los medios a escala mundial. Es un hecho el impulso que ha tenido el teléfono, el cine, la televisión, la internet, el satélite, etc. Cada uno de estos medios, incluso, se constituye en instrumento complementario para la acción específica de otros: la radio, por ejemplo, utilizando la internet o el satélite para la emisión y recepción de programas desde cualquier latitud.

### I. EL CONTENIDO INTEGRAL DE LA COMUNICACIÓN

La explicación de los roles e implicaciones de las comunicaciones en los diversos espacios sociales y culturales, así como en el manejo de los propios medios, constituye marco necesario para la ulterior presentación de la propuesta educativa del IRFA.

- **Generación de espacios de diálogo intercultural:** La comunicación debe contribuir a la generación de espacios de diálogo y de acción social e intercultural, como requisito básico para poner en práctica procesos de desarrollo humano sostenible. La comunicación contribuye a entender la globalización para intercambiar riquezas materiales y espirituales, y no para castrar sus contenidos, sus significados y sus representaciones; ello supone, como condición esencial para facilitar esos espacios de diálogo, la transparencia de las relaciones que se generan, para que las construcciones o acuerdos sean sinceros y viables.
- **Generación de espacios de acercamiento y articulación entre los actores sociales:** Los actores sociales involucrados en los diferentes procesos son diversos. La comunicación tiene una función importantísima, porque deben permitir que se abran y desarrollen los mayores espacios posibles de acercamiento, de actuación conjunta y articulada de esos actores, pero dentro de situaciones de igualdad de oportunidades en la participación y generación de propuestas. Ello supone que la comunicación contribuya a garantizar la participación de los actores en desventaja por su ubicación: social, política, económica o cultural.
- **Revitalización de los procesos sociales:** La comunicación tiene como propósito el fortalecimiento de las capacidades locales, a través de la multiplicación de metodologías participativas que hacen posible la interrelación entre los diferentes actores sociales. En consecuencia, la revitalización de los procesos locales implica mantener vivos los sistemas de generación de conocimiento, intercambio de ideas, formas de comunicación propias, así como valorarlos adecuadamente en su relación e intercambio con otros procesos. Implica además mantener las riquezas y contenidos humanos de tales procesos.
- **Uso de los medios:** La comunicación tradicionalmente se ha servido de los medios para hacer efectiva la transmisión y recepción de contenidos o mensajes. Los medios deben ser aprovechados de tal forma que hagan posible el diálogo, la relación activa entre los actores, la reciprocidad en el manejo de la información.
- **Primero la gente que los medios:** La comunicación no puede ser esclava de los medios. Es necesario poner por delante a las personas antes que a la tecnología. Las limitaciones generadas en relación a los medios tiene que ver con su uso más apropiado, de acuerdo a las realidades sociales y culturales, así como a su posesión o propiedad.
- **La comunicación en el proceso de aprendizaje:** Los procesos de aprendizaje requieren de la comunicación para poder intercambiar conocimientos destrezas, valores y acciones. Mas aún, si se entiende tales procesos como elemento constitutivo, continuo e interactivo, de las relaciones de diálogo y aprendizaje mutuo entre actores.
- **Generación de una forma distinta de información:** La información debe democratizarse. Para ello es necesario facilitar los espacios y las

metodologías que contribuyan a intercambiar, ofrecer y demandar información de manera fluida, recíproca, dinámica y participativa.

- **Participación en el uso de los medios:** Para hacer realidad la participación en el uso de los medios, los actores sociales deberían estar involucrados en el proceso comunicacional. Ello implica que también deben poseer habilidades para hacerlo, saber qué es lo que se quiere lograr con su uso, definir un conjunto de necesidades comunes, saber articular y complementar los diferentes medios e identificar y promover los diferentes niveles de participación. La participación en los medios conduce a la democratización de la información, lo cual parte de reconocer que las poblaciones no sólo tienen derecho a opinar y expresarse, sino también a hacer valer este derecho. Significa reconocer y resaltar los procesos de las comunidades locales y el establecimiento de diálogos con los diversos actores, buscando la más y amplia concertación de intereses y la mayor diversificación de fuentes de información.
- **Formación de conciencia pública:** Los esfuerzos encaminados a poner en interacción los diversos actores sociales también se enfocan en mostrar realidades, hechos o situaciones, que debieran ser modificados o apoyados a través de procesos subliminales o muy activos para influir en la opinión pública; pero siempre bajo el ejercicio de la tolerancia, el diálogo y el acompañamiento, no la imposición. Se deben generar acciones que faciliten la movilización y la participación de la sociedad, para que cumpla un rol más efectivo en la defensa de sus derechos ciudadanos; también acciones de formación que les permitan obtener habilidades y capacidades diversas para esa participación.

