La Piragua

Nº 38
Octubre / 2013

REVISTA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

ISSN 2073-0810

MOVIMIENTOS SOCIALES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA MIRADA DESDE EL CEAAL

ceaal

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Comité Ejecutivo y Directivo
Presidente: Oscar Jara
Secretaria General: Nélida Céspedes
Tesorero: Edgardo Álvarez
Fiscal: Yadira Rocha
Co Fiscal: Thais Bernardes

Región Andina: Ileana Malito
Región Brasil: Joao Werlang
Región Caribe: Nicomedes Castro
Región Centroamérica: Ana Mercedes Sánchez
Región Cono Sur: Cira Novara
Región México: Rosa Elva Zúñiga
Red de Educación Popular y poder local: Diego Herrera
Red Latino Americana de Educación para la Paz y DDHH: Patricio Cabezas
Programa Latinoamericano de apoyo a la sistematización del CEAAL: Oscar Jara, Rosa Elva Zúñiga.

Presidentes Honorarios
Paulo Freire +
Carlos Núñez +
Orlando Fals Borda +
Raúl Leis +
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Pedro Pontual (Brasil)
Nydia Gonzales (Cuba)

La Piragua

Comité Editorial:
Oscar Jara Holiday. Presidente, CEAAL.
Nélida Céspedes Rossel. Secretaría General, CEAAL.
Lola Cendales. Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.
Alfonso Torres. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Jorge Osorio. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Coordinación de este número
Nélida Céspedes Rossel

Corrección de estilo
Sonia Henríquez Gil

Diagramación e impresión
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2012-00817

Fotos de la portada e interiores proporcionadas por:
Kamile Jerónimo (Puerto Rico), Nélida Céspedes (Perú), Patricio Raza (Ecuador). IPC (Colombia); CONTAG, FREPOP, MST, Nadia Rodríguez (Brasil); UCIRED (México); Fe y Alegría (Venezuela); Juan Carlos Giles (Perú); Steven Rodríguez (Costa Rica); Sebastián Vielmas (Chile).

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:
Parque Osores 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Telefax: (51-1) 3327404
Teléfono (51-1) 4240997
info@ceaal.org/www.ceaal.org

Auspiciado por:

dvv international
Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

BMZ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

ceaal
consejo de educación popular de américa latina y el caribe

Í N D I C E

3 **EDITORIAL**
Oscar Jara (Costa Rica)

5 **LA COMPLEJIDAD DE LA CRISIS Y LOS RETOS ACTUALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

7 **Crisis política e institucionalidad en América Latina**
Yhoban Hernández, Diego Herrera Duque, Omar Alonso Urán (Colombia)

13 **América Latina bajo el signo de la crisis: entre la ofensiva conservadora y los nuevos procesos de movilización popular**
José Seoane (Argentina)

19 **La crisis como oportunidad: Vida más allá del extractivismo**
Eduardo Cáceres (Perú)

24 **Sistema de categorías diferenciales para una Economía ética**
Carlos Alaña (Venezuela)

27 **Limitaciones del progresismo y desafíos de la educación popular en Ecuador**
Víctor Jijón (Ecuador)

29 **Democracia e Juventude: incidência para a Educação Popular**
Nádia Rodrigues (Brasil)

33 **VIGENCIA DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

35 **La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio**
Alfonso Torres (Colombia)

41 **¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia**
Benjamín Berlanga (México)

51 **Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. Apuesta central de la educación popular**
Marco Raúl Mejía (Colombia)

63 **MOVIMIENTOS DE EDUCADORES POPULARES**

65 **Construyendo camino hacia la Asamblea intermedia del CEAAL**
Oscar Jara, Nélida Céspedes (Costa Rica-Perú)

70 **Desde la Voz de los afiliados**

70 **Sobre la identidad del CEAAL**
Jairo Muñoz (Colombia)

71 **¿Qué significa para CEAAL asumir una nueva identidad?**
Patricio Cabezas (Argentina)

72 **El reto de ser movimiento de Educadores(as) populares**
Maritza Caycho (Perú)

72 **Por un quehacer obstinado con la autenticidad de nuestra praxis**
Nury García (Perú)

74 **Educación Popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales**
María Rosa Goldar (Argentina)

82 **Crisis, Movimientos Sociales y Educación Popular en América Latina y el Perú: Desafíos, alternativas y prácticas**
Juan Carlos Giles Macedo (Perú)

91 **Educación popular y movimientos sociales: La experiencia de la Escuela Nacional de Formación de CONTAG (ENFOC)**
Raimunda Oliveira Silva (Brasil)

96 **Constelaciones sin forma: movimientos sociales, partidos y educación popular. La necesidad permanente del trabajo de base y de los esfuerzos por la articulación de las organizaciones populares**
Steven Rodríguez Núñez (Costa Rica)

101 **FREPOP – FÓRUM DE EDUCAÇÃO POPULAR, conquistas, límites e desafíos**
Marcio Cruz (Brasil)

107 **Fe y Alegría: de la chispa al incendio**
Marielsa Ortiz y Elvis Rodríguez (Venezuela)

111 **Uma experiência em Movimento e os desafios para pensar a Educação.**
MST. Marcia Mara Ramos (Brasil)

114 **Movimiento por la Educación en Chile: Reflexiones en torno a la organización y las comunicaciones**
Sebastián Vielmas (Chile)

119 **DEBATE EN LA AGENDA GLOBAL ACTUAL**

121 **El proceso de los ODM post 2015 y los movimientos sociales: construyendo un movimiento ciudadano de educadores por "otro mundo posible"**
Jorge Osorio Vargas (Chile)

128 **Redes en movimiento hacia Guadalajara. A propósito de la consulta Post 2015**
Nélida Céspedes (Perú)

EDITORIAL

Por: Oscar Jara Holliday
Presidente del CEAAL

> La práctica política que se basa en la comprensión mecanicista de la historia, reduciendo el *futuro* a algo inexorable, "castra" a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar (…) Más tarde o más temprano, prevalece la comprensión de la historia como *posibilidad*, en la que no hay lugar para las explicaciones mecanicistas de los hechos ni tampoco para proyectos políticos de izquierda que no apuesten a la capacidad crítica de las clases populares.
>
> (…)
>
> Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha.
>
> Paulo Freire: *Educación y Política*

Una nueva *Piragua* navega ahora por los ríos vivos de nuestra América Latina y el Caribe, circulando en medio de búsquedas, luchas, resistencias, apuestas, frustraciones y esperanzas de tantos hombres y tantas mujeres de nuestras ciudades y campos. Circula cargada de nuevas y renovadas reflexiones surgidas todas del compromiso con esas realidades vitales en movimiento, que nos confrontan, que nos cuestionan, que nos exigen, que nos desafían.

Por ello, hemos titulado a este número; *"Movimientos sociales y desafíos para la Educación Popular: una mirada desde el CEAAL".* Queremos así reflejar la situación actual en que nos encontramos, en un momento histórico de intensos cambios y movimientos, al que estamos respondiendo también con impulsos y dinámicas nuevas que logren hacer coincidir al CEAAL con ese palpitar y sus exigencias.

En nuestro *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe,* nos hemos propuesto ya desde hace algún tiempo, no ser simplemente un organismo coordinador de instituciones que realizan labor educativa en nuestra región, sino ser un *movimiento por una Educación Popular,* crítica, transformadora, emancipadora y también ser un *movimiento de educadoras y educadores populares* que, en los distintos rincones de "Nuestra América" –como decía Martí– contribuyen al fortalecimiento del protagonismo de las clases populares como sujetos del cambio social. De ahí que los múltiples desafíos que plantean los Movimientos Sociales Latinoamericanos y Caribeños en su quehacer y en sus propuestas, sean consustanciales a nuestro modo de ser. Esos desafíos, no son externos ni son ajenos: son parte de nuestra identidad en permanente construcción. No existe una educación popular independiente de esos desafíos; ellos son los que nos hacen ser educadores y educadoras populares en cada momento histórico. De ahí la necesidad de ser movimiento y de ser parte activa del conjunto de movimientos sociales transformadores de nuestra región.

Oscar Jara Holliday. Peruano y Costarricense. Educador Popular. Bachiller en Filosofía y Letras. Licenciado en Sociología. Candidato a Doctor en Educación. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Presidente del CEAAL para el período 2012–2016.

Como señala Freire en el texto citado, la historia no está predeterminada sino que siempre se nos aparece como posibilidad, pues aunque estemos condicionados por ella, está en nuestras manos, mentes y corazones la capacidad de construirla en la dirección que queremos. Así, aunque enfrentamos una crisis de gran complejidad, la asumimos como una oportunidad para pensar, imaginar y hacer reales otras realidades posibles, incidiendo con nuestras prácticas y propuestas éticas, teóricas, políticas y pedagógicas.

Este número de la Piragua da cuenta clara de este quehacer en el que estamos comprometidos, aportando diversas y muy ricas miradas y reflexiones desde nuestras prácticas para pensarnos y asumirnos como movimiento: miradas analíticas, miradas conceptuales, experiencias significativas y propuestas desde espacios de articulación y vinculación nacionales, regionales e internacionales. Les invitamos a trabajar estas ideas, a divulgarlas, a utilizarlas como incentivos para la reflexión crítica y propositiva en nuestros colectivos y más allá de ellos.

Todos los artículos de este número constituyen aportes importantes para alimentarnos en ese camino que estamos transitando hacia nuestra próxima Asamblea Intermedia en el 2014, la cual no será un evento formal ni meramente declarativo: deberá ser un punto de giro definitivo hacia la construcción de un CEAAL en movimiento, en el que las educadoras y educadores populares de organizaciones campesinas, indígenas, urbanas, de instituciones y centros de formación e investigación y también pertenecientes a espacios y redes de coordinación, reafirmemos nuestro ser y quehacer transformador y protagonista en este momento de la historia, apostando siempre, como dice Freire, a la capacidad crítica y creadora de las clases populares.

Ir al índice

LA COMPLEJIDAD DE LA CRISIS Y LOS RETOS ACTUALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CRISIS POLÍTICA E INSTITUCIONALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Equipo IPC:
Yhoban Hernández
Diego Herrera Duque
Omar Alonso Urán

Hablar de crisis política en América Latina, conlleva inicialmente a la pregunta de ¿qué entendemos por crisis? Para empezar, es necesario señalar que algunas de las situaciones latinoamericanas no caben dentro de lo que puede denominarse una crisis tradicional, en el sentido estricto de reclamar derechos básicos por parte de la ciudadanía. Por el contrario, en varios países de la región se aprecian conflictos que trascienden hacia la ampliación de nuevas conquistas democráticas y el reconocimiento político de los actores que las exigen.

Partiendo de esta diferenciación, es necesario precisar que los contextos de crisis política en América Latina tienen connotaciones distintas y, aunque existen asuntos comunes, no todo puede leerse con el mismo lente.

Algunas movilizaciones dan cuenta de un mayor acumulado democrático, en relación con la participación y la ampliación de derechos. Los casos de Brasil y Chile, con el movimiento ciudadano y estudiantil respectivamente, son ejemplos de una nueva generación con cultura política y conciencia.

La movilización en Brasil, más que demandar necesidades insatisfechas, es la ampliación de las conquistas de derechos políticos. La gente no pide que el Estado le dé cosas, sino la apertura a la participación política. Allí hay un reclamo por el modelo de institucionalidad que se está construyendo. El reto del país, a partir de esas movilizaciones, es definir cómo se construye una institucionalidad local y democrática, que tenga decisión política, para la apertura de los canales institucionales necesarios, para el diálogo con la ciudadanía en la vida local.

Chile básicamente ha estado marcado en los últimos años por la dinámica de movilización juvenil y estudiantil. Los jóvenes fueron el potencial movilizador de la sociedad chilena, por eso el movimiento social educativo en Chile no es solo de los estudiantes; es un movimiento en el que convergieron las familias y otros sectores sociales por el derecho a la educación. Fue así como la agenda movilizadora marcó un horizonte de discusión alrededor del campo redistributivo y logró una politización mayor.

Pero otra es la realidad de países como Colombia, donde la dinámica no es de un gran movimiento que se levantó y surgió, sino de una serie de movimientos dispersos y volátiles que a veces surgen y bajan y al final, en la coyuntura última de los dos años anteriores, se coordinan precariamente.

Equipo IPC: Yhoban Hernández (Periodista), Diego Herrera Duque (Trabajador social y Mg. Educación y Desarrollo); Omar Alonso Urán (Sociólogo, Mg. Estudios Urbano Regionales y aspirante a Doctor).

En Colombia, las históricas condiciones de violencia, represión y estigmatización, incuban en su mayoría movimientos dispersos, amenazados y permeados por el miedo. Esta condición, podría afirmarse, le resta potencial democrático y constructor a la protesta. Es decir, puede ser una acción colectiva autónoma que luego coacciona o, paradójicamente, a veces puede ser una iniciativa impulsada desde la misma coacción.

Surge así la tesis de que en gran parte del país, principalmente en los territorios que históricamente han sido zonas de guerra y conflicto, la protesta social está mediatizada por el miedo y, en su lucha, la gente no alcanza una plena autonomía de los actores armados, que tratan de incidir y orientar los repertorios de movilización de las comunidades.

Lo anterior lleva a que, muchas veces, los repertorios de la protesta tiendan a ser la violencia y la asonada, bien por la coacción ejercida por actores ilegales o porque la gente no puede tomarse una plaza pública, o marchar sostenida y pacíficamente, ya que el Estado reacciona de manera violenta.
Visto este panorama, e independiente de los contextos y los acumulados democráticos de cada país, podríamos afirmar que un punto común de las crisis políticas en América Latina es que ocurren cuando se agotan los canales de diálogo y concertación con la institucionalidad, especialmente en la vida local. Entonces, la gente se moviliza.

Varias de las crisis latinoamericanas se generan por debilidad o ausencia de canales de participación. La protesta de los pequeños y medianos mineros en Colombia da cuenta de una legislación minera que excluyó y estigmatizó a la minería informal. La ausencia de canales participativos, en la construcción y aplicación del nuevo código de minas, dio pie a una movilización en 18 departamentos del país donde los mineros reclaman su inclusión en el diseño de las políticas mineras.

También a modo de ejemplo, surge una crítica fundamental a la manera como se ejecutan políticas públicas en democracias como Bolivia y Brasil, donde el desarrollo de megaproyectos extractivos y de eventos como el mundial de fútbol, pasan por encima de los procesos ciudadanos.

En ambos países existe un conflicto por la dignidad y el reconocimiento político de la gente desde lo local. Mientras que en Bolivia las comunidades están cuestionando el desarrollo de la mega minería en sus territorios, en Brasil se cuestionan ciertas prácticas de inversión que no tienen en cuenta a la ciudadanía. Allí la gente no solo reclama canales locales de participación, sino una nueva institucionalidad coherente con el discurso participativo.

Recogiendo estas situaciones, podría hablarse, en términos de Axel Honneth, de dos tipos de crisis: unas por el reconocimiento, en las cuales la gente no está siendo reconocida en la ejecución de las políticas públicas; y otras por la distribución de los recursos, ahí entran las privatizaciones de distintos derechos sociales, y la minería bajo el modelo extractivo otorgado a las multinacionales.

Algo clave, en la concepción de *Axel Honneth,* es que hoy los debates son de reconocimiento político de ese ciudadano que está en la posibilidad de dirigir su propio destino. Esto guarda relación con un planteamiento del antropólogo colombiano Arturo Escobar, según el cual las verdaderas luchas sociales y las verdaderas transformaciones están en el mundo de lo local. Sin embargo, en América Latina se identifica un problema con los intereses de las oligarquías y el deficiente desarrollo de los espacios locales de participación.

La gestión del Estado y el modelo económico como generadores de crisis

En países como Brasil, Colombia y Venezuela, hasta hace unos años, ha existido una manera de gestionar el Estado desde las oligarquías que históricamente han mandado con las armas y el control político. Las constituciones obligaron a un cambio de ese contexto. Pero esas oligarquías, tanto en Brasil como en Colombia, han tratado de frenar los desarrollos democráticos locales, por la vía de no construir institucionalidad política local.

Para el sector oligarca la pregunta no es ¿cómo mejorar la democracia local? Sino ¿cómo mostrar que la democracia local no funciona? Que se necesita un gran jefe y un sistema de decisiones centralizado. La oligarquía se llena de tecnocracia porque parte del principio de que el pueblo no sabe. De ahí que exista un trasfondo en los movimientos por desarrollar democracias locales.

En este contexto surge otro elemento común en Latinoamérica: cuando los gobiernos son de izquierda, el análisis de la oligarquía es que los movimientos reclaman deficiencias y mal funcionamiento del Estado; pero cuando los gobiernos son de derecha, el análisis parte de que los movimientos son subversivos o ilegítimos.

Adicionalmente, podría hablarse de una *contra movilización,* es decir, la derecha en América Latina se aprendió a movilizar. El caso más típico es Venezuela y la oposición al proyecto socialista bolivariano, pero también Colombia muestra esa dinámica cuando la derecha incide o aprovecha las protestas sociales para hacerle oposición al Gobierno y demandar ayudas económicas para algunos sectores latifundistas y agroindustriales. Ocurrió en el reciente movimiento de los cafeteros, coordinado en parte por grandes caficultores colombianos, en el que se plantearon unas reivindicaciones más desde el ámbito del subsidio que de la redistribución.

Entonces, surge una pregunta por el cambio en los elementos de interpretación. Porque no se trata de la típica movilización que estamos acostumbrados a interpretar desde la lucha popular ya que, se dice, aparecen esas coordinaciones ligadas a la pequeña y la gran burguesía.

El caso de Argentina, sobre el cual llegan pocas noticias de la movilización social, a no ser que se trate de una marcha contra la presidenta Cristina Fernández, representa unas contradicciones fuertes entre el Gobierno y los productores del sector agroindustrial, que son de derecha.

Estos sectores, que tienen muy poca comunicación con la ciudad porque están orientados hacia la exportación, quieren políticas de subsidio. Por eso, cuando se dice que Argentina se está moviendo, en realidad se están movilizando los sectores agroindustriales exportadores, que muy poco tienen que ver con los sectores populares y campesinos.

Partiendo del caso de Argentina, podría decirse que hay un elemento particular frente a los gobiernos de signo democrático, como han sido llamados. El debate es que efectivamente hay una ampliación de los derechos sociales, pero la crisis radica precisamente en la condicionalidad que pone el modelo económico.

Esa situación ocurre en Bolivia con el modelo extractivista, y es común para gobiernos de signo democrático como Ecuador y la misma Venezuela, cuando se dice que son proyectos revolucionarios, culturales, ciudadanos o del socialismo del siglo XXI, respectivamente. Lo que ocurre es que no se transa el modelo económico con la ciudadanía en general.

Se plantea así una nueva pregunta: ¿Qué tan fácil es para los gobiernos alternativos renunciar a los patrones clásicos económicos? Bolivia representa bien el problema de replantear el sistema, de si pueden los gobiernos renunciar a los patrones clásicos económicos.

Sobre esta cuestión, una dificultad central es que ya no vivimos en una economía campesina. Es decir, un campesino puede dedicarse a su tierra, pero ¿qué ocurre con esa masa urbana que vive de la industria y necesita de los metales y los minerales para resolver necesidades como la vivienda, la electricidad y el transporte? Ahí hay un asunto sistémico estructural muy grave que un gobierno alternativo no es capaz de resolver. Por eso habría que

pensar en las implicaciones que tendría para Bolivia la decisión de aislarse económicamente del mundo.

Las luchas continentales y el reto de la región

Avanzando en el análisis, surge con el campo minero en América Latina un conflicto que contiene los dos tipos de crisis referidos por Axel Honneth. Por una parte, la minería compromete el reconocimiento y la dignidad cuando entra a vulnerar los territorios y a los sujetos y, por otra, el tema está ligado a la privatización de los recursos.

Esta es una agenda común en Latinoamérica, pues aunque existen ejes de disputa que en apariencia son particulares en niveles territoriales, en el trasfondo se vuelven comunes a las luchas continentales. Eso incluye a México y a países del sur, donde se plantea una reforma energética y del tema de las represas que profundiza el modelo; a Bolivia con el gas; y a Perú, Bolivia y Colombia, con la extracción de metales.

Decimos entonces que, en términos de la movilización, hay un foco articulado al modelo extractivista, que se cruza con el tema del territorio y los sujetos en él. De esta manera, la minería se incluye dentro de lo que podemos denominar temas continentales que, no obstante, tienen sus propias particularidades.

Ocurre así con el movimiento de víctimas en países de Centro América, Colombia, Chile, Argentina e incluso Brasil. Este podría catalo-

garse como un movimiento social en una perspectiva continental, pero diferenciado en sus motivaciones y contextos históricos de violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario. A lo anterior se suma la particularidad de que este movimiento emerge con mayores posibilidades en los periodos de transición democrática en algunos países.

Algo similar pasa con los movimientos indígenas y la lucha por la tierra, que de cierta manera trascienden a un concepto de territorio y cohesionan con más fuerza la disputa del modelo y el reconocimiento político. Es el caso de los Mapuches en Chile y el norte de Argentina, que tienen una lucha por la tierra, por el territorio y por el reconocimiento político. También en Colombia, el movimiento indígena se ubica en la dinámica latinoamericana de resistencia étnica, desde la cual se conciben no solo como movimiento social sino como Nación y como Pueblo.

Pero retomando el hilo del ámbito continental, se identifican dos pulsos que pueden afectar el discurso sobre los movimientos sociales y la democracia en América Latina. Uno parte de las reivindicaciones generales: la educación, los jóvenes, lo social, los recursos naturales, etcétera. Y otro de las reivindicaciones identitarias y particulares, sobre todo en los pueblos étnicos, incluyendo a las comunidades afro descendientes y los pueblos indígenas.

En este contexto, un riesgo se avizora en el origen de lo que podría denominarse un discurso pos colonial o descolonizador radicalizado, el cual, por ejemplo, no acepta ningún tipo de minería o rechaza cualquier expresión de la civilización occidental. De ahí que, en este momento, *el movimiento social en América Latina requiera hacer un diálogo constructivo.*

Un llamado a un diálogo constructivo y renovado

Partiendo del análisis realizado hasta ahora y a modo de conclusión, es necesario recomendar que, dado el contexto actual de la región, el movimiento social latinoamericano debería

avanzar en la realización de un diálogo constructivo entre los movimientos de origen urbano y sociedad industrial, y esas nuevas reivindicaciones identitarias que no solo reivindican el reconocimiento político en abstracto sino también las formas de vida.

Desafortunadamente en la actualidad, en América Latina, no hay un espacio donde se den esas discusiones continentales, dado que teóricamente esa aspiración reposaba en el Foro Social, el cual viene agotándose como expresión movilizadora de las diversas expresiones continentales.

Ahora, un nuevo espacio de diálogo debería tener incidencia en asuntos como el desarrollo, la naturaleza, el territorio, la democracia y el buen vivir. Desde ahí podrían desarrollarse planteamientos sobre ¿cómo sería el buen vivir en las ciudades? Pues resultaría relativamente fácil plantear un proyecto de buen vivir en una comunidad campesina e indígena, pero no es igual en las grandes urbes.

El asunto toca nuevamente la pregunta sobre ¿cómo se está construyendo actualmente lo local? Y eso, ¿cómo se relaciona con otros planteamientos? Como formas de vida, naturaleza y democracia.

En ese sentido, es necesario precisar que hace 30 años la visión de lo local era más homogénea, pero hoy en día existen múltiples esquemas. Ahí sí hay una dificultad para la articulación del movimiento social, a diferencia de otras épocas.

Se plantean así horizontes de diálogo complejos y en esa dirección, el Consejo de Edu-

cación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) debería orientarse hacia la conclusión de que hay movimientos sociales con distintas raíces y motivaciones.

Desde esa perspectiva, apresurarse en la definición de la agenda puede llevar a propuestas políticas que desconocen a otros actores, crean situaciones complicadas o pueden negar el potencial democrático que está emergiendo. Pero también puede llevar a unilateralidades políticas que debilitan, lo cual ha sido criticado en movimientos feministas o de población diversa.

De ahí que redes como CEEAL deban generar ese *escenario de discusión sobre actores sociales, naturaleza, democracia y formas de vida,* planteando un diálogo entre lo urbano y lo rural. La cuestión está en el reto de cómo CEEAL se plantea esos horizontes de diálogo social**,** para aportar a resolver los distintos conflictos y aspiraciones que están en el horizonte mismo de los sectores subalternos plurales y diversos con quienes trabaja.

Referencias Bibliográficas

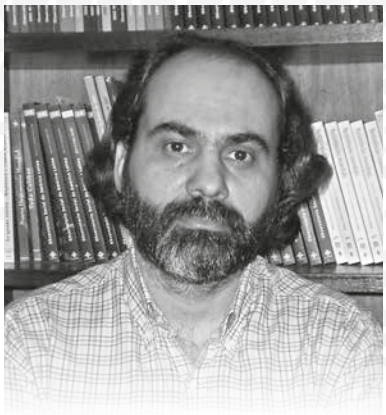
TILLY, Charles. 2005. La democratización mediante la lucha. Sociológica, año 19, número 57, enero–abril de 2005, pp. 35–59.

FRASER, Nancy; HONNETH Axel. 2006 ¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político–filosófico. Ediciones Morata, página 207.

ESCOBAR, Arturo. 1996. *La invención del tercer mundo, De– construcción y re–construcción del Desarrollo.* Santa Fe de Bogotá, Norma.

Ir al índice

AMÉRICA LATINA BAJO EL SIGNO DE LA CRISIS: ENTRE LA OFENSIVA CONSERVADORA Y LOS NUEVOS PROCESOS DE MOVILIZACIÓN POPULAR



José Seoane

Pasado y presente de Nuestra América

En mayo del año pasado, con motivo de la VII Asamblea General del CEAAL, tuve la oportunidad de hacer llegar una contribución que proponía algunos señalamientos sobre los desafíos que afrontaban los movimientos sociales y la educación popular en nuestra América Latina y Caribeña, particularmente en referencia a la democracia y la integración regional (Seoane, 2012). Ahora, casi un año y medio después, vuelvo a tener ocasión de reseñar en este breve escrito las novedades que se han suscitado en el orden continental y global en este tiempo. El texto anterior partía de las raíces y características de la crisis de la hegemonía neoliberal abierta por el amplio y movilizado cuestionamiento a este régimen que se desplegó en nuestra región entre mediados de los años '90 hasta mediados de la década de los 2000 y presentaba los diferentes proyectos de salida a dicha crisis: desde la continuidad del neoliberalismo bajo la criminalización y la militarización social hasta las rupturas y límites del proyecto neo desarrollista y los desafíos planteados por aquellos procesos de transformación más radical y emancipatoria. En esa oportunidad, la reflexión concluía con un análisis de los efectos regionales de la crisis económica global, particularmente centrado en la profundización acelerada del modelo extractivista exportador –constituido bajo las transformaciones neoliberales pasadas– y el ciclo de resistencias sociales y desafíos en torno a la democracia y la integración regional que estos nuevos escenarios planteaban. Partimos, en este caso, de estas afirmaciones. Pero, ciertamente, en el lapso que separa ambas contribuciones, se han producido importantes novedades de distinto orden. Entre las más conocidas recordamos con pesar el trágico fallecimiento de Hugo Chávez y los desafíos abiertos para la Venezuela bolivariana; o el golpe parlamentario en Paraguay que puso fin al gobierno de Lugo y marcó un nuevo escalón en la ofensiva conservadora; pero también la apertura de los diálogos de paz en Colombia y la emergencia de un nuevo ciclo de conflictividad y movilización popular; o la aparición de un proceso de movilización y demandas urbanas –particularmente juvenil– en Brasil. Por otra parte, a partir del 2012 se detiene el sostenido y homogéneo incremento de los precios de los bienes naturales, principales rubros de exportación de la región. Estas características: de ofensiva conservadora, nuevos efectos regionales de la crisis global e intensificación de la conflictividad y movilización social parecen signar nuestro presente; sobre ellas aportamos a continuación –y sin ánimo de exhaustividad– algunos señalamientos para el debate colectivo.

Jorge Seoane. Sociólogo, integrante del Grupo de Estudios sobre América Latina y el Caribe (GEAL) y profesor de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para comentarios sobre el texto escribir a: seoane.jo@gmail.com

Cambios en la crisis económica global: de la ofensiva extractivista a las dificultades del modelo exportador de commodities

Los movimientos sociales y el pensamiento crítico vienen afirmando desde hace varios años que los pueblos del mundo afrontamos una crisis que tiene, claro está, su capítulo económico pero que es más amplia y compleja en su proceso y en sus horizontes de resolución. Desde esta perspectiva, también afrontamos el avance de una crisis climática que está transformando a fuerza de catástrofes naturales y fenómenos climáticos intensos la geografía social y económica del planeta y amenazando la supervivencia de la vida toda. Y también una crisis energética –con el agotamiento de las fuentes de los combustibles utilizados en la actualidad, la exasperación de las lógicas de saqueo y devastación ambiental, y la disputa por los nuevos minerales y energías– y una crisis alimentaria con la extensión del agro negocio y el libre comercio, la destrucción de las economías campesinas y la soberanía alimentaria y las nuevas plagas de hambrunas y pobreza. El carácter multidimensional y profundo de esta crisis hace que habitualmente se la considere como una "crisis civilizatoria" o mejor dicho como una "crisis de la civilización dominante" (Lander, 2009; Vega Cantor, 2009). Partiendo de esta mirada– que nos previene de una sobrevaloración de las incidencias de los procesos socioeconómicos en la vida social–, en este caso nos proponemos formular algunos comentarios en relación con el episodio económico de la crisis que viene desplegándose en el viejo centro del capitalismo desarrollado desde 2008 y con sus efectos en América Latina.

En la contribución anterior referíamos como este momento de crisis se tradujo inicialmente como ofensiva conservadora y neoliberal tan manifiesta en los ajustes y recortes de la soberanía popular en la periferia de Europa o en los intentos de reponer a los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) en la gestión de la crisis global. Señalábamos también que si bien América Latina pareció hasta 2012 no sufrir en demasía los efectos de la desaceleración económica –salvo en el 2009– la crisis se expresaba sin embargo en el significativo aumento de los flujos de inversión extranjera que llegaban a la región particularmente orientados a la apropiación de

los bienes comunes naturales (Seoane, Taddei y Algranati, 2013). De esta manera, esta crisis global tomaba la forma en nuestros países de la profundización del extractivismo; es decir, de la megaminería, la explotación hidrocarburífera convencional y no convencional, las pasteras y los monocultivos, los cultivos y las semillas transgénicas, la apropiación privada trasnacional de diferentes bienes naturales y territorios y las obras de infraestructura en energía y transporte que este modelo requiere. La contracara de esta ofensiva extractivista se expresó en un nuevo ciclo de conflictividad social, de resistencias sociales frente al extractivismo, protagonizado por movimientos territoriales, comunales, de pobladores, socioambientales y convergencias sociopolíticas locales y nacionales que, aún de manera fragmentada e irregular, recorrieron la realidad latinoamericana de los últimos años. Este mismo proceso, en el pensamiento crítico latinoamericano, revivió el cuestionamiento a las nociones del desarrollo y su reducción al crecimiento económico así como abrió la consideración de otras programáticas y horizontes emancipatorios como la del Buen Vivir.

Pero, a partir del 2012, la realidad latinoamericana se modificó al compás de una serie de cambios en el procesamiento regional de la crisis económica (Katz, 2012). Así, la desaceleración de la economía china –disminuyendo el crecimiento de su PBI a la franja del 7% en 2012 y 2013– supuso la caída de la demanda y precios de muchos de los llamados commodities –en particular aunque no únicamente de minerales como el cobre y el hierro, y productos agrícolas como el café y el azúcar–; bienes de exportación que habían sostenido el crecimiento, la balanza comercial y las cuentas públicas en la década anterior (CEPAL, 2013). Su impacto sectorial y nacional pudo registrarse, por ejemplo, en el conflicto de los productores cafeteros de abril de 2013 en Colombia o en la retracción de la economía de Brasil y la aparición de tensiones sociales y nuevos procesos de movilización sindical y urbana (Antunes, 2013). Por otra parte, la recuperación, aunque leve, de la economía estadounidense y las previsiones de cambio de las políticas de tasas bajas y compra de bonos reorientaron a partir del 2013 parte del flujo de las inversiones internacionales restringiendo incluso el crédito y presionando las economías y monedas de los llamados países emergentes y del grupo BRICS integrado por Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica (La Nación, 2013). En el terreno regional, la desaceleración económica y el deterioro de las cuentas externas puso de manifiesto así –además de las lógicas de saqueo y devastación ambiental– el carácter dependiente e inestable de un modelo sustentado en buena medida en la exportación, particularmente de bienes naturales.

La renovada ofensiva de la desposesión, la colonización y el autoritarismo

Este nuevo escenario de la crisis económica global y de sus efectos regionales, sin embargo, se tradujo en muchos países en intentos de potenciar la ofensiva conservadora y neoliberal. Así, si en el pasado inmediato, el alza de precios y demanda de commodities impulsó la ofensiva extractivista en la región; ahora su caída, por un lado, restringió o postergó algunos de estos proyectos o puso en crisis a ciertos sectores o economías nacionales; pero, por otro, pareció simultáneamente dar aliento a reformas pro–mercado y, en general, a un sesgo más conservador de la política pública. En este orden, el nuevo gobierno de Peña Nieto y el Pacto por México rubricado por el establishment político–partidario se propone avanzar con una multireforma legislativa–institucional de carácter neoliberal que afecta a diversos sectores como el energético, el educativo, el laboral y las telecomunicaciones. En el caso del Perú, un escandaloso pacto político parlamentario –que, entre otros acuerdos, promovía al abogado de Fujimori al Tribunal Constitucional– coronó un proceso de creciente conservadurismo del gobierno de Humala cada vez más alejado de sus promesas electorales.

Estos procesos son convergentes con una nueva ofensiva estadounidense en la región que se remonta, al menos, a junio de 2009 con el golpe de estado en Honduras y los anuncios de las nuevas bases militares estadounidenses en Colombia; pero que se prolonga a la actualidad en el golpe parlamentario en Paraguay y en el hostigamiento a los gobiernos y procesos

venezolano y boliviano (Boron, 2013). En este sentido, desabastecimiento, sabotajes, amenazas de atentados, desestabilización e intervención militar amenazan hoy al proceso bolivariano en Venezuela; y en una similar dirección apuntan el forzado aterrizaje del avión que traía de regreso a Evo Morales y las pruebas irrefutables de espionaje masivo e ilegal ejercido por los EE.UU. sobre países y gobiernos latinoamericanos, puntas del iceberg de una estrategia de intervención regional de "amplio espectro".

Los sucesos en Honduras y Paraguay son ejemplos también de los profundos vínculos entre la ofensiva imperialista, los sectores dominantes locales y la profundización del extractivismo. En esta dirección marchan la sanción de las nuevas leyes de minería y de las llamadas "ciudades modelos" y las persecuciones y desplazamientos de poblaciones en el caso hondureño; y la autorización de nuevas semillas y cultivos transgénicos y represión al movimiento campesino en el paraguayo.

La promoción de esta agenda conservadora implicó también una acentuación de la represión y la violencia. Un trágico trazo rojo marca con asesinatos, agresiones y desplazamientos forzados la línea de expansión del despojo extractivista. Pero, también ante las recientes resistencias sociales, las respuestas represivas y militarizadas dan nuevamente cuenta del profundo y estructural carácter autoritario de la neoliberalización capitalista. La militarización de Bogotá y Colombia toda frente al paro agrario nacional que conmueve al país desde la segunda mitad de agosto; la criminalización de las protestas en Guatemala y Honduras; la persecución y violencia legal e ilegal contra líderes y comunidades en México; las propuestas de reformas legislativas para penalizar aún más el conflicto social en Chile, la militarización de –hasta ahora– tres departamentos en Paraguay resuelta por el nuevo gobierno de Cartés, son algunos ejemplos de estos procesos. Finalmente, este sesgo extractivista trasnacional está lejos de restringirse a los países mencionados. Valga mencionar que en este período se concreta, por ejemplo, el regreso de Chevron a la Argentina para la explotación –en asociación con la reestatizada YPF– de los yacimientos de hidrocarburos no convencionales en el sur del país donde las recientes movilizaciones contra el acuerdo fueron violentamente reprimidas; y también se anuncia en Ecuador el fin de la iniciativa Yasuní–ITT y la propuesta de abrir la explotación de los pozos petroleros de ese territorio hasta ahora protegido.

En este sentido, si la ofensiva extractivista reciente confrontó con la emergencia de resistencias sociales en todo el continente; estas novedades en el terreno de los efectos regionales de la crisis global, el deterioro económico y la ofensiva conservadora que referimos brevemente, también nos interrogan sobre si nos encontramos ante un nuevo ciclo de luchas a nivel regional.

¿Un nuevo ciclo de movilización social?

La conflictividad social desplegada entre 2008 y 2011 frente a la ofensiva extractivista aunque intensa en los territorios y regiones de los emprendimientos, la más de las veces tropezó con dificultades en la constitución de una proyección nacional. En el mundo urbano de los sectores populares la prolongación del crecimiento económico servía para aplacar las tensiones sociales u orientaba la conflictividad a su distribución. De diferentes maneras, las novedades reseñadas anteriormente vinieron a modificar en parte esta situación. Ciertamente, la complejidad de estos cambios no puede explicarse por la mención lineal y unívoca a los procesos de índole económica, por aquello que hemos referido en esta oportunidad como los efectos regionales de la crisis global. En la constitución de las dinámicas y relaciones de fuerza entre los sectores, clases y bloques

sociales inciden otros factores históricos, sociales, culturales, políticos, ideológicos. Pero también porque los procesos socioeconómicos solo se construyen como problemas de la acción colectiva cuando emergen en la propia subjetividad, en la experiencia colectiva que es en sí misma un terreno de disputa. Repasemos desde esta perspectiva entonces algunas de las acciones de lucha y movilización acontecidas recientemente en la región.

Sin duda en el horizonte regional actual se destaca el proceso abierto en Colombia, que en su periplo corto va del paro cafetero de febrero y marzo pasado al paro nacional agrario de este agosto, que moviliza a un arco de productores agrarios más amplio, reactualiza en el cuestionamiento de sus efectos las luchas contra el TLC con EE.UU., y en el que convergen también sectores urbanos –estudiantes, trabajadores– y diferentes articulaciones sociopolíticas nacionales. Es indudable que estas dinámicas tienen lugar en las nuevas condiciones políticas abiertas por los diálogos de paz, pero también que señalan los límites del neoliberalismo de guerra y la militarización social para restablecer una gobernabilidad estable o "pacificación social" definitiva. En un orden similar, podría analizarse los múltiples conflictos desplegados en Chile en los últimos años e, incluso, las resistencias que emergen en México frente al paquetazo de reformas luego de seis años de genocidio continuado con la mentada "guerra contra el narcotráfico".

Por otra parte, en junio pasado una movilización contra el aumento de tarifas del transporte público en San Pablo, Brasil, y la respuesta represiva que le siguió precipitaron un ciclo de movilizaciones urbanas en las principales ciudades del país de magnitud desconocida en la última década. Sobre las razones de este proceso se han señalado las deudas y nuevos problemas generados por la modernización neo desarrollista (en especial en educación, salud, transporte público) sumada a los procesos de guetificación en las grandes urbes acentuados por las obras de infraestructura y especulación inmobiliaria motivadas por los eventos internacionales. También vale tener en cuenta los efectos de la retracción económica de los últimos dos años que pone al desnudo con mayor claridad los límites de una orientación conservadora desarrollista. Por otra parte, las propias movilizaciones se convirtieron en escenario de disputa para los sectores más duros del poder económico y mediático en su intento de avanzar con la agenda de la restauración neoliberal.

Finalmente, también en la experiencia venezolana actual, pueden identificarse procesos de movilización y organización popular ante los desafíos y múltiples amenazas que se yerguen ante el proceso abierto en 2013; particularmente intensos, por ejemplo, en la experimentación y construcción de los poderes comunales.

Sería aventurado en estas líneas proponer una caracterización del conjunto de estas dinámicas con una perspectiva regional que, en todo caso, debe resultar de un debate más amplio; el cual podrá aportar respuestas más certeras sobre si

se está configurándose un nuevo ciclo de conflictividad social y sus características. Pero, tal vez, una cuestión que no debiera subestimarse resulte la significativa participación y protagonismo en muchos de estos conflictos de jóvenes generaciones tan presentes con el movimiento estudiantil en Chile y Colombia, el Yosoy132 en México y en las movilizaciones recientes en Brasil y Perú.

Horizontes de disputa: modelo socioeconómico, democracia e integración

De esta manera, la ofensiva conservadora, los efectos locales de la crisis global y las dinámicas abiertas en la movilización social reactualizan los debates sobre los modelos socioeconómicos y la noción y práctica del desarrollo; y también sobre las formas de la autoridad política, entre la militarización y la democracia protagónica y plurinacional. Pero la integración regional no escapa a estos horizontes de disputa. No solo porque responder a la crisis global, los renovados intentos de subordinación continental y los cambios socioeconómicos reclama un esfuerzo de conjunto –en el camino, por ejemplo de una moneda común y de una integración social y solidaria de los pueblos–; sino también porque la propia integración es terreno de la geopolítica imperial.

En este sentido, la llamada Alianza del Pacífico –tratado comercial que une México, Colombia, Perú, Chile; y cuenta con la posible próxima incorporación de Costa Rica– surgida en 2011 y con su última cumbre en marzo de 2013 parece convertirse en el nuevo ariete económico del proyecto de libre comercio estadounidense para el continente en competencia con la creciente influencia regional china.

Ante este contexto, ¿cuáles son los desafíos de la educación popular? Si, en el pasado, la conflictividad social y la emergencia y consolidación de movimientos sociales y articulaciones sociopolíticas modificaron el escenario de hegemonía neoliberal y dieron nueva vida al sueño nuestro americano; ¿será que los nuevos retos regionales reclamaran similares procesos y fuerzas?

Guía de lectura

1.- ¿Cuáles son los efectos de la crisis económica mundial en América Latina y qué cambios registran en el último año y medio?

2.- ¿Cuáles son las diferentes iniciativas o terrenos de la ofensiva conservadora en el continente?

3.- ¿Puede hablarse de un nuevo ciclo de conflictividad social en la región?

4.- ¿Con qué medida y ejemplos los efectos locales de la crisis, la ofensiva conservadora y las resistencias sociales se expresan en su experiencia local o nacional?

Referencias Bibliográficas

Antunes, Ricardo 2013 “Los días que conmovieron a Brasil”, en Revista Herramienta N° 53 (Buenos Aires: Herramienta).

Boron, Atilio 2013 *América Latina en la geopolítica del imperialismo* (Buenos Aires: Ed. Luxemburg).

CEPAL 2013 *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2013* (Santiago de Chile: CEPAL).

Katz, Claudio 2012 “El ajedrez global de la crisis”, en Revista Batalla de Ideas N° 3 (Buenos Aires: BI).

La Nación 2013 “Los mercados emergentes pierden el liderazgo económico del mundo”, en Diario La Nación, edición impresa del 12 de agosto.

Lander, Edgardo 2009 “Tendencias dominantes de nuestra época ¿se nos agota el tiempo?”; en Revista Compendium, Vol. 12, Nº 22, julio (Caracas: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado).

Seoane, José 2012 “Desafíos de los movimientos sociales y la educación popular en Nuestra América”, en Revista La Piragüa N° 37, en http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto83.pdf

Seoane, José; Taddei, Emilio y Algranati, Clara 2013 *Extractivismo, despojo y crisis climática. Desafíos de los movimientos sociales y los proyectos emancipatorios en Nuestra América* (Buenos Aires: Herramienta y El Colectivo).

Vega Cantor, Renán 2009 “Crisis civilizatoria”, en Revista Herramienta N° 42 (Buenos Aires: Herramienta).

Ir al índice

LA CRISIS COMO OPORTUNIDAD: VIDA MÁS ALLÁ DEL EXTRACTIVISMO

Eduardo Cáceres Valdivia

"El viento a favor de los últimos años va a desaparecer. Ahora debemos avanzar por nosotros mismos"

Luis Alberto Moreno, presidente del Banco Interamericano de Desarrollo.

(Septiembre de 2013)

Hasta hace algunos meses, el optimismo era la nota dominante entre los gobiernos y las élites latinoamericanas. Tras casi una década de crecimiento económico, hoy el humor parece haber cambiado. Sucesivos pronósticos de diversos organismos internacionales corrigen hacia abajo lo que se afirmaba en el pronóstico anterior. Más serio aún es el indicador callejero: Brasil, Colombia, México, en menor medida Perú, han visto multitudes en las calles. En cada caso hay razones específicas vinculadas a políticas internas. En todos hay un trasfondo de dificultades económicas. Sin duda, un buen momento para examinar los fundamentos del crecimiento previo y las posibilidades de su sostenibilidad en el mediano plazo.

Todos los análisis coinciden en que el sostenido crecimiento reciente ha tenido como uno de sus componentes clave el boom exportador de materias primas vinculado al crecimiento de las economías asiáticas (principalmente China e India). Tanto la extracción de minerales e hidrocarburos como la extracción de biomasa (de los mares o de la tierra, sea para alimentos o para biocombustibles) han incrementado su importancia en casi todos los países de la región. Entre 2000 y 2012, los precios del petróleo, gas y minerales se triplicaron en promedio. Mientras que a inicios de la década de los noventa la región captaba el 12% de la inversión minera global, hoy capta más del 25% de la misma.

Lo primero que salta a la vista es que, a diferencia de otras regiones del mundo que también han crecido en la década reciente (Asia, por ejemplo), hoy la economía latinoamericana se ha reprimarizado de manera significativa. Mientras que entre 1981–82 y 1998–99, las exportaciones de materias primas de la región disminuyeron del 51,5% del total a 26,7% del mismo, entre esos años y el 2010 volvieron a crecer, hasta llegar al 42,4%. Tendencia similar se observa en el análisis del PBI de los países, desagregados por rama de producción. Y si bien las interpretaciones difieren, el resultado es el mismo: en general se ha reforzado el patrón primario exportador y con ello una forma de inserción en la economía mundial heredada del período colonial de nuestra historia.

Para los gobiernos de corte neoliberal, la profundización del extractivismo es la forma de aprovechar las "ventajas comparativas" de la región. Ocultan el hecho de que tales "ventajas" suelen terminar en pocas manos, mayoritariamente foráneas. Por su parte, los gobiernos

Eduardo Cáceres Valdivia. Bachiller en Humanidades por la Universidad Católica del Perú, donde en la actualidad desarrolla estudios de post grado. Ha trabajado y publicado en torno a problemas de ética contemporánea, en particular la fundamentación de los derechos humanos integrales en el contexto del mundo contemporáneo. Durante décadas ha estado vinculado con movimientos sociales y políticos de izquierda en el país, desarrollando múltiples experiencias de educación popular y trabajos de investigación y formación en torno al pensamiento de José Carlos Mariátegui.

"progresistas", si bien han avanzando en nacionalizar o renegociar las condiciones de explotación de los recursos naturales, no logran –en varios casos ni siquiera intentan– abrir dinámicas alternativas de crecimiento equilibrado e inclusivo. En lo fundamental se han limitado a reorientar parte de los excedentes generados por las actividades extractivas para financiar políticas redistributivas. Como resultado tenemos hoy en la mayoría de países una fiscalidad "extractivo–adicta" sumamente vulnerable a las fluctuaciones de los mercados internacionales.

Los efectos negativos de la reprimarización son múltiples. En los años 80 del siglo pasado, un pequeño, próspero e industrializado país europeo, Holanda, vivió su propio boom extractivo. Los impactos del mismo son llamados desde entonces "enfermedad holandesa". En lo fundamental, se trata de las consecuencias que tiene una repentina afluencia de divisas: abaratamiento de las importaciones, disminución de las exportaciones industriales o no tradicionales, desequilibrios en el mercado cambiario, etcétera. En varios de nuestros países la enfermedad no solo está presente sino que ha desarrollado variantes. En espacios sub–nacionales, el flujo de recursos que vienen de las actividades extractivas (vía canon, regalías, etc.) está generando prácticas rentistas en torno a municipios, desalentando las actividades productivas tradicionales y encareciendo el costo de vida.

Las economías primario–exportadoras suelen tener una estructura oligopólica, dados los altos niveles de inversión que requieren. A su interior, las posiciones dominantes las ocupan empresas transnacionales. Los niveles de eslabonamiento entre el sector primario–exportador y el resto de la economía son muy limitados, dado el nivel de la tecnología que utiliza. Todo esto lleva a que la distribución de los beneficios sea limitada y desigual. El crecimiento extractivo exportador genera mayor desigualdad, lo cual explica el limitado alcance de las políticas redistributivas de los gobiernos "progresistas" en la región.

A lo anterior se suma el incremento de la oferta interna de energía tradicional (hidrocarburos) barata y/o subsidiada. En la década de crecimiento exportador, la eficacia de la región en términos de utilización de energía ha disminuido para casi todos los países de la región, tal

como señala el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en un reciente informe.

Los impactos negativos del boom extractivista van más allá de la economía. Con el incremento de los precios internacionales se han vuelto rentables operaciones extractivas que antes no lo eran: extracción de petróleo o gas en los océanos, a cientos de kilómetros de las costas; minería a tajo abierto en zonas con mineral de muy baja ley; agricultura de exportación en tierras de productividad precaria; etcétera. Estos proyectos normalmente comprometen territorios muy amplios y utilizan maquinarias e insumos de alto riesgo. Como consecuencia provocan desplazamiento de poblaciones, comprometen ingentes recursos hídricos, afectan un radio muy amplio de territorios circundantes. Los impactos ambientales se consideran como factores externos a los proyectos y no como costos de los mismos que deben ser cubiertos por los inversionistas. En este contexto, y con los antecedentes de los pasivos ambientales que han dejado actividades extractivas previas, no es extraño que el mapa de la conflictividad social en la región coincida con el mapa de los megaproyectos en curso. El OCMAL (Observatorio de Conflictos Mineros en América Latina) ha inventariado 186 conflictos activos en estos momentos y el Mapa de Injusticia Ambiental de Brasil incluye 700 casos de conflicto socio–ambiental.

Lejos de cumplir un rol regulador de las actividades extractivas y fiscalizador de sus impactos, los estados latinoamericanos se han convertido en entusiastas promotores de la inversión en minería, gas, hidrocarburos, soya, biocombustibles, etcétera, por la vía de ofrecerles mejores condiciones a las transnacionales. Es decir por la vía de reducir los estándares ambientales y sociales, establecer regímenes laborales de excepción (que en algunos países tienen décadas de duración) y negar derechos fundamentales a las poblaciones afectadas. El caso emblemático es el desconocimiento en la práctica del derecho de los pueblos indígenas a la consulta previa e informada, reconocido por el convenio 169 de la OIT. Estas prácticas configuran una situación que ha sido descrita como la de "estados capturados" por intereses privados.