## II. FUNCIÓN DE LA RADIO EN EL IRFA

### 1. El uso educativo de la radio

Entendemos la educación como un proceso de cambio de comportamientos, permanente, integral y de interacción, a través del cual el individuo recibe y da información, construye conocimientos que le permiten socializarse y participar en la sociedad con una visión crítica y transformadora. El proceso formativo permite al sujeto la apropiación y producción de cultura, lo que le abre espacios de participación en la sociedad.

El concepto de educación necesariamente responde a un contexto histórico determinado. En el origen del IRFA privó el concepto educativo relacionado con la alfabetización de adultos. Posteriormente, las condiciones de nuestros países han ido llevando a nuestras radios hacia un trabajo educativo formal y no formal, de público abierto, que acompañe a los sectores populares en sus procesos organizativos, vinculando entonces el concepto de educación con el cambio de estructuras sociales y hablando específicamente de Educación Popular.

En las actuales circunstancias es necesario tener clara cuál es la intencionalidad de la comunicación educativa, es decir, qué persigue la

radio popular con su trabajo educativo. Pensamos que nuestra práctica educativa debe ser:

- Participativa, es decir, que la relación entre los emisores y sus audiencias sea lo más horizontal posible, para que exista un verdadero diálogo y las personas se sientan involucradas como interlocutores protagónicos.
- Plural, en el sentido que dé cuenta de las diversas corrientes y tendencias políticas e ideológicas, lo que supone involucrar en la comunicación a las diversas fuentes y sujetos que representan múltiples pensamientos.
- Integral, que tome en cuenta al individuo como sujeto racional y emocional, partiendo de sus propios intereses.
- Crítica, es decir, que estimule el razonamiento el análisis, la polémica y el debate, como mecanismos de aprendizaje.

La educación pasa por una formación ciudadana básica. Se contrasta que existen grandes grupos humanos que no tiene ni siquiera esta formación, por lo que es importante entender que el papel educativo de la radio, en estos nuevos tiempos, en la modalidad que sea, consiste en formar a los ciudadanos para la construcción de una sociedad más democrática.

Fe y Alegría seleccionó la radio para su tarea de atender a los excluidos de la escuela, por ser un medio de comunicación que llega fácilmente a todos los rincones de la geografía, altamente motivador, que cumple una función simbólica de identificación y, a su vez, es un medio de alcance masivo y de sintonía personal.

Evidentemente, la radio sirve como medio de comunicación entre el IRFA y los participantes de sus programas. El educador usa la radio para acompañar al participante en su propia casa, a recorrer día a día los esquemas pedagógicos, como la voz amiga que le ayuda a sortear las dificultades en la comprensión del texto, o le señala los puntos de mayor dificultad en donde se tiene que detener o ejercitar.

La “clase” radial constituye una instancia motivadora para los participantes. El participante, joven o adulto, en medio de una afanosa jornada encuentra su espacio para conectarse con la voz amiga de su maestro radial, quien le estimula al trabajo sistemático y le introduce en las claves del texto que tiene en sus manos. El maestro radial acompaña al participante en su tarea, no siempre entretenida y abundante en dificultades.

La radio también se convierte para el participante en una importante instancia simbólica de identificación y pertenencia. Pertenecer a la cultura de los jóvenes (aunque no solo a ellos) la necesidad de manifestar sus gustos, preferencias y opciones mediante adhesiones simbólicas a espacios, personas e instituciones. Se observa muchas veces lo fuertes que pueden ser las adhesiones o rechazos a sus colegios o a otras instituciones a las que pertenecen. La radio en el IRFA cumple con una función simbólica que ayuda a la conformación de la identidad de los participantes y que, por tanto, tiene una responsabilidad ética, más allá de los contenidos que trasmite o que omite.

La radio, a su vez, es un instrumento de comunicación masivo y personal. Desde el punto de vista del IRFA, la radio es un medio de comunicación que le permite llegar simultáneamente a un número grande de participantes, con una producción educativa que puede multiplicarse sin límites.

## **2. La oferta educativa del IRFA**

La oferta de IRFA en Alfabetización, Educación Básica y la Educación Media Diversificada, con su metodología de educación a distancia, sus componentes de radio, esquemas y orientaciones periódicas presenciales, buscan ante todo situar al participante:

- Ante sí mismo, ayudándole en el conocimiento, valoración y aceptación de sí mismo.
- Ante los otros, en interacción, respeto y aceptación del otro como valioso.
- Ante la sociedad, como ciudadano responsable, sujeto de deberes y derechos y como ciudadano productivo.