No es la primera vez que nuestra región vive un boom primario exportador y su correlativa "prosperidad falaz". Bastaría revisar someramente la historia para darse cuenta de los enormes riesgos que se corre al reiterar este camino. No solo por la volatilidad de los mercados y los precios, también por los impactos de sucesivos cambios tecnológicos que convierten en superfluos determinados insumos, tal como sucedió con el guano y el salitre, con el caucho, con el estaño, etcétera. Hay, además, un factor que hace aún más grave la situación y más urgente la necesidad de modificaciones sustantivas en el patrón productivo y energético de la región. Se trata del cambio climático y sus impactos en el continente.

América Latina cuenta no solo con una enorme variedad de recursos y pisos ecológicos, sino que también encierra las mayores reservas de agua dulce del planeta. Como efecto del incremento de emisiones y el calentamiento global estos recursos están en peligro por el aumento de fenómenos meteorológicos extremos,

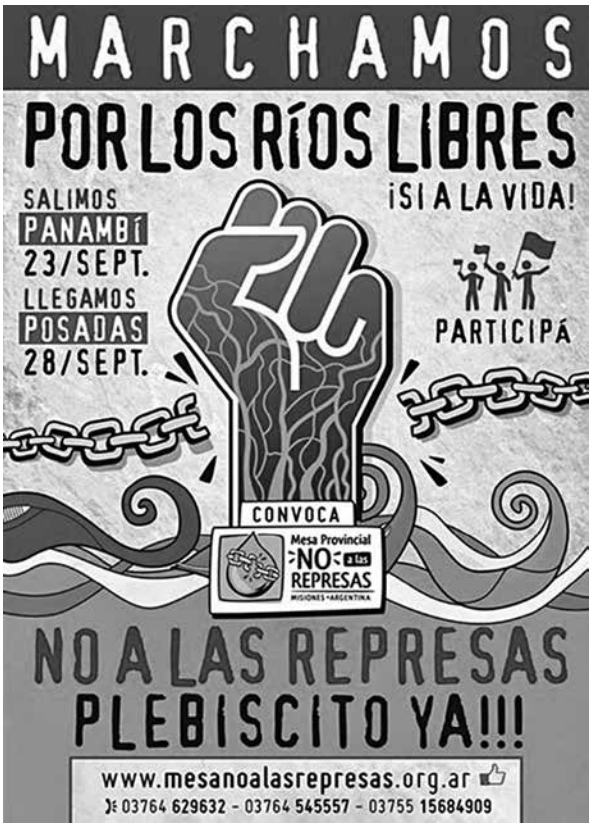
los cambios en el patrón de precipitaciones, la disminución de los glaciares, el incremento de la desertificación y la reducción de la capa forestal. Como correlato de estos procesos numerosas especies están en peligro y se han expandido a nuevos territorios enfermedades tropicales como el dengue y la malaria.

El crecimiento acelerado y sin controles de las actividades extractivas ha contribuido, sin duda, a generar un cuadro de crisis ambiental que golpea fuertemente en particular a las poblaciones más vulnerables de la región. La gran minería remueve millones de toneladas de tierra, utiliza insumos fuertemente tóxicos e ingentes cantidades de agua. La explotación de hidrocarburos se incrusta en territorios previamente protegidos. La agricultura de exportación crece a costa de la Amazonía y el Chaco. Todas estas actividades se desarrollan utilizando un patrón energético altamente contaminante.

Las políticas, ya de por sí débiles e inconexas, de mitigación y adaptación al cambio climático están condenadas al fracaso si es que no se modifican los términos en los que hoy se desarrollan las industrias extractivas. No es tampoco solución responder a la crisis ambiental con la profundización de la mercantilización de los recursos naturales, tal como propone el documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, Río+20. La idea de comercializar los "servicios ambientales", poniéndolos en venta entre las mismas transnacionales que han causado la emergencia en la que estamos, debe ser respondida con una enérgica defensa de los bienes comunes. En lugar de introducir estos bienes en el mercado, es necesario que los bienes de la naturaleza, los servicios proporcionados gratuitamente por ella durante milenios, se defiendan como propiedad de toda la humanidad, bienes públicos que no pueden ser privatizados.

A lo largo de la década los movimientos sociales han ido estableciendo coaliciones y afinando propuestas frente al extractivismo indiscriminado. No es simple el asunto: se trata de estructuras productivas y comportamientos que tienen antecedentes de siglos. Más aún, comprometen a significativos sectores de las poblaciones, no solo a los grandes propietarios. Ir más allá de la crítica, proponer caminos viables de salida requiere imaginación y persistencia.

Lo mínimo que se puede pedir es que los estados cumplan su rol regulador, garantizando el cumplimiento de estándares sociales y ambientales definidos de manera democrática y participativa. En particular los estados deben garantizar los derechos de los pueblos indígenas (consulta previa e informada), comunidades campesinas y productores rurales en general. Para ir más allá de una dinámica de conflicto "caso por caso",



se requiere que los estados construyan instrumentos claros y mandatorios de ordenamiento territorial que garanticen la intangibilidad de recursos precarios y de los medios de vida de las poblaciones más vulnerables.

Las respuestas concretas frente al extractivismo indiscriminado diferirán de acuerdo a la realidad de cada país. Tenemos países como Costa Rica, cuya biodiversidad es vista como fuente de actividades económicas sustentables, lo que le permite resistir mejor a las presiones para introducir la minería a tajo abierto. Y tenemos países como Venezuela, Ecuador, Bolivia, cuya estructura económica es altamente dependiente de las actividades extractivas, lo cual les da a los personeros de estas un mayor peso político en el país. Otros países afrontan el dilema entre ampliar las actividades primario–exportadoras o iniciar/profundizar procesos de diversificación productiva. Los movimientos sociales deben ir más allá de una actitud reactiva y defensiva frente al extractivismo e ingresar al debate de las políticas de desarrollo para el mediano y largo plazo. Solo con un marco de referencia estratégico será posible formular y legitimar propuestas para las coyunturas inmediatas. La crisis actual de los precios y la demanda abre una oportunidad para este debate. Los ejemplos de otras regiones del planeta pueden ser útiles como argumentos a favor de la diversificación productiva, la prioridad de los mercados internos, la seguridad y la soberanía alimentarias, la sostenibilidad ambiental, el fortalecimiento de los procesos de integración regional.

Se cometería un serio error si se creyese que el debate en torno a estos asuntos se reduce a un asunto de políticas públicas. El extractivismo tiene siglos de existencia en la región y ha permeado comportamientos sociales, lógicas económicas y sentidos comunes. Una de las manifestaciones más claras de esto es el "rentismo", entendido como un conjunto de relaciones que articulan estado y sociedad en torno a las transferencias de una pequeña fracción de los ingresos que resultan de las actividades extractivas. Transferencias que se expresan en subsidios indiscriminados a los combustibles, o en recursos complementarios (canon minero o petrolero) que llegan a los municipios en los que se ubican estas actividades. El rentismo no solo contribuye al desarrollo del clientelismo político sino que tiene impactos muy negativos en la economía y la vida social. Más allá del diagnóstico, elaborar estrategias viables para salir del rentismo es harto complejo. Sin embargo, es decisivo para impedir que las sociedades locales sigan perdiendo capacidades productivas. En los últimos años, en varios países de la región, se ha producido un desplazamiento en las agendas de las sociedades locales. De haber priorizado fuertemente los planes de desarrollo elaborados participativamente, se ha pasado a priorizar los presupuestos participativos que, en muchos casos, son negociaciones en torno a pequeños proyectos. Recuperar, en los espacios locales, una visión de desarrollo para el mediano plazo es clave para revertir la fragmentación y el inmediatismo.

La pervivencia del extractivismo así como la oportunidad que nos da la crisis para cuestionarlo, plantean complejos retos a los educadores populares. ¿Cómo introducir este debate en sociedades cuya opinión pública ha sido capturada por la idea de que las actividades extractivistas son la única fuente posible de crecimiento? ¿Cómo cuestionar de manera eficaz las prácticas extractivistas en las que están cientos de miles de trabajadores pobres en la región? ¿Cómo modificar los comportamientos rentistas que han crecido de manera significativa en las décadas recientes? Comenzar a responder estas preguntas a partir de la experiencia contribuirá a transformar la crisis actual en una oportunidad para salir del extractivismo indiscriminado y depredador.

Ir al índice

SISTEMA DE CATEGORÍAS DIFERENCIALES PARA UNA ECONOMÍA ÉTICA

Carlos Alaña
Fe y Alegría Venezuela

El capitalismo monopólico de la triada imperialista EEUU, Europa y Japón que es el que vivimos día a día y ha generado y genera tanta injusticia tiene una racionalidad: el aumento de la tasa de producción para la ganancia. Frente a esta racionalidad, está la teoría marxista que tuvo un primer y, me atrevo a decir, único intento en el socialismo real ruso, en ella la racionalidad es el aumento de la tasa de producción para el consumo de los ciudadanos. Esta diferencia es crucial para entender y reflexionar lo que vivimos actualmente en América Latina y así poder darle un nombre a lo que muchos llaman procesos constituyentes.

En las primeras edades de la humanidad como sociedades, es decir, en el paleolítico los hombres y mujeres encontraban en la naturaleza una abundancia de satisfactores que, bajo procesos simples de transformación los convertían en productos consumibles, y en razón de esto, eran productos intercambiables con otros productores que trabajaban la naturaleza para producir otros satisfactores distintos. En estas sociedades no había lo que Marx llamó excedentes, dado que se producía lo que se consumía, la gente trabajaba de sol a sol y cuando se ocultaba el sol la vida transcurría entre cantos, bailes e historias (desde aquí podemos trazar la historia en cuanto el origen de los mitos como relatos racionales, que explican lo real en base a símbolos como nos enseña Paul Ricoeur).

Al volverse las sociedades menos nómadas, es decir, sedentarias entramos al neolítico; donde se vuelve más complejo encontrar los satisfactores en la naturaleza, hay que pensar nuevas técnicas de trabajo, trabajar y producir tomando en cuenta los cambios climáticos, entre otras cosas; lo más resaltante es que aquí ya se comienza a producir excedentes que en principio gestionaban las familias o los clanes o los ancianos calificados. Toda esta historia es para formular otra diferencia y entender lo que ocurre en el continente, esta producción de excedente en el capitalismo lo gestiona una clase social llamada burguesa, en la teoría marxista se invita a que la gestión del excedente la hagan aquellos que ejercen el trabajo vivo, es decir, el proletariado que, es en Marx, una determinación económica que actúa política y socialmente.

Este grupo de diferencias a saber, aumento de la tasa de producción para la ganancia, frente al aumento de la tasa de producción para el consumo, y la diferencia entre gestión bur-

---

Carlos Alaña. Estudió filosofía en París y luego egresa como Licenciado en educación, con mención en Filosofía, en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas. Durante cuatro años se desempeñó como Coordinador Nacional de Formación y Pastoral del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA) en Venezuela, y desde enero de este año asume el gran reto y el compromiso como Coordinador Nacional del IRFA, además de ser el enlace Nacional de Fe y Alegría Venezuela para OCLACC (Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación).

guesa del excedente frente a la gestión del excedente por parte del proletariado, nos lleva a formularnos algunos interrogantes para pensar estas relaciones desde el hoy latinoamericano ¿La tasa de producción de bienes y servicios ha aumentado en nuestros países? ¿Este aumento de la producción ha servido para el consumo de los hombres y mujeres históricamente excluidos de nuestros pueblos? Incluso, ¿Es co–rrelativo el aumento de la tasa de producción frente a la tasa de consumo de los más pobres del continente? Una secuela que, aún vivimos del Capitalismo Monopólico de la triada imperialista, es que en nuestro continente se producen grandes cantidades de alimentos, pero en la lógica del capitalismo, la gestión de esta producción está en manos de aquellos que solo les interesa aumentar la tasa de ganancia, en este sentido, nos preguntamos ¿Quién o quiénes están gestionando el excedente de la producción y a favor de qué o de quiénes lo gestionan?

En la experiencia del socialismo real que es básicamente la que se busca emular; en el caso venezolano existe un gran debate ante el tema del quién debe gestionar la producción y su excedente. No tengo duda que, en muchos momentos la gestión a través de mecanismos de participación es una gestión social, consensuada y compartida que busca favorecer a quienes menos tienen, independientemente de su ideología política (izquierda, derecha, centro y sus derivados) “porque aquí todos estamos necesitados”… pero no podemos negar que aún predomina una gestión estatal y partidista de la producción y su excedente, sin darse cuenta que el fracaso del socialismo real fue justamente este, toda la gestión estaba en manos del partido comunista–leninista que se termina corrompiendo, y convirtiéndose en una clase opresora.

Creo que en el caso venezolano hay experiencias que han tratado y tratan de romper con

la lógica del capitalismo de monopolio, y como hemos dicho, el debate se centra en estos momentos en el tema de la gestión que nos traslada a otro punto de quiebre, el de la propiedad. Es necesario establecer la diferencia entre propiedad estatal y propiedad social, entendiendo la categoría propiedad según Víctor Álvarez, no como la simple posesión, limitándola a la relación jurídica que tienen la personas con los medios de producción, distribución y consumo. Estos enfoques amputados y castrados no reflejan la riqueza de otros procesos económicos y sociales, donde las comunidades crean formas de organización para asumir el control sobre la producción y su gestión. En este sentido cabe preguntarnos ¿Cómo se integran en una economía para la vida más allá del desarrollo, los sistemas de producción de propiedad privada, estatal, cooperativa y comunitaria?

Otro aspecto relevante es cómo los venezolanos vamos entendiendo la economía. El capitalismo entiende la economía desde Adam Smith, como mera producción de un producto que luego se regala, se compra, se vende o se roba, en Venezuela nos aproximamos más a como Marx entendía la economía, una determinación determinada determinante, es decir, que es un campo de la vida, una relación con la naturaleza y con otros seres humanos, que –de momento– determina el campo político y, que en otras circunstancias, es determinada por lo político, una especie de espiral. Esta conciencia cualitativa nos viene bien, porque entendemos que lo político tiene que ver con el derecho y con la propiedad, lo privado, lo público, lo estatal.

La Educación Popular debe tomar conciencia de estas diferencias, re–significando que el producto del trabajo lleva en sí toda una serie de relaciones que muchas veces son injustas y la tarea es humanizarlas. Hoy día se usa mucho la categoría emprendedores, ante esta categoría la Educación Popular debe añadir adjetivos que permitan que participantes, estudiantes, alumnos puedan formarse para el trabajo pero no como mano de obra barata, mentes dóciles y cuerpos disciplinados, sino como agentes activos en el proceso de una economía colaborativa que genere innovaciones para la creación de comunidades de vida felices con modos de vida sustentables. Que la relevancia de sus aportes no sea el valor de ganancia económico, sino el valor de uso humanizador, esto es lo que queremos impulsar desde varias organizaciones no gubernamentales en Venezuela como Fe y Alegría, CESAP– Centro al Servicio de la Acción Popular, Acción Campesina, Fundación La Salle, con la dimensión de educación trabajo, la toma de conciencia del yo trabajo y como un yo que humanizo, dignifico, libero. Otro aspecto–reto que la educación popular tiene que seguir fortaleciendo y, que en el caso particular de Fe y Alegría, debemos continuar impulsando, es la conciencia del trabajo como colectivo donde se fraguan relaciones que deben sobrepasar la competencia y fomentar la colaboración, que los egresados de nuestra centros se sientan como diría Gramsci “Bloques Históricos” que hacen de la economía una posibilidad determinante determinada para un mundo más ético e interactivo.

Ir al índice

LIMITACIONES DEL PROGRESISMO Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN ECUADOR

Víctor Hugo Jijón

Previo al triunfo electoral de Rafael Correa en el 2006, Ecuador era un país en el cual el sistema de partidos establecido luego del periodo de dictadura militar de los años 70 había perdido toda legitimidad social, convirtiendo a la democracia liberal en meras citas electorales para designar autoridades o legisladores demagogos que inmediatamente se olvidaban de sus promesas y priorizaban sus intereses particulares ligados a los grandes capitales. Durante casi tres décadas, bajo diversas etiquetas, la derecha oligárquica se turnó en el poder sometiendo la economía nacional a los dictámenes neoliberales del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM): deuda externa anuladora de inversión pública y social, privatizaciones mutiladoras de los servicios públicos y de las empresas estatales, dolarización en el año 2000 dejando sin soberanía monetaria, corrupción en plena impunidad. Todo lo cual condujo a un fuerte empobrecimiento de la población pese a los incrementos de la producción petrolera, elemento principal de la economía ecuatoriana y del sustento fiscal.

Esto dio lugar a una regeneración de los movimientos sociales y a la lucha contra la pobreza, en particular la conversión de los pueblos indígenas en actores sociales y políticos de primer orden, con movilizaciones y levantamientos que significaron el derrocamiento de varios gobiernos en búsqueda de una democracia participativa, de defensa de los recursos naturales y el establecimiento de políticas públicas que respondan a las demandas populares para salir de la pobreza y la marginalidad.

En todos estos procesos, la Educación Popular, EP, jugó un rol esencial a partir de diversos grupos sociales y organizaciones no gubernamentales que incidieron en el fortalecimiento organizativo a través de la formación política, la capacitación de líderes y lideresas, la familiarización con instrumentos como la planificación estratégica y el conocimiento de los derechos humanos y sus diversas modalidades de defensa según se trate de reivindicaciones étnicas, de género o generacionales. Paralelamente, una EP vinculada a la producción agrícola y artesanal de sectores rurales y urbanos empobrecidos acompañó procesos de mejoramiento de la calidad de vida desde una concepción de economía popular y solidaria, de agroecología y comercio justo. Así, la EP potenció y combinó la participación social y política de sectores marginados con la búsqueda de un modelo diferente de desarrollo.

Víctor Hugo Jijón. Ingeniero geólogo–geofísico graduado en el Instituto Francés del Petróleo. Ha realizado trabajos técnicos de exploración de petróleo y ocupado diversos cargos públicos: Vicepresidente Ejecutivo de PETROECUADOR, Asesor de la Asamblea Constituyente en el 2007, Asesor Técnico del Congreso Nacional. Paralelamente, ha realizado actividades sociales y políticas: Coordinador Nacional de la Comisión por la Defensa de los Derechos Humanos, CDDH, Asesor Técnico de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, ex miembro de la Dirección Nacional del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik.

En la actualidad, luego de seis años de gobierno del Presidente Correa, quien en gran medida asumió las propuestas de cambio de los sectores progresistas y parte de la izquierda, se ha dado un proceso de reinstitucionalización del Estado, de renovación constitucional y de políticas públicas que han propiciado la reactivación productiva y la inclusión social. Son conocidas internacionalmente las iniciativas de incorporar la cosmovisión de los pueblos indígenas para construir el Estado Plurinacional e Intercultural y el Buen Vivir o Sumak Kawsay, es decir la vida humana en armonía con la naturaleza, pensando en las generaciones futuras y aplicando la reciprocidad y la complementariedad en tanto que principios reglamentarios de la economía. Esto condujo a reconocer los derechos de la naturaleza, a renegociar y no pagar la deuda externa ilegítima, a expulsar al Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial (BM), a renegociar los contratos petroleros con las transnacionales.

En el ámbito político institucional, se establecieron leyes para la participación ciudadana y el control social, la designación de varias autoridades de la administración de justicia, control y fiscalización pasa por mecanismos de elección y comités de selección con participación de la sociedad civil en instancias de decisión.

Sin embargo de lo anterior, en la realidad subsisten serios nodos críticos en lo económico y fuertes déficits democráticos, en un marco de retroceso generalizado de la inicial opción progresista del gobierno. La optimización de los recursos económicos gestionados por el Estado y el crecimiento económico no han significado cambios estructurales en el aparato productivo ni una reducción de la desigualdad: apenas 62 grupos económicos concentran el 41% del PIB; la producción agropecuaria y pesquera continúa en manos de unas cuantas familias oligárquicas; el acceso al agua y a la tierra sigue restringido en el campo; se mantiene una concepción económica *extractivista* que propicia la explotación petrolera y minera a cielo abierto en áreas de selva protegida o zonas intangibles reconocidas por la Constitución; los grupos financieros siguen beneficiándose del manejo crediticio con un 17% sobre su patrimonio neto, mientras que en EEUU esas ganancias oscilan entre 6 y 8 puntos. El mismo Presidente Correa afirmó en enero de 2012 que "*básicamente estamos haciendo mejor las cosas con el mismo modelo de acumulación*", lo cual explica su reciente abandono de la iniciativa de dejar en el subsuelo el petróleo de los campos ubicados en el Parque Nacional Yasuní.

Los enormes ingresos de la exportación petrolera en el período (70.000 millones de dólares) han permitido al Ejecutivo practicar una política asistencial clientelista a través de subsidios y bonos dirigidos a dos millones de pobres que constituyen el 17% del electorado, recurso fundamental de sus éxitos electorales. La Función Judicial ha sido intervenida contrariando los mecanismos de designación de jueces quienes actúan obsecuentemente y al contar con una mayoría legislativa las leyes corresponden a lineamientos verticalistas que limitan al máximo las propuestas de los partidos no gobiernistas. Resultado de este "caudillismo progresista", la criminalización de la protesta social y la violación de los derechos humanos se han vuelto sistemáticas, desprestigiando a las dirigencias y llegando a acusar de terrorismo a las movilizaciones indígenas, todo ello encubierto con una retórica de un supuesto "socialismo del Siglo XXI".

Ante este escenario, la EP enfrenta dos grandes desafíos: resistir a la cooptación clientelar de activistas sociales por parte del régimen para que ocupen cargos burocráticos orientados a manipular y dividir a las organizaciones sociales; por otro lado, desempeñar acciones de acompañamiento a la lucha popular en condiciones de criminalización y persecución no vistas ni en la peor época de los gobiernos neoliberales.

Ir al índice

DEMOCRACIA E JUVENTUDE: INCIDÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

Nádia Rodrigues

Este texto abordar, de forma sintética, sobre o momento histórico atual vivido pelo Brasil, e em particular sua juventude. É preciso ter em conta os fatos ocorridos como fenômenos sociais no interior da democracia brasileira.

Nos meses de Junho e Julho de 2013 várias manifestações sacudiram as ruas do país, com repercussão na imprensa nacional e internacional. Grandes números de pessoas se reuniram rapidamente em muitas cidades, inúmeras vezes, com a ajuda de mensagens espalhadas nas redes sociais, que se transformou em um poder político de mobilização de massa. Como ocorreu na Primavera Árabe, milhares de jovens formaram um coro de reivindicações e denúncias sociais, econômicas, culturais, dentre outras. A participação social ganhou relevância política.

Muitas questões e análises podem ser feitas a partir do supracitado movimento de massa ocorrido nas ruas brasileiras, caracterizado como de classe média por diversos analistas políticos e filosóficos, como por exemplo: qual a situação sócio - econômica da juventude, atualmente? Qual o papel das redes sociais na convocação e mobilização social? A internet se constitui em um meio importante de expressão de liberdades democráticas?

Observa-se que há um encantamento da internet, particularmente pela juventude, por ter aparência de um ícone de liberdade, por não ter nenhum controle central, por seu grandioso tamanho, abertura e horizontalidade.

Seu encanto também consiste no fato de proporcionar o agrupamento entre as pessoas, sem que se leve em conta, de certa forma, as fronteiras de diversas dimensões dos Estados nacionais; e se constituir um poder paralelo capaz de ameaçar as elites dos países, os setores sociais conservadores (COELHO, 2002). Este poder se revelou através da mobilização massiva — puxada inicialmente por um movimento estudantil denominado “Passe Livre” —, impactando o governo e o setor político brasileiro, ou seja, a democracia representativa, e desencadeando sucessivamente enfren-

Nádia Rodrigues. É associada da Escola de Formação Quilombo dos Palmares e Coordenadora do Curso de Graduação de Serviço Social do Centro Universitário – CESMAC.

tamentos com os poderes constituídos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, em torno de direitos sociais e políticos. Gerou abalos na democracia brasileira.

Mas, a questão de liberdade na internet não deve ser abordada somente sob o ponto de vista do seu poder de organização política, mas também de materialização de atos ilícitos que requerem pesquisas aprofundadas. Portanto, torna-se necessário analisá-la também sobre outros aspectos dentre os quais se destaca a questão ética e dos direitos humanos, que envolve distintas expressões da questão social,

como por exemplo, a prostituição de menores, exploração sexual, o comércio ilegal de produtos, a pedofilia, a pornografia, a invasão de privacidade das pessoas, o roubo financeiro e de bancos de dados, sabotagens diversas, enfim, o uso criminoso e violento crescente.

Ante ao exposto, um dos desafios para a Educação Popular é seu contributo na construção de uma ética da comunicação e da informação que possa ser praticada em todas as partes do mundo. Esta contribuição poderá fortalecer positivamente a participação e liberdade no uso da internet por redes sociais. Neste campo, a Educação Popular tem um vasto trabalho a realizar com a juventude, em particular, e com os grupos populares. Deve-se lutar para que este tema tome parte da quarta geração dos direitos humanos.

Outro campo de incidência, que se coloca para a Educação Popular, refere-se ao dos direitos sociais. O movimento de massa que se materializou nas ruas do Brasil, fortemente nos meses de Junho e Julho de 2013, colocou em foco os problemas vividos pela juventude brasileira. É necessário entender a juventude

em todas as diversidades e dificuldades, por estarem os jovens situados no mundo social, conjuntural e estruturalmente, eivado de significados e significantes culturais bem como de exploração e de dominação.

Este é um importante ponto de partida para elucidar algumas das dificuldades vividas pela juventude brasileira, originárias de desmandos históricos. Torna-se importante ressaltar que os muitos desafios, vividos por cerca de 50 milhões de jovens brasileiros, são gerados pelas desigualdades econômicas e sociais existentes no Brasil (IBGE, 2010).

Em decorrência, grande parte da juventude ainda não obteve acesso à Educação Pública Gratuita, e muito menos de Qualidade. Além deste fato social, observa-se que a juventude representa significativa parcela da mão de obra que trabalha em condições precárias, direitos trabalhistas reduzidos e até sem estes direitos. É preciso expor, ante a sociedade, a exploração existente sobre o trabalhador (a) jovem, bem como sobre o trabalhador adulto (a), denunciando-se, inclusive, a existência do trabalho escravo com jovens.

Os desafios da juventude também dizem respeito ao acesso à formação profissional, a cultura, ao lazer, e a segurança. A violência contra as/os jovens negros e moradores das periferias e favelas, grotões urbanos é um dos problemas graves que atinge a juventude do Brasil, decorrendo em números espantosos de mortes. Há uma parte das questões relacionadas à juventude que se refere ao aspecto psico - existencial, ou seja, à transição para a vida adulta, exigindo tomadas de decisões que geram, muitas vezes, inseguranças nos diversos aspectos da vida, inclusive laboral.

Dentro da categoria juventude há distintas diferenças, dificuldades, quando se analisa sua exclusão nos diversos aspectos da vida humana, diferenças essas que devem ser examinadas sob o paradigma de classe social. Evidentemente, os jovens mais pobres sofrem pela falta de oportunidades nas distintas dimensões da vida, dentro da sociedade. Sobre este fenômeno há dados censitários no Brasil (IBGE, 2010) relacionados ao analfabetismo absoluto e funcional da juventude, a deserção juvenil no ensino médio, a exclusão no ensino superior e no mundo do trabalho e das artes, ou seja, excluídos da produção e usufruto da riqueza construída socialmente. Neste contexto ressalta-se também a situação dos jovens “Ni Ni”. Por último, a juventude rural também apresenta suas demandas específicas, mas seus problemas são comuns aos jovens urbanos no que concerne à necessidade de educação, saúde, trabalho, cultura, lazer, segurança.

O debate sobre Democracia e Juventude e sua inserção na sociedade deve se tornar focal para todos/as que trabalham com Educação Popular, sem se perder de vista a análise dialética das estruturas sociais vigentes, para melhor compreensão e aprofundamento desta complexa temática. Um dos desafios da atualidade é fazer acontecer a educação cidadã dos jovens, elemento - chave para fortalecer a democracia com liberdade e dignidade humana, a construção da cultura democrática e a governabilidade democrática dos países.

Referências Bibliográficas

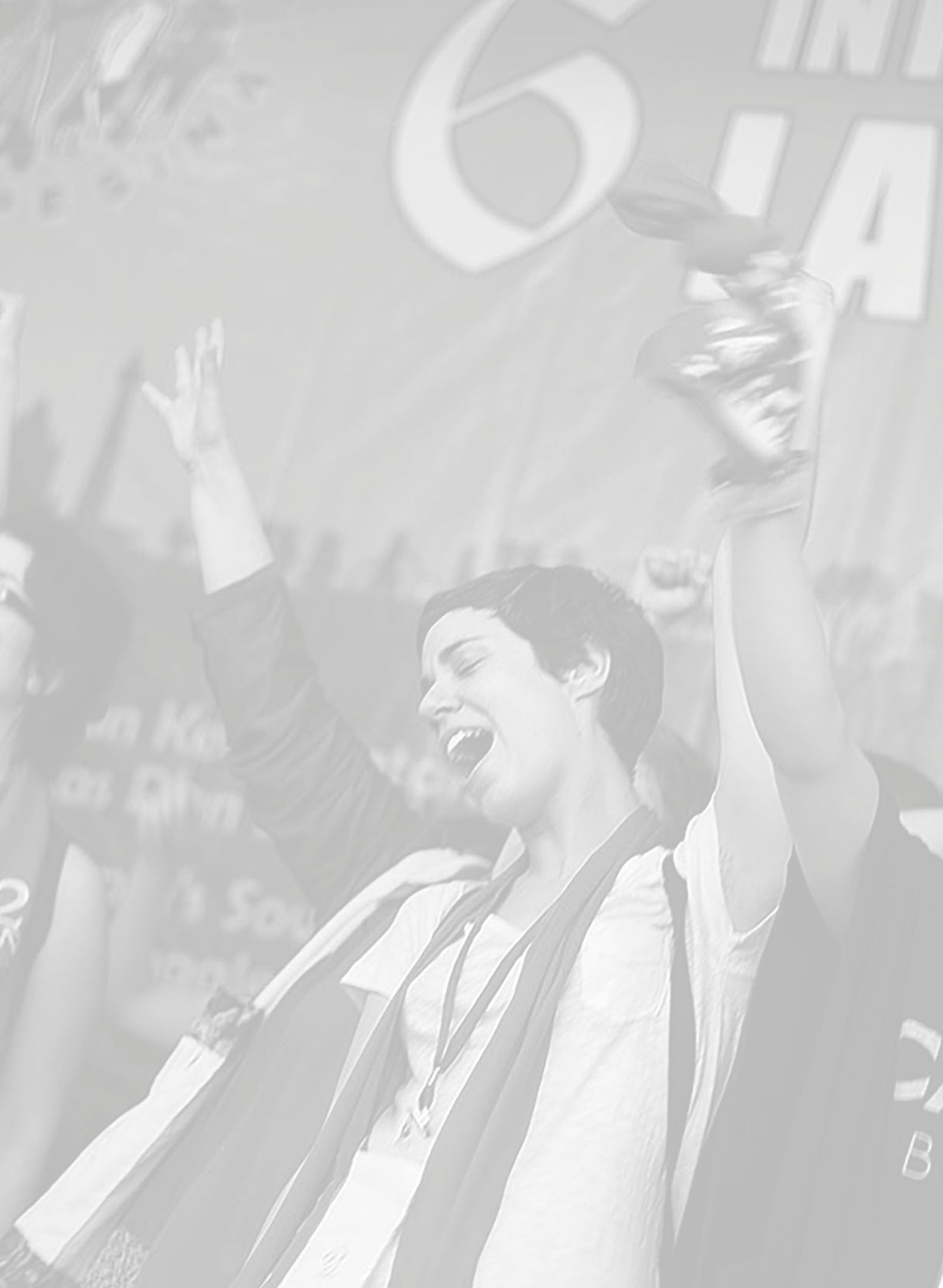
BRASIL. *Censo demográfico.* Brasília: IBGE, 2010.

CASTEL, Robert. *A insegurança social.* O que é ser protegido? Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

COELHO Ricardo. *O direito à informação no espaço virtual.* Maceió, AL: Catavento, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. 2ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

Ir al índice



VIGENCIA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

LA REACTIVACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL DESPERTAR DEL NUEVO MILENIO

Alfonso Torres Carrillo

Presentación

Tantas veces me mataron, tantas veces me morí,
sin embargo estoy aquí, resucitando.

Silvio Rodríguez, *Como la cigarra*

Si bien es cierto que la educación popular– como concepción pedagógica y movimiento educativo– ha estado presente en la historia de América Latina desde mediados de la década del sesenta del siglo pasado, estamos asistiendo desde hace una década a la emergencia de múltiples experiencias, colectivos, redes y acciones formativas que la reivindican. Dicho renacer de la educación popular, también ha significado una renovación de sus actores, contenidos y prácticas, que es necesario reconocer.

En efecto, al ímpetu radical y revolucionario de las décadas del setenta y ochenta, sobrevino un repliegue de su sentido político emancipador a lo largo de la década de los noventa, asociado a la crisis del socialismo soviético y la consecuente avalancha ideológica anti izquierdista, a la transición democrática en algunos países del continente, a la caída del régimen sandinista y los procesos de paz en Centro América y el recrudecimiento de la represión en países como Colombia. El nuevo discurso que se impuso y expandió fue la celebración de la democracia liberal, que se presentaba como superación de la confrontación entre capitalismo y socialismo, y como única forma posible de organización política; luego de décadas de lucha contra los regímenes autoritarios y su deseo de reconstruir los frágiles sistemas democráticos, muchos educadores populares y organizaciones de la sociedad civil acogieron con entusiasmo el nuevo horizonte político, reorientando sus prácticas educativas hacia la formación ciudadana.

Si embargo, los efectos nefastos de la aplicación de las políticas económicas neoliberales (aumento de pobreza, desempleo e inequidad), la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición y la expansión de prácticas clientelares, corruptas y mafiosas, y el crecimiento de la delincuencia y la conflictividad social, generaron las condiciones para que en varios países de la Región se reactivaran movimientos sociales históricos (indígena, campesino), emergieran otros nuevos (anti neoliberales, ambientales, juveniles), se fortalecieran o surgieran nuevos partidos y movimientos políticos de izquierda, y que algunos de ellos llegaran a gobiernos locales y nacionales.

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, anhelos y esperanzas que expresan, que la

Alfonso Torres Carrillo. Educador popular colombiano. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.

educación popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y un motivo para muchas personas y colectivos, que ven en ella un referente político, ético y pedagógico para orientar sus prácticas. Este renacer, como la cigarra de Silvio Rodríguez, de la educación popular se evidencia en la proliferación de colectivos, encuentros y jornadas de reflexión que se vienen realizando en diferentes países del continente en torno a su nombre[1]. Así mismo, luego del desierto periodo del desencanto y el escepticismo frente a las pedagogías liberadoras en el mundo académico, se crean acá y allá, Cátedras, cursos, seminarios y conferencias sobre Paulo Freire y su legado en universidades públicas y privadas desde el Río Bravo hasta la Patagonia.

Este nuevo ímpetu de la educación popular también ha sido reconocido en las últimas asambleas del CEAAL (Cochabamba, Lima), desde las cuales se ha planteado y ratificado el mandato de que esta plataforma y red de centros inspirados en la educación popular se convierta en un movimiento en torno a esta y se articule más decididamente a los movimientos sociales que tienen presencia en América Latina y El Caribe; su nueva denominación, Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe confirma esta intencionalidad instituyente. Sin duda, esta decisión representa una oportunidad histórica para que el Consejo recobre vitalidad y legitimidad dentro del amplio espectro de los movimientos sociales, colectivos y redes sociales en torno a la educación popular.

A continuación haré una apretada síntesis sobre los campos, actores y ámbitos de actuación de la educación popular, así como de los cambios en el contexto y las emergencias que hoy caracterizan y desafían las prácticas educativas populares.

Campos, actores y ámbitos de actuación

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

En sus inicios, el área privilegiada de la EP fue la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultos, pero muy pronto se amplió a la formación de dirigentes de organizaciones y movimientos sociales (campesinos, populares,

1 Invito a explorar en Internet “encuentro educación popular” para que vean como en países como Chile, México, Argentina, Uruguay, Brasil, Panamá y Colombia se vienen incrementando este tipo de eventos.

locales), al trabajo en salud, en comunicación, de género, ambiental y economía solidaria; con los procesos de democratización iniciados en la última década del siglo XX, la EP se involucró en la escuela formal, así como en formación para la participación local, la educación ciudadana y en derechos humanos. En la actualidad, aparecen temas emergentes como la soberanía alimentaria, la agroecología, los jóvenes, la interculturalidad, los derechos de la población LGBT y la justicia comunitaria.

Desde sus inicios, por su vocación emancipadora, las prácticas educativas populares han privilegiado poblaciones consideradas como oprimidas, explotadas o discriminadas, tales como los campesinos, los habitantes de los barrios populares y otras categorías de trabajadores; desde la década de los ochenta los "sectores populares" adquirieron rostros particulares, en las mujeres, los jóvenes y comunidades cristianas de base; con la ampliación de los ámbitos y perspectivas de acción, la EP hoy trabaja con profesores y estudiantes de instituciones educativas formales, jóvenes, dirigentes y autoridades locales, población LGBT, pueblos originarios y afro–descendientes.

La EP privilegia la realización de acciones de capacitación y formación de personas, colectivos y organizaciones sociales en las temáticas mencionadas y mediante la realización de talleres, cursos y campañas, la formación de escuelas de líderes y en la producción de materiales educativos y comunicativos. Algunos de los centros de EP también se han dedicado a la investigación social y pedagógica, en particular a la llamada sistematización de experiencias.

Contextos y desafíos actuales

Esta amplitud y riqueza del campo de la educación popular antecede y excede el espacio conformado por el CEAAL; sin embargo, esta red continental de más de un centenar de centros de EP en América Latina, es un escenario privilegiado para reconocer los contextos, las tensiones, los debates y desafíos en el campo educativo popular. Basado en una revisión de los artículos La Piragua entre 2002 y 2012

y de mi participación en diversos espacios y procesos de educación popular, en la Región, en particular en Colombia, a continuación sintetizo el entorno y los retos actuales de la EP.
Como lo dijimos al comienzo, desde mediados de los noventa, el entusiasmo y optimismo depositado en la democracia liberal tras el fin de las dictaduras, se resquebrajó frente a la evidencia de las nefastas consecuencias sociales que trajeron las políticas neoliberales. Transcurridas dos décadas, los indicadores de pobreza y desigualdad social se dispararon en todos los países, el desempleo, la precariedad y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral. Por otro lado, la plutocracia y la corrupción agudizaron la crisis de legitimidad de gobiernos y partidos políticos.

Frente al deterioro de las condiciones de vida de la población, se reactivaron diversas expresiones de resistencia y protesta. El comienzo del siglo coincidió con el ascenso de diferentes movimientos indígenas, campesinos y populares en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia, Argentina y México. El Foro Social Mundial que se reúne desde el 2000, expresa y aglutina estos aires de cambio en torno a la consigna "Otro mundo es posible". También como expresión del inconformismo generalizado, han llegado al poder movimientos políticos de izquierda. Las democracias oligárquicas que habían sucedido las dictaduras, empezaron a ser sustituidas por gobiernos de izquierda o progresistas, en países como Brasil, Bolivia, Argentina, Venezuela, Ecuador, Uruguay, El Salvador y Perú.

Sensible a estas transformaciones y emergencias y desde su preocupación por garantizar su vigencia crítica y utópica, los centros del CEAAL reconocen desde 2003 los siguientes desafíos, los cuales fueron asumidos como mandatos y ejes de acción en sus Asambleas de Recife (2004) y Cochabamba (2008) y afirmados en la de Lima (2012):

1. Afirmación de la EP dentro de los paradigmas emancipadores

Tal preocupación, parte de reconocerse a lo largo de su historia, como corriente crítica y de la necesidad de actualizar sus perspectivas políticas, frente a los cambios recientes del contexto mundial y la hegemonía del pensamiento único neoliberal. Este desafío, también evidencia una preocupación sentida por parte de los colectivos del CEAAL acerca de los sentidos políticos que orientan sus prácticas educativas, luego de un periodo dominado por la retórica liberal.

Pasada una década, podemos afirmar que hay consensos en cuanto al desafío que se planteó la EP frente a los "paradigmas emancipadores". El primero es asumir la categoría de "paradigma", no solo como perspectiva epistemológica, sino en un sentido amplio, como matriz cultural, desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales. Son emancipadores, "si dan cabida a las visiones que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada".

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

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

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

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

En estos últimos años, las estrategias educativas se han enriquecido, en la medida en que ya no solo apuntan a la formación de conciencia crítica, sino también a formar otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que posibiliten diversos y a la vez confluyentes caminos de resistencia, emancipación y construcción de alternativas. Ello también se evidencia en la ampliación de estrategias metodológicas que además del diálogo, el uso de técnicas participativas y la construcción colectiva de saberes, incorporan narrativas, recorridos, expresión estética y corporal.

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

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

Sin embargo, desde mediados de la década del noventa, muchos centros y la propia Secretaría del CEAAL centraron sus energías en relacionarse e incidir en las instituciones y políticas públicas que emergían en la transición democrática, descuidando sus vínculos históricos con las organizaciones de base y los movimientos populares. Por su parte, estos vivían un proceso de reactivación y con sus movilizaciones mostraron los límites de las nuevas democracias.

Dentro de su proceso de revitalización, los movimientos populares, reconocieron la importancia de la educación, construyendo propuestas pedagógicas que si bien reconocen el aporte de Freire y la educación popular, se basaban en nuevos referentes como la pedagogía de la tierra de los campesinos en Brasil, la pedagogía rebelde de los zapatistas en México y la educación propia de los indígenas en Colombia. La EP empieza a retomar y vitalizar sus vínculos con los movimientos sociales, para compartir sus acumulados, aprender de ellos y seguir construyendo juntos pensamiento pedagógico y estrategias educativas emancipadoras.

4. Educación Popular y democratización radical de la vida

A las democracias realmente existentes en la región se les ha caracterizado como de “baja intensidad”, como “restringidas y restrictivas”, dado que reducen el ejercicio de la ciudadanía a la emisión del voto y buscan enmascarar las injustas desigualdades en la distribución de la riqueza generada en las sociedades. Por ello desde los movimientos sociales y otras expresiones de las organizaciones de la sociedad civil se enfatiza la necesidad de democratizar las democracias, de radicalizarlas al devolver el poder del mandato al pueblo y darles integralidad articulando el crecimiento económico con la justicia social y el ejercicio participativo del gobierno. En esa lucha por democratizar la democracia se han multiplicado las experiencias de vigilancia ciudadana, de gobiernos democráticos locales y de colectivos que buscan incidir en la reconfiguración de lo público y en el rescate público de las políticas de gobierno. La EP como educación democrática, como educación para los derechos humanos y como educación para la participación, ha contribuido, sin duda, a este proceso de democratización. Sin embargo, falta avanzar en un posicionamiento propio, crítico y alternativo, frente a una educación democrática y ciudadana, más allá de los marcos liberales hegemónicos.

5. Educación Popular, cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación social

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

a los derechos y la diversidad sexual, ha sido el derecho a la equidad en la diversidad, el derecho a ser respetados en la diferencia que define identidades y modos de expresión y realización personal y colectiva. Con sus luchas y demandas han puesto el dedo en la llaga de la subordinación y la discriminación que ahonda la lógica de la explotación económica y la manipulación política. Han ido al fondo de las lógicas de negación de la dignidad humana que predominan en la visión occidental de la vida y en los modelos culturales, religiosos y sociales hegemónicos. Han colocado el tema de la vida cotidiana en el escenario de la lucha política y nos han obligado a revisar radicalmente nuestras formas de construcción de los roles sociales que asumimos y de las relaciones sociales que generamos.

La EP se ha visto urgida a reconocer estas dimensiones de la emancipación humana, estas nuevas expresiones de la lucha social y política. Por ello, se vienen revisando las prácticas de educación popular desde estas nuevas expresiones y dimensiones, que nos preguntemos críticamente cuánto nos falta por avanzar en este camino de la construcción de la equidad y la superación de toda forma de discriminación.

Referencias Bibliográficas

Revista La Piragua, CEAAL, números 30 a 37

Torres, Alfonso (2010). Educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá, El Búho.

Ir al índice

¿VOLVER AL SUJETO? ONCE IDEAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN POPULAR COMO UNA APUESTA RADICAL, DE RESISTENCIA, PARA HACERNOS SUJETOS DE LA DIGNA RABIA

Benjamín Berlanga Gallardo

Resumen

La apuesta fundacional de la educación popular fue una apuesta radical y de emancipación. Hoy la apuesta en algunos casos se ha "deslavazado" mediante una operación que mantiene un discurso fundacional emancipatorio y radical, emparejado a un saber operatorio "alternativista" y "posibilista", que hace del discurso originario "mito fundacional". Sin embargo, en la práctica de la educación popular hay un inmenso "magma de creatividad social" que es socialmente instituyente porque apunta a otra cosa. Lo que hacemos puede conectarse con lo radical de nuestro pensamiento, si "empalabramos" nuestros esfuerzos desde nuestros deseos de otro mundo posible. Para actualizar la educación popular a) debemos aprender a "atacar la realidad" que se presenta como la realidad real, única posible; b) debemos aprender a agrietar el capitalismo" y a habitar las grietas. Ello requiere que hagamos del encuentro educativo un lugar para producir maneras de dar–nos cuenta, maneras de narrar lo que queremos y maneras de hacer cosas juntos, actualizando la propuesta de subjetividad de la pedagogía del oprimido, que constituye pensamiento fundacional de la educación popular.

UNO. La apuesta fundacional de la educación popular fue una apuesta radical y de emancipación social. La pedagogía del oprimido es eso: no una pedagogía neutra, sino pedagogía desde el punto de vista del oprimido, del explotado, del negado social, política y culturalmente. Es una pedagogía que no renuncia a decir su nombre y que, en su momento, representó una posibilidad de pensamiento desde la alteridad en la pedagogía: un pensamiento inaugural que rompió de dos maneras fundamentales con la pedagogía fundada en la modernidad, particularmente a partir de la Ilustración, a) colocándose como discurso y práctica pedagógica de los y las que en la educación había que normalizar y formar para producir la aceptación social de la explotación y la reproducción social en condiciones de desventaja, en la producción de lo social capitalista en el sentido amplio del término: los explotados y los oprimidos en las relaciones sociales de producción; y, b) colocándose fuera del debate pedagógico de la modernidad elaborado en las figuras del amor pedagógico que se centran bien en la enseñanza o bien en el aprendizaje, para apostar por el "entre" en la relación pedagógica como lugar fundacional donde se resuelve lo educativo: la educación

Benjamín Berlanga Gallardo. Trabaja en organizaciones de la sociedad civil en México y colabora con organizaciones de otros países de América Latina en la producción de pensamiento y prácticas que reivindican lo campesino como modo de vida bueno. Fundador y miembro del equipo de trabajo del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER, una OSC con presencia desde 1982 en una zona indígena náhuatl de la Sierra Norte de Puebla. Fundador y director de la Universidad Campesina Indígena en Red, UCI-RED y miembro del Partido Revolucionario de los Trabajadores de México, PRT, desde la convicción de que otra izquierda partidaria anticapitalista que se reivindique revolucionaria, *también* es necesaria

es relación, relación con el otro y esa relación ha de constituirse como producción de una simetría que se basa no en la igualación, sino precisamente en el reconocimiento de la profunda distancia y alteridad del otro, porque es reconocido como tal, como otro, otra, del cual soy responsable. Y la educación es, por ello, encuentro, posibilidad abierta de construir comunidad de los que se reconocen como afectados y quieren otra cosa, otro mundo.

DOS. A la larga, la apuesta fundacional en algunos casos se ha perdido o parece haberse diluido. No en todos los casos. La educación popular hoy, más que un gran movimiento, ha devenido en la emergencia de formas diversas de pensamiento pedagógico que tienen algo en común: reivindican, aun sin anunciarlo expresamente, la matriz fundacional que dio origen a esta radicalidad en la pedagogía: el punto de vista del oprimido y del explotado como punto de vista que proclama la indignación moral ante lo que está sucediendo y que se propone cambiar el mundo, no arreglarlo, cambiarlo. Hoy hay educación popular que se está haciendo e intentando desde la resistencia y la radicalidad: son discursos y prácticas frescas y novedosas que no traen consigo el peso la historia de corrientes de educación popular que, aun sin perder la radicalidad y la capacidad de producción de un pensamiento de resistencia, en el camino hemos ido perdiendo frescura y capacidad de producción novedosa, es decir, capacidad de regresar a la matriz fundacional para re–pensarla como actualidad.

TRES. Hemos provocado, y sin querer, un divorcio entre el discurso fundacional (en el sentido de pensamiento que funda y le da sentido a la práctica) y la práctica misma, mediante la aparición y desarrollo de lo que podemos llamar un "saber operatorio", que manteniendo la radicalidad del pensamiento fundante, se caracteriza por elaborar mediaciones con la idea de realidad, no desde el deseo radical de lo que se quiere (lo otro, lo que no hay, otro mundo), sino desde la realidad "objetivada" que llamamos "análisis de la realidad", "coyuntura", "correlación de fuerzas" (siempre en nuestra contra), para definir una apuesta de lo posible. Poco a poco frente al pensamiento radical y de ruptura va ganando terreno el pensamiento alternativo. Es una situación paradójica: si revisamos la producción de pensamiento encontramos la presencia de

un pensamiento que aparece como radical, emancipatorio, pero si vamos a nuestras prácticas, ese pensamiento radical que se coloca intencionalmente fuera de lo que hay para intentar fundar otra cosa, deviene en un saber operatorio que se puede ejemplificar en tres grandes modos de hacer las cosas: a) la importación de discursos prestados que nosotros pretendemos renovar y "cambiar de signo" (desarrollo, participación, sostenibilidad, pobreza, empoderamiento, ciudadanía, derechos humanos, planificación estratégica, eficiencia, eficacia, b) la "transversalización" temática de nuestras prácticas (los "enfoques" y "perspectivas" con las que queremos acompañar lo que hacemos para hacerlo diferente) y c) la adjetivación alternativa y novedosa de los discursos prestados (o esa manera de ponerle apellidos a nuestro esfuerzo: "hacemos desarrollo, pero el nuestro es "sustentable", "con enfoque de género", "desde la perspectiva de derechos", "etnocentrado", "con protagonismo de la infancia", "participativo", "autogestivo"…). Así, más que un saber de lo posible en el marco de deseos radicales de otra cosa y en permanente tensión en términos creativos en relación con un pensamiento radical, emancipatorio, nuestro quehacer se acomoda, a través del divorcio con ese pensamiento radical, como parte de un juego, dentro de las reglas del juego constituidas por los discursos en los que se funda la idea de realidad que es dominante.