La oferta educativa del IRFA está dirigida especialmente a los excluidos desde el punto de vista social, que no han tenido oportunidad para acceder a la escuela, o la escuela no les ha brindado un camino adecuado. El IRFA puede ser una última oportunidad para muchos de estos jóvenes que buscan en la educación el camino para realizarse, relacionarse y a veces sobrevivir. Se incorporan al Instituto con motivación que debe ser reforzada, con serias lagunas conceptuales y metodológicas, en especial, en comunicación (lectura y expresión oral y escrita) que deben ser atendidas. Simultáneamente, los jóvenes que se incorporan al IRFA vienen con demandas bien concretas: que se reconozca su dignidad, que se les trate como adultos y con respeto.

## **3. Renovación del sistema educativo IRFA**

Frente al panorama de las nuevas realidades, el IRFA de Venezuela, se ha abocado a la revisión de su sistema de educación por radio. El modelo actual, utiliza con mucha fuerza la repetición y la memoria como herramienta para el aprendizaje, además de concebir el conocimiento en forma parcelada, fundamentado en objetivos y asignaturas. Creemos que es necesario trabajar el conocimiento en forma integrada y que el aprendizaje se alcance partiendo de las experiencias de los participantes, adaptándonos a las nuevas teorías pedagógicas.

Por otra parte, las características de nuestra población han cambiado. Cuando el IRFA nació hace 25 años, nuestros participantes en su mayoría eran personas mayores de 30 años. Hoy en día, cerca del 70% son jóvenes entre 15 y 25 años, y el 70% son del género femenino. Cada vez son más los jóvenes que optan por nuestro sistema de estudio y en un elevado porcentaje se trata de adolescentes, con unas características muy particulares dada la etapa de la vida que están viviendo.

El país reclama propuestas educativas más acordes con la realidad. Por otra parte, en el mundo de hoy la división entre lo formal y lo informal está desapareciendo, y se está introduciendo cada vez más el concepto integral de educación.

Los cambios de las clases radiofónicas necesariamente deben evolucionar hacia la participación más activa de todos los involucrados, con una menor incidencia del modelaje de manera de alcanzar mayores niveles de creatividad. No significa que la educación formal por radio desaparezca. En vez de clases radiales enfocadas solamente a las personas inscritas en nuestro sistema, se quiere producir “programas educativos”, dirigidos a cualquier público, para ir construyendo de esta forma una verdadera “radio educativa con la que se obtenga un doble beneficio: que a nuestro participante le sirva de soporte de lo que está estudiando y, al mismo tiempo, brinde aprendizaje en forma amena a cualquier persona que la escuche. Por otra parte, la renovación también busca la apertura del programa educativo con apoyo en diversos medios, prescindiendo del radiofónico en los casos donde no exista.

Concretamente los cambios que se están implementando en el IRFA se orientan a construir un material de aprendizaje auto formativo, es decir, que el texto escrito por sí solo sea suficiente para el aprendizaje. Esto no es novedoso. Existen muchos manuales auto instruccionales. El reto está en lograr que este proceso se dé considerando la realidad que viven nuestros participantes. Para esto hay que integrar las diferentes áreas del conocimiento, promover la ejecución de proyectos y vincularlos de alguna manera al nuevo concepto de clase radiofónica.

#### 4. Qué tenemos y hacia dónde vamos

- Los **orientadores actuales**: dictan clases magistrales en 45 min; no tienen ningún plan de formación sistematizado salvo excepciones locales; sólo cuentan con el esquema como material de apoyo y, en algunas regiones, la clase radial. Los **orientadores a formar**: deben promover la participación y orientar en cuanto a las dudas; deben cumplir un plan de formación nacional obligatorio; cuentan con los siguientes recursos: Módulo Integral e Inglés, Cuaderno de Matemática, Manual del Orientador y las Producciones Educativas Radiofónicas.
- El **material impreso actual**: está diseñado para ser acompañado por las clases radiales; los contenidos están desactualizados; la presentación es poco atractiva; los contenidos se desarrollan en forma de asignaturas y materias. El **material renovado**: busca ser independiente y autoformativo, actualizado en su contenido, con presentación más agradable y de mayor calidad; es modular y correlacionan las áreas de Lenguaje, Biología, Geografía, Historia y, en la medida de las posibilidades, Matemática.
- La **radio actual**: la transmisión de EBA II dura 3 horas diarias, dirigida exclusivamente a los participantes del IRFA con un enfoque clásico de

las clases radiales; buscar instruir. **Radio a renovar:** la transmisión de toda EBA II durará una hora semanal, de público abierto con enfoque de Producción Educativa Radiofónica; busca promover el aprendizaje entretenido