CUATRO. ¿Y qué es lo que ha pasado? Considero que nos hemos quedado atrapados muchas veces en el "alternativismo posibilista": en una práctica que pospone la radicalidad, el ir más allá de lo que hay, en aras de producir alternativas en lo que hay. Así, políticamente, por ejemplo, hemos quedado atrapados como educadores populares muchas veces en la práctica de los derechos humanos y en los esfuerzos de la incidencia en la política, en lugar de prácticas radicales que cuestionen los modos de producción de los derechos que se constituyen desde la negación social de vidas que merecen la pena vivirse, y de prácticas que cuestionen la política existente desde una ruptura radical con los modos de constituirnos como sujetos políticos. En la práctica social de producción de vida buena nos hemos metido en la ingeniería del desarrollo, inaugurando todos los desarrollos alternativos posibles, haciendo nuestra la especialidad de adjetivar el desarrollo con diferentes imaginarios que lo único que hacen es aligerar el peso de la lógica de dominación para reproducir lo que hay, en lugar de abonar abiertamente en otra cosa que sea ruptura con la lógica del progreso y con la racionalidad de "intervención" en el otro para "integrarlo", "desarrollarlo". Y, en lo pedagógico, nos quedamos atrapados en pedagogías alternativas que surgieron desde mediados del siglo XX –con la crisis de las pedagogías de la modernidad que dio lugar a pedagogías despolitizadas, desprovistas de un contenido social radical y de cuestionamiento del estado de cosas, pedagogías que se refugian en lo individual, generando formas de "estética de la existencia" autorreferenciales y cuasi narcisistas, desprovistas de una ética como apuesta "rabiosamente social" (como dice Savater), o constreñidas a éticas mínimas, indoloras– asimilando nosotros partes de esas apuestas pedagógicas, en lugar de apostar por profundizar una pedagogía del oprimido, una pedagogía del grito y del hacer–nos los sujetos de la digna rabia.

CINCO. No estoy diciendo que esto es lo único que hay. Hay mucho más y creo que en ello hemos de abonar: es un asunto de "dar-nos" cuenta. Hay muchas prácticas, mucho pensamiento fragmentado, localizado, al mismo tiempo que potente, que se está construyendo en la educación popular desde lo que hacemos y que está atrapado en los esfuerzos de ese saber operatorio/posibilista que hemos elaborado. Por eso hemos de dar un salto yendo más allá de los estrechos marcos de ese saber, para ir hasta la matriz fundacional de la educación popular y recuperar

la radicalidad y contenido emancipatorio de lo que hacemos. ¿Y si decidimos, por ejemplo, intentar lo que hacemos no como política alternativa, desarrollo alternativo, pedagogía alternativa, sino como ruptura, como inauguración y apertura de otros modos de hacer que no son la política de este modo, otros modos de intentar vida buena que no son los de este imaginario dominante, otra cosa que no la pedagogía como la hay, para hacer con todo ello y más, el mundo de otro modo? Digo, entonces que cuando intentamos en nuestras prácticas nuevas relaciones de género podemos pensar, y nuestro pensamiento será promesa de lo que hemos de hacer, que no estamos haciendo un desarrollo con perspectiva de género, sino que estamos abriendo la posibilidad de pensar el mundo de otro modo, y que desde allí vamos a encontrar nuevas posibilidades que nos lleven a más; digo que cuando intentamos establecer "esferas de lo público" para hablar de lo que nos pasa, de los asuntos que nos son comunes, no estamos haciendo un desarrollo participativo, autogestivo, estamos intentando realizar la promesa de otros modos de hacer lo común que no es la comunidad del desarrollo,

sino otra cosa; digo que cuando procuramos la sustentabilidad en nuestra relación con la naturaleza, no estamos intentando el desarrollo (contradicción mayor no pueda haberla) sino haciendo o procurando otra cosa, una relación diferente con la naturaleza que inaugura otras formas de producción de la vida, recuperando memoria histórica. Lo que quiero decir es que lo que hacemos se puede conectar con lo radical de ese pensamiento que a veces hemos perdido, si somos capaces de empalabrar eso que hacemos, haciéndolo venir de nuestros deseos de otro mundo, buscando en esa conexión un proceso dinámico de tensión en el que la acción quiera ir siempre a más, a más.

SEIS. No hay un programa para cambiar la educación popular, pero podemos enumerar posibilidades para actualizar la radicalidad de lo que estamos haciendo como educadores populares, construyendo lo posible desde el deseo de otro cosa: a) por qué no, por ejemplo, multiplicar los esfuerzos hoy de reunión, de pensamiento conjunto, de formación compartida, en torno a cómo atacar la realidad que nos dicen que es la "realidad real", la única posible; b) por qué no hemos de hacer reuniones, talleres, juntas, conversatorios, procesos de formación para aprender desde nuestras prácticas a agrietar el capitalismo y, lo más importante, aprender a habitar las grietas; c) por qué no hacer lo mismo para pensar lo educativo como encuentro con la alteridad, como producción compartida de un nosotros desde el encuentro como afectados por lo que hay; d) por qué no pensar lo educativo como desplazamiento epistémico yendo desde la posición, que es posesión, de la verdad, a la

posición epistémica que se elabora desde la indignación moral, que es "revelación"; e) por qué no pensar lo educativo como desplazamiento lingüístico que elabora el "dulce lenguaje de los cuerpos desnudos", que dice Sabina en su canción, es decir, el lenguaje que narra nuestros deseos, nuestro querer de otro modo las cosas y la vida; en fin, f) por qué no aprender como motivo de lo educativo, a hacernos esos sujetos, sujetos de la digna rabia, capaces de atacar la realidad, de abrir grietas y habitarlas, elaborando en el encuentro educativo no la verdad, sino maneras para dar–nos cuenta de lo que nos está pasando, maneras de narrar lo que queremos y maneras de hacer cosas juntos. Esta, bien mirada, es una apuesta radical posible en la educación popular.

SIETE. En lo que hacemos como educadores populares, hemos de atacar la realidad, abriendo grietas y habitándolas[1]. Esta metáfora es potente porque propone un modo de ponerse, poniéndonos personas, sujetos, de otra manera. Hasta ahora hemos dicho que nuestro punto de partida es la realidad, el análisis de la realidad, como señala Marco Raúl Mejía cuando dice que el punto de partida de la educación popular "…es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores"[2]. ¿Y si el punto de partida es otro que el de la lectura crítica de la realidad? ¿y si aceptamos que "la verdad en la que habitamos –nuestra verdad– no se desprende de ningún conocimiento sino de un sentimiento de rabia"? (Lopez Petit, cit. p.14) y que lo que hemos de hacer antes de conocer es aceptar, y hacer de ello búsqueda que nos hace sujetos, que nuestra verdad está hecha de lo que queremos y por tanto "…nuestra verdad no posee un origen puro e inmaculado sino la oscuridad de la pasión"? (Lopez Petit, cit. p. 14). Así, el punto de partida es el grito, es decir, el rechazo total de la realidad: el ¡ya basta! que inaugura la promesa de futuro que se hace presente: "hemos de pensar el mundo a partir de nuestra inadecuación" (Holloway) y no desde el acomodo en él: primero desde nuestra rabia, desde el dolor, luego desde la alegría del romper, porque "…queremos romper… queremos crear un mundo diferente ahora… nada más común, nada más obvio, nada más sencillo, nada más difícil" (Holloway, cit. p.21). Y nuestro método ha de ser el de la grieta: nuestro modo ha de ser hacer grietas y habitarlas: "las grietas comienzan con un no, a partir del cual crece la dignidad, una negación–y–creación" (Hollooway, p.39). Es la posibilidad de la resistencia, de los actos que se oponen a lo que hay, pre–figurando otra cosa, otro modo de mundo.

Esta es una radicalidad del pensamiento de la educación popular que nos conecta de manera completa con la idea fundacional de la emancipación del ser humano, por una doble vía. La primera vía es la que cambia el modo de ponerse ante la realidad, ese modo heredado del pensamiento marxista y también presente en la propuesta fundacional de la educación popular, que si en su momento fue potente hoy resulta de manera evidente modo inadecuado, y que dice que la realidad está allí y contiene realmente la liberación, que lo que hay que hacer es realizar un reconocimiento objetivo de ella. Y lo cambia actualizando ese modo desde

1 La idea de atacar la realidad la retomo de Santiago López Petit de un hermoso y necesario libro *"Breve Tratado para Atacar la Realidad"*, 1ª edición, Buenos Aires, Editorial Tinta Limón, 2009; por su parte, la idea de la grieta la retomo de un texto no menos hermoso y fundamental de John Holloway, *"Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo"*, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2010.

2 Marco Raúl Mejía, *"Pedagogías en y desde la educación popular. Un asunto central para la construcción de poder desde el sur"*. Revista La Piragua, número 37, CEAAL, Agosto 2012. Pp. 112.

el planteamiento de que el mañana que queremos vivir, es fruto de nuestro rechazo total de la realidad y es apuesta que es promesa de nuestro querer vivir: no es ley objetiva escrita en la realidad, es pasión y deseo de vida: no viene dado en la realidad desde el pasado en línea continua hacia el presente y el futuro, sino que es, solamente y ya es mucho, "revelación" que nace en nosotros de la rabia, del deseo de querer vivir: no se encuentra afuera, en la realidad real, y por tanto tenemos que buscarlo construyéndolo en nosotros mismos.

La segunda vía que se abre con este camino de atacar la realidad, de hacer grietas y habitarlas, es la superación del saber operatorio y el pensamiento posibilista en el que muchas veces nos quedamos atrapados, ese pensamiento posibilista que "…lleva tan lejos su acercamiento a la realidad, que se doblega ante ella… no desafía, se adapta; no contradice, asiente… Incapaz de agujerear la realidad… es simplemente el espejo que nos devuelve la ilusión de lo aparente" (López Petit, cit. p. 13), para acceder a un pensamiento que rechaza la realidad porque realidad y capitalismo son la misma cosa (López Petit), y no hay salida, sino la salida es lo que hemos de hacer contra lo que hay: lo que queremos vivir. La salida no es acomodo, es rechazo, es ruptura, es grieta.

OCHO. Para atacar la realidad, abrir grietas y habitarlas, hemos de radicalizar la apuesta educativa apurando un desplazamiento epistémico y un desplazamiento lingüístico en el acto educativo[3]. Si lo que nos mueve como oprimidos, como rechazados y negados por el sistema, es el rechazo de la realidad desde la indignación moral ante lo que está pasando y con ello, del mismo modo, nos mueve la apertura de un tiempo nuevo que es ruptura con lo que hay, aquí, ahora, la educación, la relación educativa, debe ser emergencia del sujeto, posibilidad del ir siendo sujeto del dar–nos cuenta.

Se trata de regresar a la pedagogía del oprimido poniendo en el centro al sujeto como posibilidad, como siendo que florece sujeto en el dar–se cuenta. Se trata de cambiar de registro. Si durante años nos hemos dedicado como educadores populares a tratar de actualizar la pedagogía de la educación popular mirando a nuestro alrededor, haciendo innovación educativa, tratando de ponernos al día[4], ahora ante lo que pasa ponernos al día es actualizar la apuesta fundacional de emergencia del sujeto emancipador, del sujeto que rechaza esta realidad porque quiere otro mundo.

Por ello, imaginemos que la educación no es primero conocer qué es la Vida, sino ante todo saber cómo nos va en la vida: que en la educación tomamos el camino largo de la experiencia para hacer aprendizajes, en lugar del camino de la explicación, de la demostración. Se trata de apurar un atrevimiento: de tocar aquello en torno a lo que gira todo el ordenamiento educativo, el logos. Suspender el conocimiento de lo que es, de la Verdad y el Deber Ser, para encontrarnos en el padecer, en la incertidumbre del ir siendo: buscar que lo educativo se ordene en torno a la contingencia, al asombro y pasmo del ir siendo y no en torno a la "fría y desangelada" imagen del ser, de lo que es,

3 En las siguientes consideraciones retomo un planteamiento de lo que nosotros llamamos "pedagogía del sujeto", que es, sin reivindicarse como tal, un modo de actualización de la educación popular. Ver al respecto Benjamín Berlanga Gallardo, *Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto.* En la sección "documentos" de la página web de la UCI-RED, www.ucired.org.mx

4 Marco Raúl Mejía hace un recuento muy completo de aquellas pedagogías con las que la educación popular ha entrado en diálogo. Ver al respecto. *"Educación Popular Hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica"*, Revista La Piragua número 30, CEAAL III/2009.

de la verdad escrita, legislada, establecida. Al hacerlo, al intentar este giro epistémico, esta otra manera de ponernos ante el mundo para saber de él, salimos de la seguridad y del refugio de la razón para aventurarnos a nombrar la incertidumbre del acaecer, del ir siendo: nos asomamos a la densidad de la propia vida y a la densidad de lo que vamos viviendo en común, como motivo distintivo del educar.

El desplazamiento ha de ir acompañado de un desplazamiento lingüístico. Si este giro epistémico es posible, para hacerlo necesitamos del relato que dice lo que pasa, lo que nos pasa: es necesario desplazar la palabra fuerte del logos, la palabra ordenada y verdadera, por la palabra que narra, que (da) cuenta: la palabra que balbucea, el enmudecimiento también como manera de decir del asombro y del pasmo, la palabra sentida, las figuras y las metáforas, las "palabras como cuerpos" que propone Joaquín Sabina. Se trata de desplazar el aprendizaje de la palabra correcta para empezar a empalabrar desde la narración y el relato, como ejercicio de nombrarnos, de narrarnos, de decir el mundo y decirnos en el mundo: pensar que antes que venir aquí a aprender la palabra recta, la palabra verdadera, la que explica y demuestra lo que es, venimos a dar el relato de lo que nos está pasando, de lo que vamos siendo.

¿Qué hay en todo esto como intento? Un acto de afirmación de nuestra autonomía, un acto de intentarnos subjetividades: un ad–venir sujetos en la educación (un surgir, acontecer, aparecer) sujetos radicales, sujetos del dar (me) cuenta. Lo que propongo es lo que podemos hacer para hacer las cosas de otro modo: el modo de la posibilidad del florecimiento del sujeto.

NUEVE. En la educación popular de este modo vista, pensada así como actualización, florecemos nosotros los de la posibilidad del "estar juntos", nosotros los de la digna rabia. Podemos pensar que el sujeto es siempre una posibilidad como propone Gidens (el sujeto es un loser, afirma). Florece por tanto como esfuerzo, como hazaña frente a sí mismo, frente al "sedicente yo mismo momentáneo" (Bloch)[5], frente a la güeva existencial que luego nos gana, frente a la angustia, frente a la "habitación en zonas de confort". Pero también el florecimiento del sujeto es lo que se da como posición frente a lo que está fuera de sí mismo: el sujeto como lucha, como esfuerzo frente a un mundo que ahoga la posibilidad de la subjetividad que se pone a sí misma. El florecimiento no es lo que viene después, es la lucha misma contra los encierros y ahogamientos de todo tipo, contra el aislamiento existencial, contra la negación y el ninguneo, contra la imposibilidad de la existencia; es la lucha contra el miedo generalizado que ata, es la lucha para contra la minimidad, contra la producción como sujeto bonsái (que apuntan H. Zemelman y Estela Quintar)[6]. Este es desde mi punto vista lo destacable en la idea de florecimiento del sujeto: el sujeto florece en tanto es capaz de dar (se) cuenta de lo que está negando su existencia como ser humano, y ese darse cuenta constituye una revelación que da lugar a la rebeldía: resiste no solo como defensa frente a lo que lo ahoga, sino como fuerza que empuja, que va

5 Se trata del último parágrafo de El Principio Esperanza en el Tomo 3 en donde Bloch desarrolla la figura "el forjador". Allí Bloch dice "…meros deseos no han saciado nunca a nadie, de nada sirven incluso debilitan si junto a ellos no se añada un querer radical. Y junto a este querer una mirada atenta, precavida, que muestre al querer lo que tiene que hacerse. Todo ello sale, y no en último término cuando el individuo, el individuo simplemente singular *no da tanta importancia al sedicente yo mismo momentáneo"*.

6 Esta figura del sujeto bonsái es bastante acertada para representar a la condición de sujeto que se da como embellecimiento y perfeccionamiento de la persona, en el marco de su minimización en su condición de sujeto del dar–se cuenta y en su condición de potencia, como resultado de las diversas fuerzas y dispositivos del sistema que operan para generar su cerramiento o enclaustramiento en mundos cada vez más pequeños, cada vez más aislados. Esta imagen–figura la hemos escuchado de Hugo y Estela en diferentes ocasiones en sus charlas y clases en la Maestría de Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la UCI–RED.

hacia más allá, a lo que está más allá, a otra cosa que lo que lo ahoga. En este sentido, el florecimiento como sujeto tiene que ver con la elaboración de prefiguraciones, con el intento de hacer lo que todavía no es, lo que todavía no está: es siempre una grieta en lo que hay. El sujeto florece no solo como conciencia, aunque evidentemente se produce y amplía en el dar (se) cuenta, sino como sujeto de la acción que en la resistencia a lo que hay prefigura otra cosa, construye lo otro. Y en este movimiento la ampliación de la conciencia aparece como un saber de la vida que es memoria, pero que es además revelación que se presenta como elaboración de horizonte, de un mañana deseado, que no se queda allí sino que deviene en posibilidad tensionante en el hoy, en un hacer las cosas, pensar las cosas, elaborar las cosas, actuar aquí y ahora.

Todo esto es otra cosa que la elaboración, por ejemplo, de una conciencia histórica en la que el sujeto hace un reconocimiento de las condiciones objetivas que niegan el despliegue de su potencial humano y hace un reconocimiento del potencial histórico que se abre en el horizonte. Esto es bueno, pero quizá no es suficiente porque, para decirlo con Pascal, "hay razones del corazón que la razón no entiende". Se trata aquí de la colocación como siendo sujeto en la posibilidad de la rebeldía, del "ya no más", que transita por el cuerpo entero, por la intimidad del siendo, por el mí mismo que voy siendo, y que transita y constituye modos inéditos de socialidad de los que gritan. Florezco cuando me pongo subjetividad que se da cuenta, florecemos nosotros desde el grito compartido. En esta idea, la libertad es siempre conquista provisional y frágil del sujeto que en esa lucha va floreciendo, más que pre–posibilidad condición para su florecimiento. El florecimiento del sujeto es eso, la posibilidad siempre puesta como acción que es intento de conquistar a cada instante la libertad.

DIEZ. En la educación popular debemos insistir en la relación pedagógica elaborada como encuentro ético y como encuentro que funda de un modo emancipador lo político. Es allí donde está, de manera doble la radicalidad y contenido emancipatorio y libertario del proyecto educativo que enarbolamos. Con el desplazamiento epistémico y el desplazamiento lingüístico, tal y como lo estoy proponiendo aquí, se abre, por un lado, la posibilidad de un "estar juntos" como deseo de que el otro siga siendo otro, alteridad, y, por un lado, la posibilidad de encontrar en el dar la palabra y dar la escucha, lo que además nos hace estar juntos, lo que nos es común con otros. Esto me interesa destacar: lo educativo como posibilidad de un estar juntos desde la conversación, desde el dar la palabra y la escucha, genera un modo de convivencia que es apertura del espacio educativo como "esfera de lo público", como "esfera pública". Con ello se supera el riesgo de la deriva hacia una educación, que construida desde la posición ética de encuentro con el otro como alteridad, termina en una estética que embellece el acto educativo y a quienes participan en ella, una actitud estética solipsista, aislada y desconectada de lo que en el mundo está pasando.

Pensar la educación como esfera de lo público es un buen comienzo para ir más allá, porque coloca al acto educativo como un momento en el que se construye lo común, pero no solo lo que es común a los que participan, sino lo que es de todos. ¿A qué se abre la posibilidad de hacer en lo educativo esfera pública, de constituir el espacio educativo como un lugar que es esfera de lo público, lugar en donde personas comunes y normales pueden conversar sobre aquello que es lo común y decidir hacer cosas? A la posibilidad de hacer comunidad que mira al mundo, que se mira en él y que se decide por el mundo. En ello, los educadores populares destacamos un registro desde donde fundar el estar juntos en la educación como

un hacer esfera pública. Ese registro es el de los excluidos, los oprimidos, los ninguneados y minimizados por la lógica implacable del capital, porque ante lo que hay –la crisis de la comunidad que perdió su sentido positivo y que se genera desde la exacerbación de las dominaciones y desde los nacimientos liberadores de las resistencias– se abre la posibilidad de que los excluidos "…los que no cuentan en la distribución de participaciones, ni en la jerarquización de lugares y funciones, se unen en una comunidad de exclusión en nombre de un daño. Lo que los vincula no es la trama argumentativa de una voz en un cuerpo, sino el topos argumentativo, la brecha en la que están juntos por estar en el entremedio, por ser parte de los que no tienen parte". (Delgado Parra)[7].

Se trata de una comunidad no de razones, de argumentaciones que obligan, de principios que encierran y cierran para otros, sino comunidad de aquello que es la vida, lo que hace al mundo cierto para cada quien: comunidad que nace de la narración, de la "compartencia" de saber el mismo dolor, de encontrar la rabia dicha, mostrada en común; de elaborar la esperanza y relatarla: una comunidad que se hace desde el topos argumentativo presente en la narración, en el relato y el deseo de lo aun no sido, desde el lugar en el que se da el encuentro: el de la exclusión, el ninguneo y la negación. Comunidad de la digna rabia: del dolor y la esperanza. Desde donde estamos, desde nuestras prácticas educativas, esta es una posibilidad que se abre: un modo de estar juntos en la comunidad en la que se despliegan las narraciones y los relatos del dolor, la rabia y la esperanza, como modos de elaborar una subjetividad política liberadora, emancipadora; como modos, en fin, de hacer–nos sujetos[8].

ONCE. Finalmente, creo que debemos procurar que la educación popular sea lo que es como pedagogía del oprimido, una pedagogía de la experiencia, es decir, del sujeto en tanto experiencia. Se trata de aprender a "experienciar la vida", a conjugar en el acto educativo en primera, segunda y tercera persona el verbo "experienciar", como si este existiese.

Porque ¿cuál puede ser hoy nuestra experiencia de la vida, la experiencia de lo que (nos) está pasando? La experiencia compartida del mundo actual es la del sujeto negado y su retorno, para decirlo con la formulación de Hinkelammert. Nos vivimos así: como los sujetos negados, minimizados y empequeñecidos por la fuerza del capital que profundiza las desigualdades, que nos despoja de lo nuestro como modo de acumulación, que retoma la violencia como modo de su reproducción, que lo marca todo con el consumo, que nos hace consumidores como modo preferente de estar integrado, de ir siendo sujeto. Pero también la experiencia actual es la del retorno del sujeto en los múltiples modos del siendo sujetos que somos, diciendo ¡ya basta! ¡de otro modo ha de ser! Simplemente porque la experiencia de la negación es al mismo tiempo posibilidad en algún momento de la rebeldía en forma de resistencia.

Por eso cuando en la educación intentamos escapar de la minimización como sujetos a través de múltiples actos de resistencia y de esfuerzos para producir en lo educativo la posibilidad de la experiencia, para ponernos como sujetos desde el dar (nos) cuenta, lo que hay es un florecimiento del sujeto. ¿De qué

7 Ma. Concepción Delgado Parra, "La comunidad interrumpida y su porvenir. Espacio para la reflexión política contemporánea" en http://www.filosofia.net/matriales/articulos/a_24.html

8 Estas ideas están desarrolladas en, Benjamín Berlanga, El esfuerzo crítico de otros modos de hacer comunidad para hacer–nos sujetos. Una lectura interesada desde Skliar, Mélich, Nancy, Esposito, en www.ucired.org.mx sección documentos.

modo ha de escribirse ese florecimiento sino es como rebeldía y resistencia? ¿De qué modo ha de pensarse la promesa, sino como promesa y compromiso de otro mundo que ha de ser posible? La resistencia es un movimiento y una fuerza del sujeto. Es, por un lado, la disposición efectiva de luchar contra lo que anula, contra lo que empequeñece y niega. No se lucha contra alguien, sino contra algo, cotidianamente nuestra vida está llena de pequeños actos de lucha contra algo: contra aquello que en nosotros mismos y desde fuera nos cercena y nos niega.

Pero es más que eso. La resistencia es promesa: es el esfuerzo de prefiguración de lo que queremos que sea. Sin embargo, y este es el peligro, no podemos reducir la resistencia a una colocación del sujeto como si en otro lado, en el lado de la promesa pura, en lo que todavía no está. La promesa se mantiene porque se sustenta aquí, como lucha contra lo que anula y ciega; es más, la promesa adquiere su sentido pleno como esa lucha, es esa lucha. Esta es pues la imagen: la posibilidad de ir siendo sujetos que se colocan intencionadamente en el mundo desde el dar (se) cuenta, y que al darse cuenta se colocan, además, como si ante el mundo y como si para el mundo, en tanto sujetos de resistencia, sujetos que van siendo lucha y prefiguración en la promesa que anticipa lo que vendrá, y en el comprometerse que es ya intento aquí de otra cosa, que es prefiguración.

He aquí, pues, mi modo de pensar la actualización de la educación popular. Es nada más un modo. Necesitamos conversatorios: una y muchas conversaciones no para elaborar paradigmas de pensamiento totales y abarcadores, sino solamente paradigmas indiciarios que señalen rutas posibles, solo eso: rutas posibles.

Puebla, México.

Referencias Bibliográficas

Santiago López Petit “Breve Tratado para Atacar la Realidad” 1ª edición, Buenos Aires, Editorial Tinta Limón, 2009.

John Holloway, “Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo”, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2010.

Marco Raúl Mejía, “Pedagogías en y desde la educación popular. Un asunto central para la construcción de poder desde el sur”. Revista La Piragua, número 37, CEAAL, Agosto 2012. Pp. 112.

Marco Raúl Mejía, “Educación Popular Hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica, Revista La Piragua número 30, CEAAL III/2009.

Ma. Concepción Delgado Parra, “La comunidad interrumpida y su porvenir. Espacio para la reflexión política contemporánea” en http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_24.html

Benjamín Berlanga Gallardo, Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto. En la sección “documentos” de la página web de la UCI-RED, www.ucired.org.mx

Benjamín Berlanga, El esfuerzo crítico de otros modos de hacer comunidad para hacer–nos sujetos. Una lectura interesada desde Skliar, Mélich, Nancy, Esposito, en www.ucired.org.mx sección documentos.

Ir al índice

ÁMBITOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES REBELDES[1]

Apuesta central de la educación popular

Marco Raúl Mejía

"En teoría, la pedagogía crítica debería actuar no solo como una síntesis de otras teorías, ya estén desarrolladas o en vías de desarrollo, sino que deberían utilizar la mayor parte de sus recursos intelectuales para desarrollo de nuevas maneras de pensar y ver, nuevas maneras de imaginar qué es posible. Esto sitúa a la pedagogía crítica como un lugar y un espacio en los que el arte y la imaginación se mezclan con las preocupaciones políticas y sociológicas en un intento de provocar formas inventivas de percibir lo que es y al mismo tiempo, imaginar aquellas cosas que todavía no se han visto".

Eric J. Weiner[2]

Dar forma práctica a los sueños y utopías siempre ha sido el reto central a cualquier ejercicio educativo y pedagógico que piensa los sentidos de su quehacer, dándole respuesta a esas preguntas que orientan cualquier ejercicio de pertinencia en el aquí y en el ahora que nos permite comprender los sentidos últimos de nuestro quehacer en concordancia con el destino de lo humano, la sociedad, y ante todo, la manera cómo los horizontes de transformación y emancipación se hacen presentes en el día a día de nuestro ejercicio de educadores populares.

Un tema central a nuestra propuesta ha sido cómo darle lugar a la construcción de subjetividades[3] críticas y rebeldes, que más allá de la resistencia sean capaces de construir proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPA) en cada lugar en el cual desarrollamos nuestra acción humana, y de esta manera mostrar que otro mundo es posible, a la vez que reconocemos que ello es resultado de fuerzas en conflicto en un escenario como el de la globalización.

En el pensamiento freireano es muy fuerte la presencia de una consciencia crítica que forja-

Marco Raúl Mejía. Colombiano. Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, Magister de la Maestría en educación y desarrollo de CINDE–NOVA y doctor del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Ha participado en la fundación de diversos proyectos y en la evaluación de proyectos en educación. Asesor de: metodología de educación popular en sindicatos; del Movimiento Pedagógico FECODE, y en la iniciación de Escuelas bilingües del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Autor de varios libros.

1 Este texto debe leerse como continuidad del libro Educaciones y pedagogías críticas desde el sur – cartografías de la educación popular. Lima. CEAAL. 2011.

2 WEINER, J. E. La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En: MacLaren, P. y Kincheloe, E. (editores). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Editorial Grao. 2008. Pág. 114.

3 La subjetividad en la modernidad ha contado con siete momentos fuertes de su construcción: a) la reforma protestante y la constitución del mundo interior; b) la filosofía kantiana y la posibilidad de lograr juicios; c) la revolución francesa: sujeto de derechos; d) el marxismo: sujeto de las condiciones materiales; e) en el pos estructuralismo: desde las tecnologías del yo; f) desde las singularidades con las corrientes pos coloniales; y g) con el buen vivir, en la unidad del mundo, la naturaleza y lo humano.

da desde la autonomía da lugar a la educación liberadora y a las formas organizadas para llevar a cabo la incorporación de los sujetos a la lucha y los movimientos derivados de ella. En ese sentido, este texto intenta mostrar cómo en el corazón del proyecto de la educación popular está construir subjetividades rebeldes, transformadas y transformadoras del mundo, del control y poder que les tocó vivir.

Para ello, en un primer momento entraré a los ejes metodológicos y de sentido de la educación popular fundado en el diálogo de saberes, la confrontación de ellos, y la posibilidad de construir lo común entre los diferentes grupos y actores para darle forma a la comunidad de lucha desde la negociación cultural.

En un segundo momento, mostraré los ámbitos en los cuales se construyen esas subjetividades desde el quehacer cotidiano de los educadores populares, lo cual va a exigir reconocer el ejercicio educativo como un dispositivo de saber y poder que opera bajo principios político–pedagógicos, lo cual hace que no existan métodos únicos y que exige a sus practicantes seleccionar los dispositivos de tal manera que sean coherentes con el ámbito, los actores, y el tipo de empoderamiento que se quiera realizar.

1. Ejes metodológicos de la educación popular

La educación popular, en su desarrollo, ha construido un relacionamiento entre culturas que ha permitido reconocer y ampliar su idea original de diálogo de saberes hacia la negociación cultural y la confrontación, como maneras en las cuales en el hecho educativo se produce la intraculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad.

a. Diálogo de saberes para constituir nuestra intracultura

Somos seres sociales en un mundo enmarcado por la diversidad, singularidad y diferencias,

en el diálogo con el otro, y allí emerge la manera como somos sujetos de una realidad en la cual es en la relación con el otro que descubro que no soy único, que siempre estamos en escenarios de actuación donde debo llevar claro quién soy. El diálogo me da los elementos para no solo reconocer al diferente, sino también a mí mismo, participando en un escenario en el cual actúo y reconozco quién soy y los sentidos de mi actuación; es decir, en el reconocimiento del otro me reconozco a mí mismo.

En el reconocimiento del otro valoro lo propio y fundamento mi identidad (individuación), construyendo con mi grupo las referencias de ese mundo mayor (sistema en el cual me inscribo), al sentirme haciendo parte de esa construcción en la cual he sido acogido. Como miembro de ese grupo de referencia, voy construyendo la auto–referencia, lo que se dice "he echado más raíces hacia adelante", en expresión que le escuché a un indígena colombiano.

b. La interculturalidad como confrontación de saberes

El asunto no es lineal, no significa que es primero el uno que el otro, sin embargo, en ese estar en el mundo de la acción, se da al tiempo la confrontación de saberes, en donde el disenso con el otro diferente me muestra que el mundo no es un diálogo permanente, sino que en ocasiones nos encontramos con otros que representan poder, que pueden tener características de control y poder. Ellos usan lo intercultural para negarlo desde formas subordinadas o de control y poder.

Allí la interculturalidad trabajada hace visibles –señalando cómo esos elementos la niegan, dominan y controlan– las diferencias sobre las cuales se está organizando lo intercultural como ejercicio de poder que, en algunas ocasiones, genera sobre la identidad, automarginación o autorechazo, pero que también, en otras, relativiza y amplía los sentidos y horizontes. En ese relacionamiento de confrontación de saber, yo reconozco lo mío y constituyo el

principio de complementariedad, como eje y fundamento de la interculturalidad, y allí encuentro las reciprocidades que nos han de llevar a una acción conjunta.

En ese sentido, la confrontación de saberes es un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad y de afirmación de la intraculturalidad, en cuanto ésta se hace específica en el mundo donde eso otro diferente y dominador opera. En esa sedimentación, se logra aquello que Albó plantea, cuando afirma: "La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o los grupos hermanos de una cultura, con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros, a sus rasgos y productos culturales"[4].

c. La transculturalidad o la negociación cultural para la acción en lo plurinacional

La transculturalidad sucede cuando la confrontación de saberes ha construido la capacidad de relacionarse entre grupos y personas de diferentes identidades y culturas, las cuales dan forma a lo plurinacional visibilizando esas múltiples y variadas visiones y concepciones, lo cual hace que se conviertan y reconozcan como actores y nacionalidades con identidad propia y, por lo tanto, con territorios, lengua, culturas y justicia forjando las condiciones para orientar la acción conjuntamente con los otros diferentes.

4 ALBÓ, X. *Inclusión y la construcción de actitudes interculturales en tiempos de transformación*. La Paz. Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2010. Pág. 7.

Esta situación constituye una relación de aceptación desde la diferencia de códigos; constituye la necesidad de forjar un camino más allá de ese encuentro y es la posibilidad en la diferencia de una acción común. Entonces se hace necesario un ejercicio de negociación cultural, en el cual, establecidas las diferencias, es necesario constituir los grupos que apuesten a la transformación de esas condiciones, construyendo ese escenario para modificar condiciones, dinámicas. Esos acuerdos exigen una negociación desde las diferencias afirmadas, para dar lugar a una acción en donde lo pluriverso encuentra una unidad, en un orden de crítica a las formas de dominación y control, y a sus dicotomías, constituyendo en la negociación un nuevo relacionamiento que hace posible otra representación de lo humano, en una territorialización para el cambio.

Boaventura de Sousa Santos ha venido hablando de "una democracia intercultural", lo cual traería consigo una nueva generación de derechos colectivos –al agua, a la soberanía alimentaria, a la tierra, a los bosques, a los saberes tradicionales–, los cuales se realizarían solo si se cambia la perspectiva, para lo que se requiere ampliar y refundar la democracia.[5]

2. Ámbitos de reelaboración de las pedagogías de la educación popular[6]

Si la educación popular reconoce hoy un acumulado de su construcción y unos elementos en los cuales reelabora su propuesta como una forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario comprender cómo también ese desarrollo, así como los elementos de su particular constitución, desde el Sur, con sus nuevos escenarios y en la manera de leer el poder, hace que su proyecto educativo sea sustantivamente político–pedagógico. Es decir, que no se pueden separar lo uno del otro, ni lo político le viene a la pedagogía desde afuera, dada por la ideología o la apropiación de discursos sociales, no. Ella es política en sí misma y construye, en su particular accionar, poder. Por ello, sus dispositivos y procesos metodológicos tienen que ser revisados en cada acción para garantizar que construyan el empoderamiento social de excluidos, segregados, dominados, oprimidos así como los procesos socioeducativos que configuren el campo de la transformación y la emancipación.

En esta perspectiva, la educación popular viene realizando un balance de su actuación en toda la sociedad para generar transformaciones, en cuanto es una propuesta para ella desde los intereses de los grupos excluidos, segregados, oprimidos. La educación popular se ha visto exigida a hacer una reflexión de cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación, ya que es ahí y en coherencia con su proyecto donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político–pedagógica en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. En ese sentido, estos ámbitos formarían parte de las geopedagogías[7], con las cuales se busca construir las propuestas educativas, en coherencia con los espacios de aprendizaje en los cuales se realiza la actividad educativa.

---

5 SANTOS, B. Conferencia a los asambleístas de la Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador (Manta, marzo de 2008).

6 Esta parte es retomada de un texto más largo de mi autoría: Posfácio. En el libro: Educación popular: lugar de construcción colectiva, de próxima aparición en Editorial Vozes de Brasil.

7 Con geopedagogías se señalan las pedagogías que están siendo construidas, ya que las existentes no son suficientes para dar respuesta a los nuevos contextos del cambio de época y la reconfiguración del capitalismo. Éstos exigen la construcción de nuevos espacios para hacer real la educación de estos tiempos en los cuales los desarrollos de ella en la modernidad (paradigmas, corrientes, enfoques, metodologías) requieren ser ampliados para dar forma a estas nuevas realidades. Se señalan como algunos aspectos de geopedagogías los nuevos contextos globales, las nuevas teorías de la ciencia (modo 2), las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas, las nuevas identidades (el Sur, por ejemplo), y las nuevas regulaciones éticas (cfr. Rabelatto, 1995), lo cual requiere la construcción y creación de nuevas pedagogías, convirtiendo a sus actores en productores de saber y conocimiento. Cfr. Universidad Pedagógica Nacional. *Expedición Pedagógica Nº 1: Huellas y registros.* Bogotá. Bogotá, D. C., Universidad Pedagógica Nacional, 2001; *Expedición Pedagógica Nº 2: Preparando el equipaje.* Bogotá, D. C., Universidad Pedagógica Nacional, 2001; *Expedición Pedagógica Nº 4: Caminantes y Caminos.* Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C., Universidad Pedagógica; Fundación Restrepo Barco, 2003; *Expedición Pedagógica Nº 6: Con los dedos en la filigrana.* Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C., Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Restrepo–Barco, 2005; *Expedición Pedagógica Nº 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca.* Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional; Universidad del Valle, 2005; *Expedición Pedagógica Nº 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red Pedagógica del Caribe, 2005.

De cara a esos procesos y desde esta perspectiva, educadoras y educadores populares nos hemos visto en la exigencia de reconocer la necesidad de planificar nuestras acciones en coherencia con esos ámbitos en los que están ubicados los actores y los fines de las organizaciones, movimientos, entidades, instituciones, desde donde hacemos educación o que organizan la actividad educativa. Es decir, el ámbito le da contexto específico y particular a la actividad, localizándola y permitiendo organizar la metodología y los dispositivos que hagan posible el empoderamiento de los actores que participan en ella, y su apuesta político–pedagógica.

En este sentido, la educación popular ha venido decantando seis grandes ámbitos de mediación en su actividad: la individuación, los procesos de socialización, la vinculación a lo público, la vinculación a organizaciones y movimientos, la participación en los gobiernos, y lo masivo. En todos y cada uno de ellos se hace específico el proceso de diálogo de saberes (intraculturalidad), confrontación de saberes y conocimientos (interculturalidad) y negociación cultural (transculturalidad), y allí la persona educadora popular, en coherencia con sus concepciones –que son variadas– hace la elección de sus dispositivos y rutas metodológicas para hacer posibles los resultados buscados en la actividad educativa que se desarrolla.

a. Negociación cultural para ámbitos de individuación

Dos asuntos centrales al pensamiento emancipador en su versión eurocéntrica son los asuntos de la construcción de subjetividades y conciencia crítica, los cuales llegaron a nuestros contextos –en el caso de Paulo Freire– con los pasos de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, tanto, que muchos de sus procesos educativos estaban orientados a una toma de conciencia sobre sus condiciones de opresión, donde la actividad educativa buscaba generar dinámicas de liberación[8].

En esta perspectiva, el educando era un sujeto que se constituía como actor en la toma de conciencia de sí y de su mundo, en un ejercicio en donde el individuo solitario aislado no existe. Nos hacemos desde y en las relaciones con las otras y otros y en la toma de conciencia de quién soy, buscando que en el reconocimiento de esa actividad que realizo (acción) se forje mi individuación desde los contextos específicos y desarrollando las capacidades genético–sociales (cognitivas, socio–afectivas, valorativas, volitivas) que traigo en mi condición de miembro de la especie humana.

Por ello, la educación es siempre una acción de medi–acción, en donde tomo conciencia del mundo, forjándome la conciencia de mí, haciéndome sujeto histórico. Es allí donde se da la interculturalidad como hecho fundante de la educación popular, en cuanto el diálogo de saberes me constituye en mi identidad, que a la vez es diferencia con otros. Por ello se requiere la educación, para orientar ese sentido de corresponsabilidad con el destino de lo humano en

8 GADOTTI, M., TORRES, C. A. Paulo Freire, Una bio–bilbiografía. México. Siglo XXI Editores. 2001.

la tierra (solidaridad) y de la vida en el universo (ética), constituyendo un eje de organización no solo del mundo, sino de la manera como actúo en él y los sentidos que coloco a mi actuación.

Un ejemplo de esta acción es mi encuentro con un jesuita que se mueve en un campo de actuación marcado por los retiros espirituales. Yo le preguntaba sobre si era consciente de ser educador popular en el ámbito de la individuación más propio de ese tipo de práctica y le comentaba que, desde mi punto de vista, ésa era una de las causas por las cuales la "nueva era" se había tomado muchas de las prácticas espirituales del mundo cristiano[9], una interioridad sin contexto.

b. Negociación cultural para ámbitos de socialización

Durante mucho tiempo, la educación popular fue asimilada a "educación no formal y de adultos". Además, solo existente en procesos políticos de movimientos sociales que lucharon por la emancipación. A medida que se fueron leyendo los nuevos entendimientos del poder como control y dominio en múltiples espacios de la vida cotidiana y en la subjetividad e individuación de actores –aun en quienes luchaban por el cambio y la transformación– surge la necesidad de releer la educación popular en clave de poder en conflicto: dominación/control–emancipación/transformación, presente en toda la sociedad.

Esta comprensión fue construyendo, desde los grupos de educación popular, infinidad de prácticas que buscaban transformar las relaciones de poder en los entornos familiares y en consecuencias prácticas de ese núcleo familiar que soportaban y prolongaban la patriarcalidad, el adultocentrismo, el poco reconocimiento a la identidad de las culturas infantiles y juveniles, reproduciendo de igual manera el poder que domina, bajo las formas familiares más cotidianas. De igual manera, grupos con una tradición religiosa fueron encontrando esas prácticas en sus instituciones, y aun en el ejercicio de autoridad de personas que se nombraban educadoras populares. De igual manera, el ejercicio de gobiernos "revolucionarios", incluso de quienes habían constituido con sangre sus procesos, reproducían formas que parecían eran propias del capitalismo[10].

De otro lado, la emergencia de experiencias de "innovación" pedagógica en la escuela formal fue mostrando cómo esta era no el simple espacio de reproducción cultural no apto para la educación popular, sino que además era uno de los espacios en los cuales cierta autonomía relativa lo constituía en un espacio de conflicto y disputa por construir propuestas alternativas, situación que se hizo más visible con el desarrollo del movimiento pedagógico en diferentes países de América Latina, en el cual participaron diferentes actores que venían de la educación popular, junto a otros que venían de las más variadas tradiciones críticas.

Esto exigió a los educadores populares reconocer que este ámbito de la socialización era muy amplio y que si se quería construir mediaciones y espacios de aprendizaje emancipador allí, iba a ser necesario salir de comprensiones estrechas de ella, de su metodología y su pedagogía, abriéndose a diferentes propuestas que, manteniendo el horizonte de su apuesta, hacían específicos los diferentes dispositivos para los múltiples ámbitos susceptibles de trabajar desde la educación popular. Ello hace posible en este nivel un proceso de diálogo–confrontación de saberes que construye múltiples maneras de la interculturalidad.

9 Cfr. CINEP, 2010.
10 CARDENAL, F. Sacerdote en la revolución. Madrid. Trotta. 2009.

c. Negociación cultural para los procesos de vinculación al ámbito público

La exigencia de vincular la educación popular únicamente a los movimientos sociales y políticos no solo mostró cómo algunas concepciones seguían prisioneras de una mirada reducida del poder (político–económico), sino que también negó la necesidad de disputar poder en esas otras esferas trabajadas por Quijano y reseñadas atrás. De igual manera, la articulación de lo gremial y lo político[11] como un resultado inmediato de los procesos no permitió un trabajo más valioso y de acumulación y construcción de poder, así como de proceso, con grupos que no estuvieran vinculados a las formas organizativas clásicas.

Sin embargo, al decantarse ese acumulado de educadores y educadoras populares, nos encontramos en muchos lugares con trabajos que pacientemente iban logrando una visibilización social de actores que antes habían estado silenciados en sus esferas privadas. Ahí están los casos de las mujeres, los niños, los jóvenes, la población LGBTI, quienes emergían socialmente a escenarios públicos para hacer visibles sus problemáticas y con características subjetivas interesantes, de perder el miedo para exigir y mostrar en escenarios públicos sus planteamientos o su búsqueda de articulación a grupos para evidenciar su protesta. En este sentido se presentaba una contradicción, ya que el ir a lo público, es una decisión personal, apoyada por el entorno social que se ha ido constituyendo y del cual participa. En cuanto como dice Múnera: "el espacio de lo público no es un ámbito totalmente colonizado por las lógicas dominantes, sino un ámbito en lucha en el que los públicos alternos y los contrapúblicos subalternos, les disputan a los públicos dominantes el sentido y el significado material de lo colectivo y singular en las sociedades contemporáneas"[12].

Mientras el capital construyó el espacio de lo público como esa esfera de cuidado y protección del Estado para la realización de la ganancia, la educación popular lo fue convirtiendo en un lugar (social, simbólico–material) por donde personas y grupos emergieron en la sociedad como actores de su propio destino, y esto exigió cualificar sus procedimientos en la actividad educativa y formativa, ya que esto requería una pedagogía para la movilización y la articulación a lo público que garantizara la opción consciente de estos actores asumiendo lo que esto significaba, permitiéndoles darse cuenta que ello era un ejercicio que movilizaba todas sus capacidades cognitivas, volitivas, valorativas, afectivas, y se implicaba integralmente en la construcción de la sociedad. En ese sentido, los dispositivos de saber–poder–acción eran diferentes a los usados en los procesos en los ámbitos de individuación y de socialización, y exigían del educador popular mayor precisión para seleccionar las actividades que le garantizaran el empoderamiento de los actores presentes en estas actividades desde el espacio en el cual se realiza la acción, haciendo más fuerte la confrontación de saberes como ejercicio de interculturalidad.

d. Negociación cultural para ámbitos de vinculación a movimientos sociales y políticos

Éste fue por mucho tiempo el ámbito histórico de la educación popular, en cuanto se asoció lo político a las formas jacobinas de éste, en la

11 Lo cual desde mi punto de vista estaba marcado por esa primera definición de la educación popular, una educación no formal de adultos y también muy señalada por las teorías revolucionarias de ese momento (el foco, la combinación de formas de lucha, la inevitabilidad de la revolución), lo que incidió en una participación política adulta y una visión de la toma del poder.

12 MÚNERA, L. Lo público, lo político y lo social. En: "*Construcción del horizonte de sentido de la política pública de y para la población adulta en Bogotá*". Alcaldía Mayor–Secretaría de Integración Social. Bogotá. 2010. Pág. 21.

relación con lo gremial, como lugar de concreción de los intereses particulares de los sujetos clásicos, en las clases propias de los sectores primario, secundario y terciario de la economía (rural, industrial, servicios). Sin embargo, las particularidades de las manifestaciones de un capitalismo en los contextos del Sur hicieron emerger subjetividades generadas en su desarrollo no eurocéntrico. Como ejemplo están los grupos indígenas, afros, de mujeres, y una serie de sectores de clase, pero más amplia que ella, desde otras realidades específicas, como niños de la calle, grupos de desplazados por la violencia en algunos países o por el tipo de explotación capitalista en el campo, o sectores en diferentes circunstancias de convertirse en actores, por ejemplo, en sus procesos sociales educativos, que asumen identidades más allá de su condición de asalariados, como los maestros con la pedagogía, grupos que se organizaron desde la diversidad sexual o religiosa, generando unas dinámicas organizativas que van más allá de las clásicas de la lucha social.

De igual manera, el capitalismo centrado en lo tecnológico, el conocimiento con control financiero, van mostrando nuevas formas de asociación y lucha frente a estas nuevas realidades. Allí tenemos formas de organización, por ejemplo, de grupos por el software y el hardware libre, las patentes libres, el acceso libre, que muestran que en esos campos de lucha se va mucho más que por el acceso y el derecho al uso de las nuevas realidades de la tecnología y el conocimiento, abriéndose un nuevo campo mucho más vasto, que requiere una reflexión para encontrar esos nuevos nichos organizativos.

Para los educadores populares todo esto se convierte en un doble reto, en cuanto el reconocimiento de esas múltiples formas de poder –y por lo tanto de existencia de lo político– no solo significa construir ámbitos propios de su construcción de procesos de mediación, sino ante todo, ser capaces de diseñar procesos formativos que estén en condiciones de generar esas múltiples formas organizativas de este tiempo, mostrando como ello es posible ampliando internamente las expresiones clásicas de la lucha gremial para dar forma a las organizaciones y movimiento de hoy.

De igual manera, va a significar un ejercicio de filigrana, en cuanto este ámbito es un objetivo general en cada grupo humano que se trabaja, pero debe tomarse en cuenta el ámbito de subjetividad en donde se encuentra para no apresurar ni presionar procesos.

Sea este el lugar para reconocer que los ámbitos no son lineales en el proceso de los sujetos sociales que se convierten en actores y protagonistas. Ello está determinado por múltiples variables, contextos, tipo de institucionalidad donde se desarrolla la acción, necesidades de los actores, reconocimiento de intereses, construcción de proyectos de identidad y de sentido. En ello hay punto de partida y llegada, y los determinan los procesos específicos.

e. Ámbitos de negociación cultural en procesos gubernamentales

Éste es uno de los espacios constituidos en el reconocimiento de los múltiples escenarios de poder, en cuanto fuerzas, grupos, movimientos de lucha por hacer posibles las reivindicaciones de los sectores populares. Como expresión política depusieron el entender su lucha como la toma del poder, y se construyeron escenarios de construcción y acumulación del poder político a lo largo y ancho del continente, como la última revolución existente de la toma por las armas, la de Nicaragua, que fue dando paso a una serie de experiencias, que viniendo de procesos populares, llegaron a los gobiernos cobijados por las banderas de estos movimientos, forjando una nueva izquierda en

los gobiernos que se hace presente en El Salvador, Nicaragua, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Brasil, Paraguay, Argentina, Uruguay.