## 5. Objetivos de la renovación

- Elaborar un material de estudio que permita al participante desarrollar por sí mismo su proceso de aprendizaje de una manera activa, participativa y creativa, donde los contenidos vengan presentados en forma integrada, pero que abarquen cada una de las asignaturas propias de la educación básica.
- Fortalecer la función del Orientador como agente dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndole una formación permanente acorde con su realidad y sus necesidades.
- Ampliar el alcance de la programación educativa de la radio, incorporando programas de educación que, combinando los elementos comunicacionales con diferentes áreas del conocimiento, ofrezcan a toda la población una Educación Integral.
- Convertir los Centros de Orientación en espacios de formación Integral para los participantes, orientadores y la comunidad en general, ampliando la oferta educativa y desarrollando un plan de Formación Permanente.
- Ofrecer una formación adecuada para el desempeño de nuestra tarea educativa y comunicacional, facilitando además elementos formativos a nivel personal y comunitario.

## 6. Conclusiones

Nuestra propuesta de renovación, además de contemplar un metodología diferente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarca cambios significativos en la concepción y utilización de los elementos que hasta el momento han sido fundamentales en el IRFA: la radio, el esquema y la orientación. El Módulo impreso, la producción radial y la orientación semanal, no serán necesariamente dependientes o supeditados el uno del otro, pero sí estrechamente vinculados, complementarios y con evidente coherencia entre ellos, para así poder ampliar los horizontes y alcanzar una formación integral que busque objetivos más allá de lo puramente académico.

## IV. RADIO "FE Y ALEGRÍA": NUESTRO COMPROMISO

### 1. Objetivos

- Informar y generar opinión pública sobre la situación local, regional, nacional e internacional para incidir en la sociedad civil.
- Diseñar programaciones educativas, formativas, informativas y de entretenimiento, acordes con las realidades culturales de las zonas y a las necesidades educativas y comunicacionales de los sectores más necesitados y excluidos.

## **2. Perfil de las programaciones**

- Populares: Atendemos y optamos por los intereses de los sectores más necesitados y excluidos.
- Educativas: Ofrecemos educación formal de jóvenes y adultos. Trabajamos nuestra programación radiofónica con ejes transversales en Valores, Salud, Pastoral, Construcción de Ciudadanía, Derechos Humanos, Ecología, Género y Jóvenes.
- Participativas: Promovemos programas interactivos desde la calle, con participación de todas las voces que hacen vida pública, sirviendo de intermediación social en la construcción de soluciones colectivas.
- Trabajamos hoy las noticias que se leerán mañana en los diarios; generamos debates, producimos especiales informativos, hacemos periodismo de investigación.

## **3. Acciones**

- Una audiencia diaria aproximada de 450.000 personas de los estratos sociales C, D, E.
- Educación formal de jóvenes y adultos, desde alfabetización hasta Media Profesional.
- Producción radiofónica en: Valores, Salud, Pastoral, Construcción de Ciudadanía, Derechos Humanos, Ecología, Género y Jóvenes.
- Servicios Informativos vía satélite generados en redes locales de voceros.
- Formación y capacitación en radio.
- Apropiación, utilización y socialización de nuevas tecnologías.
- Investigación de audiencias, perfil de oyentes, sondeos, recepción cualitativa.
- Sostenibilidad institucional, social y económica, mercadeo, publicidad y venta.

## **4. Perspectivas**

- Fortalecimiento institucional y comunicacional de cada emisora como punto de red, con políticas centralizadas y comunes con ejecución descentralizada y local.
- Instalación de nuevas emisoras para ampliar la cobertura del servicio educativo y comunicacional en el país.
- Afianzar la red nacional y latinoamericana vía satélite.



## BIBLIOGRAFÍA

- Barrios, Javier. *Radio informativa, participación ciudadana y desarrollo local*. mimeo.
- Davila, Luis. *La Radio entre Tozudeces y sueños*. ALER. 2000
- El nuevo rol de las radios populares educativas*. ALER. (mimeo)
- Herz, Carlos. *Por una comunicación participativa*. ALER. 2000
- Krisch, Carlos. "Cambia, todo cambia", *Revista Alerta*, Marzo 2000
- Lombardi, Gerardo. *Radio, redes alternativas de comunicación y nuevas tecnologías: solos y a pie o juntos y en satélite*. (mimeo). 2000
- Lopez Vigil, José Ignacio "Radialistas apasionados". *Manual Urgente*, Quito Ecuador. 1997
- Orbegozo, Jesús. *Radio y educación: Encuentros y desencuentros*. (mimeo). 2000