En este ejercicio se introduce un campo de discusión fuerte para la educación popular, porque de alguna manera surge la paradoja de encontrar la manera de construir contra-hegemonía en uno de los instrumentos centrado en la construcción de la hegemonía. Esto significa no solo el ejercicio de reconocer que tener el gobierno no es tener el poder, pero que en su crisis la democracia representativa genera oportunidades en los intersticios de crisis para construir formas frágiles de democracia popular y comunitaria. Ello puede verse en los debates de Evo Morales con indígenas andinos y amazónicos o en los recurrentes gestos golpistas como amenaza en Paraguay, volviendo a colocar el debate para muchos entre reforma o revolución, toma del poder o construcción de él, aun desde el gobierno, con los diferentes matices sobre la construcción de la ciudadanía en estos tiempos y el uso de lo electoral para ello.

Esta realidad ha tocado a la educación popular, en cuanto muchos de los educadores populares latinoamericanos han accedido a las puertas de estos gobiernos y han mostrado una cara de la construcción de políticas públicas populares, construyendo un ámbito de lo público desde el ejercicio de los gobiernos, dando forma y haciendo posible la construcción de políticas públicas populares. Ello exige dispositivos, procesos y dinámicas de vigilancia sobre la manera como se expresan y representan los intereses de los movimientos sociales y los grupos populares, generando una discusión nueva que es difícil de cerrar con recetas del pasado y llama a una alerta para construir este ámbito realmente como educadores populares, esto es, de la posibilidad de construir resistencias desde lo gubernamental, y cuáles serían sus particularidades, así como de ir con gobiernos electos a la constitución de la emancipación social y no simplemente de constituirse como una nueva burocracia de izquierda[13].

f. Ámbitos de negociación cultural en lo masivo

Una nueva realidad ha sido constituida como escenario para los educadores populares en la actual revolución científico–técnica en marcha, la cual presenta nuevos elementos para ser trabajados desde la perspectiva de los educadores populares, en tanto ella se funda y construye un cambio de época con profundas modificaciones culturales, introduciendo en la sociedad ámbitos propios de actuación en las esferas del conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación, teniendo a la investigación como eje constructor–reconstructor de ellos.

Una de las particularidades de algunos de estos fenómenos es la constitución de lo masivo como un nuevo espacio social de control y hegemonía, pero también como un espacio de contra–hegemonía, como decía Dyer-Witheford: "En el ciberespacio es donde el capital busca adquirir hoy poder total, control y capacidad comunicativa para apropiarse así no solo del trabajo [...] sino también de sus redes sociales, como decía Marx. Pero al mismo tiempo, es en esta esfera virtual donde están teniendo lugar algunos de los experimentos más significativos de control–poder comunicativo"[14] .

Si el punto de partida de la educación popular es la realidad, nos encontramos frente a una nueva realidad que se construye en lo virtual, vehiculizada por un lenguaje digital y presente en la vida cotidiana por infinidad de aparatos usados por los habitantes del planeta, pero en forma más intensa por las culturas infantiles y juveniles, lo que ha dado origen a los llamados "nativos digitales", y allí la forma que ha de tomar la presencia de las educadoras y educadores populares es todavía parte de una elaboración y nos deja en la duda de resistirse a la sociedad de consumo o la rendición a ella, pasando por las nuevas conceptualizaciones que nos hablan de un capitalismo que, reorganizado, coloca las nuevas formas de consumo

13 SIBECHI, R. Brasil, potencia entre la integración regional y un nuevo imperialismo. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2012.

14 DYER-WITHEFORD, N. *Ciber–Marx: Cycles and Circuits of Struggle in High Technology Capitalism.* Urbana: University of Illinois, 1999. Pág. 122.

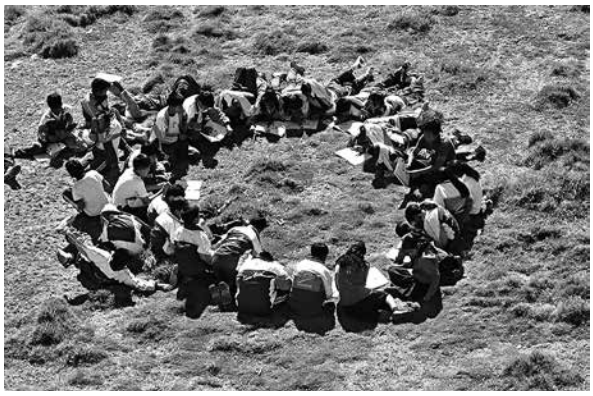
como controles en su reorganización de los nuevos procesos productivos de lo simbólico y el consumo de imágenes, información, tecnología como central a su proyecto[15].

Allí la educación popular se ve impulsada a forjar procesos pedagógicos específicos para los intercambios que se generan en el ciber–espacio, en las redes, en las wikis y que transforman el espectro y las formas de lo masivo en este siglo XXI.

La educación popular, una construcción colectiva en marcha

La marcha no se detiene, la educación popular camina sobre el Sur de este continente y en sectores del Norte que se plantean, desde los procesos educativos, hacer de estos un medio para construir un mundo más justo y humano, para sociedades emancipadas. Infinidad de experiencias, prácticas de resistencia y elaboraciones dan cuenta de sus múltiples entendimientos, lo cual también permite reconocerlos desde sus troncos básicos en el acumulado, con su infinidad de propuestas metodológicas, que, construidas desde el diálogo de saberes, la confrontación de ellos y la negociación cultural, generan una educación de impacto más profundo, para hacer reales en la sociedad la intraculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad.

Esa diversidad de apuestas y propuestas desde su tronco básico nos permite hoy reconocer cómo ese acumulado construido ha sido decantado de infinidad de procesos, proyectos y prácticas que han ido enriqueciendo ese tronco común, y del cual hemos dado cuenta en las páginas anteriores como el resultado de una construcción–reconstrucción permanente, fruto también a su interior del ejercicio de diálogo, confrontación, negociación, dando signos de una presencia a veces silenciosa sobre el tejido social de nuestros pueblos, pero por ocasiones rebrotando como prácticas firmes y visibles, cuando la confrontación frente al capital y sus formas de poder en los territorios y localidades toma más fuerza.



Esa lectura de este tiempo y de los desarrollos de la educación popular como una propuesta para toda la sociedad, desde los intereses y apuestas de los grupos populares de la población en múltiples ámbitos de la sociedad y en coherencia con las reflexiones anteriores, nos permite reconocer esas tensiones propias de su crecimiento y desarrollo, las cuales, desde mi particular punto de vista, marcarán hacia el futuro inmediato las maneras como la educación popular crecerá y realizará hacia su interior el proceso de diálogo, confrontación, negociación, haciendo visible que los rasgos centrales de su apuesta metodológica y pedagógica son eje fundamental de su construcción como propuesta para la sociedad en este nuevo siglo.

En el último período he usado mucho en distintos textos una cita de nuestro maestro y amigo Orlando Fals–Borda. Sirva traerla acá nuevamente para recordar el rumbo que nos ha sido trazado como testamento de su periplo de vida y que hoy nos reta a los educadores populares de este continente:

"El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.

15 Para una ampliación, remito a mi texto: Las escuelas de las globalizaciones II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2011.

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio–culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archivarse.

Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una "ciencia nueva" para un "nuevo orbe". Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas"[16].

16 FALS-BORDA, O. La Investigación Acción en convergencias disciplinarias. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam–América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

Ir al índice

MOVIMIENTOS DE EDUCADORES POPULARES

CONSTRUYENDO CAMINO HACIA LA ASAMBLEA INTERMEDIA DEL CEAAL

Oscar Jara
Nélida Céspedes

La Asamblea Intermedia del 2014 encierra para todos nosotros momentos de gran expectativa, y nos proponemos asumirla como un proceso y encuentro crítico que impulse de manera efectiva la trasformación del CEAAL en un movimiento de educadores y educadoras populares, articulado a los movimientos sociales de América Latina y el Caribe que se sitúan en una perspectiva emancipadora.

La Asamblea intermedia debería ser un hito histórico en la trayectoria del CEAAL, como cambio de nuestra identidad y como impulso a nuestra vigencia y sentido.

Implica entre otras cosas, a) tomar posición frente a los desafíos del contexto; b) tomar decisiones estratégicas en lo político, programático, organizativo y financiero; c) renovación de los compromisos de la membresía, contando con nuevos tipos de membresía.

Nuestra identidad como movimiento de educadores y educadoras populares

Desde el año 2008, fecha que realizamos la 7ª Asamblea General en Cochabamba hemos venido planteándonos la profundización de nuestra relación efectiva con el movimiento social y los grupos organizados, así como la relación con los gobiernos "emergentes". Compromisos que desde nuestra fundación se basan en los postulados de la Educación Popular. Como señala Oscar Jara[1]:

> *"Lo popular", lo debemos entender en los dos sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo (2006). Por un lado, se basa en la noción de "pueblo social" (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, etc.); y, por otro, en la noción de "pueblo político" (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías). Así, una educación "popular" hace referencia a aquellos procesos político–pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. La educación popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación y se basa en principios ético–políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora.*

Elaborado por Oscar Jara (Presidente del CEAAL) y Nélida Céspedes (Secretaría General del CEAAL) y enriquecido por el CEJ, 05 de junio 2013.

1 **Jara Oscar.** Educación popular y cambio social en América Latina http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf

Nuestra visión de “educación” está emparentada con la noción clásica de “formación”, quiere decir, contribuir a que las personas se apropien de lo íntimo de sí mismas. Estas disposiciones están habitualmente bloqueadas por las relaciones que se mencionan en el texto. Es por ello que apropiarse de sí misma va de la mano con la modificación del entorno social. Educar-se es modificar las relaciones en las que uno/a vive.

Nuestro compromiso, con los cambios ocurridos en América Latina se han complejizado, y por ello, nuestros debates se han ido enriqueciendo, alcanzando un nuevo nivel en la VIII Asamblea General realizada en Lima, Perú, entre el 28 y el 31 de Mayo de 2012, en torno a los retos y desafíos de la Educación Popular frente a las dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe, inspirada en parte por las definiciones y expectativas de los mandatos políticos de la VII Asamblea General realizada en Cochabamba en el año 2008.

Hoy en América Latina y el Caribe existen gobiernos llamados “progresistas o emergentes” en los que se combinan distintas dinámicas de movilización social y de relaciones entre lo social y lo político en la perspectiva de construcción de poder. Todas ellas plantean un nuevo tipo de relación entre el Estado y la sociedad civil.

Eduardo Cáceres comentando acerca de la situación de los gobiernos “pro–cambio” plantea que: *Es fundamental no perder de vista que nuestra perspectiva parte de la sociedad para volver a ella. El estado es un momento intermedio, subsidiario. Los gobiernos “pro–cambio” han emergido de movimientos sociales plurales y deben aportar al fortalecimiento de estos, a su autonomía. Esto no es fácil, debido a dos factores: la debilidad de los movimientos, resultado de décadas previas de erosión, como efecto de las políticas neoliberales; las tendencias autoritarios–caudillistas que se extienden por todo el espectro político (derecha/izquierda).*

Teniendo en cuenta esto, la evaluación de las políticas en curso debe preguntar, en primer lugar, por los niveles efectivos de modificación de las relaciones de poder que tales políticas promueven. Así mismo, por los niveles de autonomía que adquieren los movimientos y los/as diversos sujetos sociales como efecto de tales políticas (por ejemplo: las actuales movilizaciones en Brasil son resultado, quizá involuntario, de políticas de los gobiernos PT, etc.). Y por último, no hay que perder de vista que los cambios político–culturales tienen plazos que trascienden largamente los períodos de gobierno. Lo mismo vale para los cambios estructurales “históricos”.

¿Y qué nos dicen otros componentes del contexto Latinoamericano y Caribeño?

Nuestra América Latina y Caribeña también se ve afectada, pero diferenciadamente, por la crisis financiera, alimenticia, energética, cultural y económica de alcance mundial, como consecuencia de un modelo neoliberal que se demuestra insostenible y que afecta a nuestra región y que se expresa en la vulneración a los derechos de las personas, al empleo digno, a la salud, a la educación pública de calidad y con pertinencia, principalmente.

Sin embargo en América Latina y Caribe hay matices, pero en general se puede decir que la región ha resistido mejor que en otras coyunturas la crisis global que está en curso desde el 2008. Pero que a la vez se han agudizado algunos problemas estructurales, como se manifiesta con la re–primarización de la economía. En la mayoría de países la pobreza –en algunas de sus manifestaciones– ha disminuido; más importante aún: ha disminuido la desigualdad en países como Venezuela, Argentina y Brasil. Esto ha llevado a la aparición de nuevos movimientos, con nuevas demandas: los estudiantes chilenos, los sectores urbanos brasileños, que se movilizan por servicios públicos de calidad.

En general hay una mayor sensibilidad frente a las agendas de derechos humanos y democracia, lo que lleva a mayor solidaridad frente a sectores sociales tradicionalmente "invisibilizados": mujeres, pueblos indígenas, LGBT, etcétera.

Por ello es necesario que el CEAAL tenga claridad en la comprensión e interpretación de los fenómenos que están ocurriendo en nuestro continente y precisa de una buena lectura del movimiento en los distintos países: no es lo mismo "indignado" contra el ajuste de un gobierno de derecha, que "indignado" por un gobierno de corte progresista en AL.

En tal sentido, la importancia de las luchas de los movimientos sociales son vitales porque siguen siendo importantes actores sociales por sus propuestas de transformación.

Como se plantea[2] en el "Mapeo de experiencias de Educación Popular con movimientos sociales", se reconoce que en América Latina hay una gran diversidad de movimientos sociales que pueden ser clasificados según distintos criterios: según el tipo de base social que aglutinan, según sus reivindicaciones o según la realidad nacional en que estos desarrollan las luchas. El "Mapeo" podría servir para identificar algunos asuntos prioritarios para la educación popular, a pesar de la diversidad temática de los movimientos. Uno de ellos es el de "análisis de poder".

El CEAAL desde su misión ha asumido el compromiso de ser un movimiento de educadores populares que se articula a los movimientos y grupos organizados y este compromiso debemos profundizarlo.

Por ello es necesario realizar una profunda mirada a los contextos, nuestras relaciones con y desde el movimiento social, repreguntarnos por el tipo de organización que somos y que queremos ser, de cara a estos tiempos y a las demandas de los actores sociales con los que nos hemos comprometido en favor de la justicia, la democracia, y un nuevo tipo de poder.

¿Qué significa abrazar una identidad como movimiento de educadores y educadoras populares?

En el año 2009, a propósito de la Planificación Estratégica 2009 al 2012[3], señalamos lo siguiente:

2 Mapeo de experiencias de educación popular con movimientos sociales. Elaborado por Elena Freedman, Erick Barrera Tomasino, Israel Payés. Trabajo encargado por el grupo de movimientos sociales del CEAAL.

3 http://www.ceaal.org/v2/archivos/pdf/plan-estrategico.doc / Página 64.

CEAAL: SOMOS UN MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR

- Retados por los debates y prácticas desarrolladas en los últimos años en el CEAAL y la urgencia de un compromiso renovado en los procesos políticos, educativos, sociales, culturales, ambientales y de género en nuestra América Latina, y teniendo como marco los mandatos de la Asamblea de Cochabamba hemos definido nuestra identidad como movimiento de educación popular.
- El sentido y la perspectiva de ser movimiento tiene que ver con la voluntad de todas las instituciones afiliadas al CEAAL de contribuir colectivamente a procesos de transformación social, como una comunidad que actúa socialmente en diversos espacios y niveles, desde sentidos y paradigmas acordados y en constante recreación. Se liga a los movimientos sociales de diversa índole, buscando transformar la realidad junto a una diversidad de colectivos de educadores que asumen la Educación Popular como enfoque y práctica transformadora, que se revela en una praxis emancipadora.
- Somos movimiento de educación popular porque desde lo ético, asumimos los retos que nos impone el mundo globalizado bajo el modelo neoliberal, luchamos por cambiar un mundo injusto, inhumano, depredador y excluyente, manteniendo viva la esperanza por el cambio y trabajando por profundizar la democracia participativa en nuestros países.
- Reafirmamos que la EP en lo epistemológico busca la construcción de un nuevo conocimiento, entendiendo la EP como un acto liberador, en el que el conocimiento es construcción social permanente de los sujetos, ligados a dinámicas reales socio económicas, políticas, culturales, ambientales, de género, que requieren de nuevos diálogos con corrientes de pensamiento que nos interpelan y enriquecen nuestras visiones.
- Desde la pedagogía entendemos que es un proceso socioeducativo en el que nadie educa a nadie, que se basa en una pedagogía crítica, democrática, una pedagogía del diálogo que tiene como punto de partida la experiencia y vivencia de los actores sociales, para volver a la vida transformándola.
- Somos un movimiento que se articula a los actores sociales constituyéndonos todos en actores de cambio político en que lo educativo constituye un aporte fundamental. Nuestra acción transformadora se nutre de la diversidad cultural que recoge de todas las culturas su propia cosmovisión, promueve lazos de hermandad y diálogo intercultural en aras de la convivencia humana, de la justicia social y el desarrollo de las personas y comunidades en igualdad de oportunidades y con sentido no consumista de la vida, que aspira a que hombres y mujeres, vivamos como seres productivos, creativos, solidarios, con pensamiento crítico, y podamos construir una gran colectividad humana universal en bienestar, en paz, con alegría, humor y amor.
- Somos un movimiento de educación popular porque nos articulamos a los movimientos sociales y organizaciones sociales de los diferentes contextos latinoamericanos y caribeños, porque allí se nutre nuestro pensamiento y nuestra práctica educativa, al lado de quienes luchan por su liberación contra la explotación capitalista, contra el modelo neoliberal que agudiza la pobreza y la exclusión económica y social, al lado de los movimientos medioambientalistas, de las luchas de los pueblos y culturas originarias, de los movimientos de mujeres que demandan derechos específicos y equidad de género, al lado de los movimientos de los productores del campo que reclaman tierra y acceso a mercados, al lado de los pueblos que luchan contra la imposición de los tratados de libre comercio, y los que luchan contra el pago de la deuda externa por injusta, al lado de los movimientos de derechos de los inmigrantes que son la fuerza laboral explotada que ocupa los puestos de más bajo nivel salarial y de condiciones de trabajo en EEUU y Europa.

En la fundamentación presentada planteamos de manera integral los siguientes rasgos de identidad articulados entre sí, el político social que implica una opción política y ética por los pobres, la vinculación con los movimientos sociales y la lectura crítica de la realidad, así como, los aspectos que tienen que ver con lo educativo y pedagógico, ligado a la formación de los actores sociales y sus procesos de empoderamiento, la importancia de la participación, del diálogo entro otros aspectos importantes.

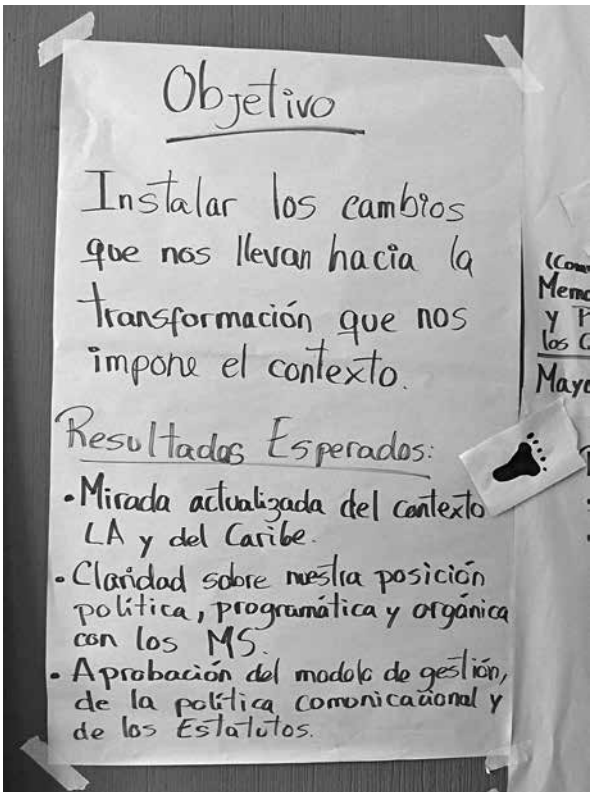
Cabe entonces hacernos las siguientes preguntas si de verdad queremos profundizar nuestra identidad como movimiento de educadores y educadoras populares.

¿Qué prácticas personales y colectivas estamos desarrollando en clave de educación popular?

¿Qué prácticas e iniciativas de EP están en curso en la región? ¿Cuáles son las más relevantes, innovadoras, etc.? ¿Están articuladas en CEAAL?

Y si no: ¿Qué podemos hacer desde CEAAL para una red que efectivamente represente lo mejor de la EP en el continente? ¿A qué procesos políticos que viven nuestros países debemos apostar?, ¿A la lucha por la democratización, a los procesos de enfrentamiento de la economía capitalista? ¿De qué manera se expresa este compromiso? ¿Qué obstáculos encontramos? ¿Qué implicancias generales tendrían para el CEAAL?

Plantearnos nuevas preguntas a propósito de lo que nos plantea Diego Herrera[4]: *"Estamos hablando de una explosión de la ciudadanía y sus organizaciones sociales, civiles, organizaciones populares por todo el continente, que impusieron una nueva realidad que llevó a aperturas*



en el Estado en las últimas décadas; dicha dinámica llevó a que en estos años, en muchos países de la región, se rompiera la hegemonía del partido del Estado, del partido único de gobierno. Hubo de esta manera, múltiples expresiones políticas que se constituyeron al calor de la lucha social y se disputaron, en las reglas de juego de la democracia, la dirección del Estado, aprovechando los procesos de apertura democrática que posibilitó la emergencia y presencia de diversos partidos y convergencias políticas que incluían múltiples agendas y demandas sociales en los espacios de gobierno".

Nos debemos preguntar por el rol que estamos jugando en este campo para definir nuestras posturas para este período.

Por ello nos planteamos esta ruta hacia la Asamblea Intermedia, que implique análisis crítico colectivo, diálogo, des–aprendizajes y re–aprendizajes, mirada crítica a nuestro quehacer, recoger lo más valioso en el camino emprendido, definir cómo movernos de los referentes conocidos que nos han instalado y nos resultan cómodos. Dejar de ser solo Consejo, Foro o plataforma y caminar hacia constituirnos como parte de un gran movimiento de educadores y educadoras populares en el que estemos siendo–haciéndonos–reinventándonos.

4 Herrera Diego. Construcción de poder en un nuevo marco de relación entre lo social y lo político. Red de Poder Local.

Ir al índice

DESDE LA VOZ DE LOS AFILIADOS

SOBRE LA IDENTIDAD DEL CEAAL

Jairo Muñoz M.

En respuesta a la pregunta: ¿Qué significa que el CEAAL asuma una identidad como movimiento de educadores y educadoras populares? ¿Qué bases tenemos para ello, qué problemas, qué retos? Quiero hacer la siguiente reflexión[1]:

Desde su inicio CEAAL, durante el primer lustro de los 80, surge bajo el impulso de varios educadores populares liderados por Freire, inspirándose en dos ideas centrales: articular la Educación Popular (EP) con la Educación de Adultos y vincular la EP con los movimientos sociales a través de redes y programas, como nos lo ha recordado Vio Grossi, su primer secretario general. En ese breve período se aprobaron en Managua (1983) los estatutos y nombrado presidente a Paulo Freire. Desde ese momento y en los diversos países, CEAAL ha buscado que los educadores/as populares y sus organizaciones, se cualifiquen para que, entre otros propósitos, incidan en la acción de los grupos y movimientos sociales. La relación dialógica entre CEAAL y movimientos sociales ha sido una constante que se ha mantenido con altibajos pero siempre con ese horizonte estratégico. Esta es y sigue siendo una de sus contribuciones, y hoy con mayor pertinencia cuando se activan movimientos sociales con mayor fuerza y auto–reconocimiento como actores de cambio.

Por otra parte, además de ser un Consejo, CEAAL ha sido y lo es en la práctica un Foro de pensamiento, una Red de intercambios y de producción de sinergias y una Plataforma donde se generan iniciativas de incidencia. Y esta ha sido no solo el núcleo de su identidad sino su rol en el conjunto de la sociedad, y en particular en el ámbito educativo. Como Foro ha propiciado el debate amplio y riguroso para re–contextualizar y, en consecuencia, re–fundamentar la EP tanto en su dimensión política como pedagógica. Como Red ha logrado interrelacionar a personas, grupos y organizaciones para: maximizar esfuerzos en el campo educativo; construir e intercambiar conocimiento, saberes y experiencias en torno a la EP; y en fin, producir sinergia de modo que ya como Plataforma, se maximicen las acciones y resultados y se contribuya a los movimientos sociales que buscan acceder o al menos contravenir el poder establecido contra el que luchan. Las acciones de formación, de sistematización, de investigación y reflexión para la actuación política, para la comprensión y transformación de la realidad son un sello del Consejo como Foro, Red y Plataforma.

Por ello, CEAAL presenta unas características que no lo hacen movimiento social, pues su misión sigue siendo la de “fortalecer la capacidades y la formación de los educadores/as populares”. Hay que anotar además que la realidad política y el contexto de cada país son va-

Jairo Muñoz M. Licenciado en Filosofía y Antropólogo. Educador popular e investigador en temas de cultura urbana, desarrollo social y migraciones internacionales. Director del Servicio Colombiano de Desarrollo Social SERCOLDES y Enlace del CEAAL en Colombia.

1 Esta reflexión se compartió con miembros del Colectivo, quienes están también de acuerdo y dieron aportes. La responsabilidad del texto es de quien suscribe.

riables y diversos en el conjunto de América Latina, como para que CEAAL tenga su identidad como movimiento social. Tornar su identidad como movimiento de educadores/as populares implica problemas de cambio en su estructura, en su función y en sus procedimientos. De ahí que, desde nuestro punto de vista, es más productivo y más afín a su identidad lo que hasta el momento define a CEAAL. Habría que señalar además que no se está en capacidad de representar a todos aquellos/as que desde diversos enfoques y prácticas acumulan experiencia y ofrecen aportes al conjunto de la EP en diversos lugares del continente. Los miembros de CEAAL y los educadores populares somos o parte o, de manera especial, apoyamos movimientos sociales, siendo esto los lazos comunicantes.

¿Qué significa para CEAAL asumir una nueva identidad?

Patricio Cabezas

Existen ciertas características que hacen a la formación de nuestra identidad como personas, y en este sentido, las instituciones la poseen definiéndose a sí misma e interactuando en un contexto espacio– temporal determinado.

Claro que para una persona el proceso de pasar de una identidad anómala a otra más en relación con las percepciones que tiene de sí parecería ser menos difícil. En las instituciones, este paso debe ser dialogado y analizando cuáles son las características que denotan esa anomalía o ese querer ser.

CEAAL tiene ciertas características institucionales que se construyeron en estos años y han forjado lo que hoy somos. Ahora bien, así como hay personas que en un determinado momento observan que su cuerpo físico no corresponde a su "psíquico" o a su forma de entenderse y sentirse a sí mismo; corresponde entonces pensar si estamos en condiciones de asumir una nueva identidad.

Entre las características que tienen los movimientos sociales y estas varían según los autores, se observa para nuestro caso que, CEAAL cuenta con:

Una buena capacidad de movilización demostrada en las redes, grupos de trabajo, reacciones, presencias e incidencias que se han logrado.

Una sólida continuidad en consonancia con los objetivos y metas propuestos que surgen de los conflictos que nos rodean. El nivel de actividades es comprobable desde donde se quiera.

Poseemos una excelente integración simbólica. Somos un nosotros, nosotras, consolidado por nuestra acción que construye un fuerte sentido de pertenencia.

Elevado nivel de formalidad institucional, la división de tareas que tiene CEAAL y su sentido burocrático no condice con las formas organizativas ni deliberativas de los movimientos sociales.

Fijación de objetivos estrictos, duros. Acorde a lo que somos y necesitamos. Por el contrario los movimientos sociales presentan objetivos laxos.

Hecha esta observación corresponde a todo el colectivo CEAAL analizar, argumentar y debatir un cambio en beneficio de las comunidades donde nos encontramos y un resguardo de la actual identidad institucionalidad del CEAAL, asumiendo que las identidades se mantienen por un periodo de tiempo determinado.

Ahora, si existe un debilitamiento de nuestra identidad CEAAL, tal y como la ejercemos existen –a mi modo de ver– dos vías: reforzar prácticas novedosas manteniendo la identidad, o cambiar y asumir una identidad institucional coherente con los movimientos sociales que tenemos afinidad.

Patricio Cabezas. Argentino, educador popular, especialista en temas de desarrollo y gestión de organizaciones de la sociedad civil, preside el Centro de Participación para la Paz y los Derechos Humanos, integra el Consejo de Administración de la Fundación de Padres y Familiares de Personas Sordas para su Integración, es el actual coordinador de la Red Latinoamérica de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL. Se desempeña como docente para adultos en escuelas del Gran Buenos Aires. Ha sido coordinador del Programa de Educación en Derechos Humanos de Amnesty International Argentina.

El reto de ser movimiento de Educadores (as) populares

Maritza Caycho

Paulo Freire afirmaba que cuando Dios dijo "darás nombre a las cosas", Él dijo: "transformarás el mundo para que puedas dar nombre a las cosas". Entiendo que esta última oración no se refiere solo al hecho de *hacer cosas* para nombrarlas, sino que está referida a una praxis humana, a aquella acción social que construye nuevos sentidos y en ese camino busca modificar un orden establecido hacia un nuevo orden de cosas.

Lo anterior es adecuado para entender los últimos cambios en CEAAL. El cambio de nombre no es una simple variación nominal, más bien expresa una decisión de sus miembros quienes de esta manera dan sentido a una praxis compartida que tiene como eje común la educación popular para el empoderamiento de los sujetos populares y la transformación social. Se trata de una praxis con historia que se ha ido resignificando en respuesta a las modificaciones del contexto, a los actores sociales y sus agendas, así como a los cambios en las propias instituciones miembros. Dan cuenta de este proceso las asambleas y producciones de CEAAL de las últimas décadas, en donde se evidencia el debate sobre los cambios, aportes y desafíos de la educación popular en nuestras comunidades, lo que a la vez ha significado el debate sobre nuestras propias prácticas.

Asimismo, la afirmación de CEAAL como movimiento de educadoras y educadores populares es un reto en una etapa de crisis sistémica de alcance mundial, momento de incertidumbres y disputa entre un orden hegemónico que muestra sus límites y otros órdenes emergentes que aún no se consolidan. Por tanto la afirmación de esta identidad es un compromiso por sumar esfuerzos a favor de fortalecer nuevos sentidos que emergen desde nuestros pueblos.

En tanto, aparece el reto de cómo fortalecer este movimiento, el cual tiene como primer escenario el espacio nacional y sus colectivos. Un desafío es cómo contribuir a fortalecer al colectivo nacional de CEAAL acercando e integrando a otras instituciones así como a organizaciones y movimientos sociales que desarrollan prácticas de educación popular. Junto a ello, también está el reto de recuperar a educadoras y educadores populares comprometidos más allá de su permanencia en una institución. Ello implica que, manteniendo el respaldo y soporte de instituciones u organizaciones sociales, CEAAL pueda ampliar la gama o categoría de miembros.

Sin pretender ahondar en agendas, es importante destacar que juega a favor un elemento común en las instituciones miembros del colectivo, que es coincidente con las de importantes organizaciones sociales: el de fortalecer el tejido social en un contexto en el que la desigualdad excluye a amplios sectores, la sostenibilidad ambiental se obvia, y la desconfianza pública sigue siendo amplia frente al sistema político marcado por la corrupción y la prioridad de intereses privados.

En ese marco, CEAAL aporta en dos sentidos: en propuestas para la formación y reflexión de nuevos educadores y educadores populares que contribuyan a fortalecer este tejido, y por otro lado, el ser una plataforma de incidencia política por hacer vigente el derecho a la educación de calidad con equidad a lo largo de la vida, tema en el que requerimos aglutinar fuerzas y compromisos de todos y todas.

Por un quehacer obstinado con la autenticidad de nuestra praxis

Nury García Córdova

Que CEAAL se defina como un movimiento de educadores y educadores populares, significa asumir nuevos desafíos frente a las experiencias de resistencia y creación, de prácticas y

---

Maritza Caycho. Peruana, socióloga. Magister en sociología de la educación. Directora de Alternativa (Centro de Investigación Social y Educación Popular), ONG afiliada al CEAAL.

propuestas emancipatorias de los diversos movimientos sociales en su conjunto. Nuestra especificidad tiene que ver con la centralidad de nuestra mirada hacia las sociedades en movimiento, con un aporte que nace desde el propio caminar, desde una pedagogía que contribuya con la autenticidad de nuestras praxis.

Esta autenticidad implica reconocer que habitualmente en nuestro quehacer político las circunstancias nos llevan a un activismo que nos desborda y nos puede llevar a perder de vista el sentido de hacia dónde vamos, cómo, por qué, para qué. Es por ello que nos toca procurar momentos de reflexión, de hacer un alto en el camino para pensar crítica y colectivamente sobre los rumbos abiertos, sobre los propósitos de nuestras apuestas de carácter socialista, feminista, ecologista, democrática y de todas las sangres. En definitiva se trata de tomar posición y responder frente a todo signo de opresión, frente al sistema capitalista, patriarcal e imperialista, al mismo tiempo que nos interpelamos e interpelamos a otros.

Nuestro movimiento se asume como un espacio donde no planteamos contar con recetas infalibles ni asumir la línea doctrinal correcta, sino enfrentarnos con los debates y las indagaciones en torno al complejo y contradictorio proceso libertario en nuestra América. Se trata de un proceso que en el momento actual, nos plantea nuevas preguntas en relación a un cambio de época y en relación a las nuevas experiencias de construcción de poder popular.

Uno de nuestros desafíos es que a pesar de lo multicolor de los sujetos/as en movimiento, podamos sentirnos una comunidad de horizontes compartidos y no ser funcionales al sistema imperante que busca fortalecerse con la fragmentación y jerarquización de la lucha social. En este sentido surgen algunas preguntas de los obstáculos encontrados: ¿Qué condiciones de posibilidad podemos construir juntos y juntas para que la unidad de las izquierdas sea posible?, ¿Cómo lograr vínculos de cooperación entre diversas banderas de lucha y que ninguna se atribuya la prioridad sobre otras?, ¿Cuál es la relación entre poder y movimientos sociales?, ¿Cómo podemos contribuir para nutrir la relación entre poder popular y Estado, partidos políticos?

También enfrentamos desafíos internos como, por ejemplo, respecto a nuestra militancia y la acción colectiva que no podría reducirse en la suma de acciones de cada organización participante. Aquí apenas tres inquietudes: ¿Cuál es la relación entre las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales?, ¿Qué lugar ocupa una militancia que vaya más de lo laboral y los proyectos/logos de cada organización?, ¿Cómo entendemos el sentido del protagonismo colectivo en relación con otros protagonismos? Son inquietudes que se dan en la búsqueda de paridad, de cercanía y reconocimiento entre quienes queremos configurar un “nosotros”.

Finalmente decir que nuestro movimiento es de resistencia y creación, de obstinada disidencia con los instrumentos de domesticación del conocimiento, en el que solo prima la razón, el cálculo, el escepticismo y lo efímero. Buscamos reivindicar la libertad de la persona, el valor de la intuición, la capacidad de reconocer los propios deseos, afectos y creencias, la posibilidad de hacer nuestras propias lecturas e indagaciones, al mismo tiempo que vamos construyendo una historia en la lucha común.

En nuestro movimiento nos invitamos, e invitamos a otros y otras, a compartir la vida, las acciones, pensamientos, voluntades, emociones, afectos, sentimientos, corporalidad, espiritualidad y mucho más que eso, entre diversas trayectorias, cosmovisiones, a través de un proceso de transformación radical.

Desde la educación popular nos afirmamos en un quehacer obstinado con la autenticidad de nuestra praxis, con la fuerza de nuestras utopías, con la sangre en las ideas.

Nury García Córdova. Educadora popular, feminista, socióloga y activista medioambiental. Miembro fundador de la Universidad Popular José María Arguedas (un programa del Proyecto Amigo), que con sus itinerarios de formación con organizaciones sociales de base y con las militancias de izquierda, buscan vincular la acción de resistencia y creación con el pensamiento político latinoamericano desde una perspectiva histórico crítica.

Ir al índice

EDUCACIÓN POPULAR Y SUS DESAFÍOS EN LOS ACTUALES ESCENARIOS LATINOAMERICANOS

Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales[1]

María Rosa Goldar

Introducción

Poder participar de este *Congreso Internacional de Educación Popular, Buen Vivir y Pedagogías Críticas en una Ciudad Humana* (por la gentil invitación del CINEP/PPP–Colombia– y el IDPAC) acrecienta la posibilidad de ir reconociendo que en diversos lugares de América Latina y el Caribe y con distintos contextos sociales, políticos, etcétera, muchísimos espacios de debate en torno a estos temas se están abriendo en nuestro Continente. Señal sin duda, que la educación popular en tanto vertiente educativa surgida y recreada permanentemente en América Latina, sigue siendo vitalmente necesaria para nuestros pueblos.

Las ideas que a continuación compartiré, surgen fundamentalmente como reflexiones desde mi pertenencia a espacios colectivos de organizaciones sociales de la sociedad civil, como son el Programa Mercosur Social y Solidario y particularmente por formar parte de CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe). Son fruto de los debates, confluencias, divergencias y puestas en común a nivel colectivo y que –en mucho de lo que aquí expresaré– son el resultado de la última Asamblea General del CEAAL, desarrollada en Lima–Perú, hacia fines de mayo del año 2012.

Y, dado que la EP, sus postulados, sus maneras de entender lo político y lo pedagógico de cara a los desafíos de cada contexto y momento histórico se va formulando y recreando en forma permanente, seguramente mucho de lo que yo pueda expresar hoy aquí en esta "ponencia conversada" –como han dado en llamarla– será resignificado en los debates, conversaciones, etcétera, que tendrán lugar estos días.

La presentación girará en torno a cuatro puntos fundamentales: una presentación general acerca de qué entendemos o desde qué mirada hablamos de Educación Popular–EP– recuperando, al mismo tiempo, algunas de las que consideramos principales matrices históricas; una profundización acerca de por qué entendemos a los movimientos sociales populares como actores políticos de transformación y en qué sentido entendemos lo que llamaremos una triple dimensión pedagógica de su que-

María Rosa Goldar. Educadora Popular. Lic. En Trabajo Social (UNCuyo) y Magister en Sociología y Ciencia Política (FLACSO). Integrante de la Fundación Ecuménica de Cuyo (Mendoza, Argentina) y del Colectivo CEAAL–Argentina. Ex Fiscal de CEAAL (período 2008–2012). Coordinadora Nacional Argentina del Programa Mercosur Social y Solidario–PMSS–. Profesora Titular universitaria UNCuyo. Referente pedagógica y curricular de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (Gob. Mendoza).

1 Exposición presentada a modo de "Ponencia conversada" en el C*ongreso Internacional de Educación Popular, Buen Vivir y Pedagogías Críticas en una Ciudad Humana*. Organizado por CINEP/PPP e IDPAC (Alcaldía de Bogotá) del 13–15 de Febrero de 2013 en Bogotá, Colombia.

hacer político–educativo; en tercer lugar desde qué lectura de contexto (social–político–económico–cultural) posicionamos esta perspectiva y entendimiento de la EP para finalmente –como cuarto punto– colocar algunas afirmaciones abiertas y en construcción a modo de agenda de debate colectivo sobre cuáles creemos que son pistas para la EP hoy en América Latina (AL) y el Caribe.

1. Educación Popular como una propuesta ética–política–pedagógica

- *Una opción básica de transformación social* de un mundo signado por la injusticia, la desigualdad y múltiples formas de opresión. Es en este reconocimiento que la EP –de múltiples fuentes de injusticia y desigualdad y, al mismo tiempo, diversas formas de opresión para el horizonte de la transformación social–, cobra su radicalidad política. Es decir, cualquier acción humana podría decirse que transforma condiciones; ahora el hacia dónde (en nuestro caso para subvertir condiciones de desigualdad, injusticia u opresión) es lo que nos permite dar cuenta de nuestro horizonte político.

- *Un sentido político que aspira a construir nuevas formas de poder y de relaciones* en las que los seres humanos podamos ser socialmente iguales, humanamente diversos y crecientemente libres. Esta mirada que uno podría reconocer en una tradición socialista–libertaria (por ejemplo en Rosa Luxemburgo) cobra particular sentido si lo pensamos o planteamos en clave latinoamericana y caribeña. Poder plantearnos en nuestro contexto y en nuestro tiempo qué significa para nuestros pueblos aspirar a la igualdad social, al reconocimiento de nuestras identidades diversas y que nos permita ser crecientemente libres como sujetos individuales y colectivos, requiere hoy de miradas y construcciones sin dudas creativas, abiertas.

- Un entendimiento de que la *educación* bien puede reproducir las condiciones de desigualdad y opresión o jugar un *papel fundamental de liberación mediante una praxis educativa emancipatoria.* Es desde esta

perspectiva que hoy la EP en nuestro tiempo recobra y re–actualiza sus raíces freireanas. Hay hoy en todo el Continente, procesos educativos que buscan re–significar y se plantean cómo hacer de ellos (en distintos espacios y con distintos sujetos) procesos pedagógicos en los que están vigentes los postulados liberacionistas de los troncos históricos de la EP a partir de Freire. Esto implica entender la educación no como una acción meramente reflexiva y mucho menos como un acto cognitivo. Solo va a ser posible concibiéndola como una praxis, es decir, una acción nutrida desde la reflexión, una reflexión nutrida de la acción. Esa dialéctica permanente entre acción–reflexión–acción, postulado básico de la EP es la que entraña su potencial emancipatorio.

- Por ello va a plantear que solo una *pedagogía dialógica, crítica y problematizadora* será la que permita constituir–nos como seres humanos integrales. Esta comprensión de lo pedagógico en la EP establece la coherencia entre los principios emancipatorios (en tanto horizonte político y como sentido de la acción educativa) y los procesos pedagógicos en los cuales vigoriza sus procesos. Es decir, lo dialógico, el sentido radical de crítica y problematización, la pregunta por lo existente, lo dado, no son principios "didácticos" u operativos, sino de una presunción de lo pedagógico que está en estrecha coherencia con los aspectos políticos anteriores.

Estos cuatro aspectos señalados, de algún modo, como *condensatorios* de nuestro entendimiento de la EP, son los que nos permiten profundizar en cuanto a quiénes son los sujetos de la EP. Y, en tal sentido, es preciso enfatizar que en esta comprensión de la educación popular, lo *"popular"* no deviene en adjetivo (a modo de explicitación de a quiénes estaría dirigida u orientada la EP), sino que adquiere un carácter *sustantivo.*

En la EP, *los sujetos populares* no son "destinatarios" de la trasformación social, ni son tampoco destinatarios de la acción educativa, sino que *son los actores de la transformación social*. En una relación dialéctica entre sujeto–mundo, ese sujeto –en los procesos educativos– se transforma a sí mismo y, al mismo tiempo, transforma las relaciones sociales con la naturaleza y con los demás seres humanos. Entonces, cuando recuperamos y enfatizamos *lo popular* como sustantivo, como intrínseco a la EP, lo hacemos considerándolo no solo como categoría socioeconómica sino fundamentalmente como *categoría política que da cuenta del conjunto de sujetos y prácticas que evidencian y buscan subvertir las múltiples opresiones y exclusiones del orden imperante* (Torres Carrillo, A. 2012)[1].

Y, es en esta perspectiva de la EP, enfatizamos también que la misma recupera y entraña la *Diversidad como Proyecto*. Es decir, este horizonte ético–político y pedagógico, no renuncia a aspiraciones de diversidad al mismo tiempo que busca la igualdad y promueve la libertad. Esa trilogía, por denominarla de alguna manera, de aspiraciones (en sentido político) de *diversidad, igualdad y libertad*, sin duda revela múltiples relaciones sociales de carácter injusto, de carácter opresor y que pueden ser desentrañadas, pueden ser impugnadas desde diferentes perspectivas. Por eso, para la educación este horizonte es radicalmente democrático, transformador de las personas y al mismo tiempo de la sociedad.

2. Movimientos sociales populares como actores de transformación

A partir de los postulados desarrollados en el punto anterior, es desde esa comprensión de la EP, que podemos señalar que para la EP los

movimientos sociales populares no son "destinatarios" de procesos educativos, sino que son sujetos y al mismo tiempo actores de procesos educativos populares porque poseen al menos tres grandes potencialidades de carácter educativo (que señalaré más adelante).

Es preciso aquí inidicar que este apelativo de "movimientos sociales populares" es intencionado. Porque debemos reconocer que en los últimos años y frente al avance de gobiernos populares o progresistas en América Latina hay también expresiones de movilización social, pero que no expresan aspiraciones de justicia, solidaridad e igualdad. En muchos casos son movilizaciones frente a avances de carácter igualitarista o democratizadores que expresan los intereses de sectores que se resisten a resignar privilegios (económicos, sociales, políticos) o que quieren impedir reconocimiento de derechos de sectores históricamente relegados, invisibilizados, excluidos.

A nivel político los últimas décadas, los Movimientos sociales populares han sido protagonistas indiscutibles de las resistencias al neoliberalismo y luego de los ascensos de gobiernos que fueron planteando distancias con el modelo neoliberal y que –desde distintas perspectivas– van cuestionando y socavando la hegemonía neoliberal de la década de los noventa. Y en tal sentido protagonistas indiscutibles de los procesos sociales contemporáneos

No profundizaremos aquí esa perspectiva, sino que nos interesa relevar que para la EP, los Movimientos sociales populares son, al mismo tiempo, *sujetos y actores de procesos educativos* porque:

– desarrollan *prácticas educativas intencionadas* (propias o articuladas a distintos actores: organizaciones no gubernamentales, universidades, gobiernos locales, etcétera)
– los propios *procesos organizativos cumplen un fuerte papel pedagógico*: son aprendizajes para, en y desde la acción
– A nivel societal (hacia el conjunto de la sociedad) desde su acción político–organizativa y desde su práctica cultural (construyen nuevos imaginarios) colocan distintas *claves emancipatorias* que denuncian el carácter opresivo de múltiples relaciones sociales y en diferentes planos.

A partir de esa valoración de potencialidad política y pedagógica de la acción de los Movimientos sociales populares, haremos a continuación una lectura de la acción política y cultural de algunos movimientos en clave emancipatoria. (Goldar, M.R. 2009)[2].

*"La diversidad del mundo es inagotable… Cuando hablamos de reinventar la emancipación social, probablemente debamos usar la palabra en plural: emancipaciones sociales" (*De Sousa Santos, B. 2008*)[3].*

Esta cita de Boaventura de Sousa Santos, es la que nos invita –de algún modo– a realizar, en forma de agenda y muy sintéticamente, a rastrear en diferentes movimientos sociales, cuáles son o han sido las "claves emancipatorias" que han colocado en su horizonte de acción. No pretende ser un análisis exhaustivo (en tanto dar cuenta de todo el repertorio de acción de cada movimiento ni tampoco de la totalidad de movimientos sociales) sino que aspira a poner en relieve y advertir una mirada posible que nos interpela y nos invita a pensar–nos en nuestro quehacer como educadores/as populares.

- *Movimiento Obrero*: coloca a la *desigualdad en la relación capital–trabajo como principal fuente de disputa y a la igualdad social y a la distribución justa de la riqueza como horizontes de la acción emancipatoria*.

- *Movimientos campesinos (e indígenas):* la *relación con la tierra y la defensa del territorio, la cosmovisión integral, el cuestionamiento a la propiedad privada, la soberanía y la utilización de los bienes naturales, la importancia de la propiedad y el trabajo comunitario*, son aportes fundamentales de estos movimientos y constituyen su principal eje para la acción política emancipatoria.

- *Movimientos indígenas*: el protagonismo y la fuerza que han cobrado en los procesos políticos, fundamentalmente, de Bolivia y Ecuador (sin obviar otros como el zapatismo de Chiapas) *constituyen sin duda una novedad indiscutible para la acción política en América Latina*. Colocan la necesidad de refundar los Estado–nación desde una perspectiva poscolonial y han promovido procesos constituyentes que *legitimen la necesaria constitución de estados plurinacionales, pluriétnicos y pluriculturales.*

- *Movimientos de defensa de los territorios y de los bienes naturales:* su acción y práctica política coloca en clave emancipatoria la idea del derecho al territorio y la consideración de que no hay "recursos" sino *bienes comunes,* ideas que han sido y son centrales para ciertas nociones de "desarrollo".

- *Movimientos ambientalistas y ecologistas:* enfatizan la defensa del *medio ambiente, si bien establecen como necesaria una nueva relación entre seres humanos y naturaleza lo hacen desde otras perspectivas diferentes a los* movimientos indígenas y campesinos y de defensa de los bienes naturales. *Cuestionan el carácter extractivista y depredador de los actuales modos de explotación (por ejemplo, los agro negocios o a la mega minería) desde una perspectiva de sustentabilidad ecológica.*

- *Movimientos feministas y de mujeres*: su principal aporte es *la lucha contra el patriarcalismo, la crítica a la vida cotidiana y la denuncia de la desigualdad en las relaciones entre varones y mujeres*, manifiestas en distintas esferas de la vida. Enfatizan que *lo personal es político*.

- *Movimientos ciudadanos reivindicatorios de derechos*: la defensa del derecho a la educación, a la vivienda, a los servicios públicos, a la comunicación –entre otros– tienen como base el *cuestionamiento y la resistencia a la mercantilización de bienes sociales y la consideración de los mismos como bienes públicos. Ponen en cuestión el tema del rol de los Estados frente a la acción del "mercado".*

- *Movimiento Estudiantil* (el caso chileno)*:* al igual que el anterior, desde la identidad de estudiantes, han colocado a la *educación como un derecho humano básico* y desde allí el cuestionamiento a la mercantilización de la misma, cuestionando todo el andamiaje del sistema educativo.

- *Movimientos de GLTTB* (los Gay, Lesbianas, Travestis, Transexuales, Bisexuales): reivindican el derecho a la diversidad y a la libre opción de las personas sobre su sexualidad, se encaminan no solo a la reivindicación pública de tales derechos y a la libre expresión, sino que implican –en términos políticos– una ampliación de los derechos civiles y *modificaciones sustantivas en los modos de vida cotidiana, la organización de las familias, entre otras. Y a la ampliación simbólica del umbral de derechos.*

Desde esta reivindicación del carácter educativo que tienen las luchas sociales en cuanto a su potencial simbólico (de colocar diferentes claves emancipatorias) considero que no podemos perderlas de vista, cuando justamente queremos pensar en la educación en clave

emancipatoria. Y creo también que así como en la dominación no hay un eje principal por el cual se explican todas las demás subordinaciones, del mismo modo tampoco podemos pensar en un movimiento social central al cual los demás sean anexos o complementarios (y mucho menos como de menor importancia). *Es preciso pensarlas como una trama de luchas sociales y políticas que convergen o tienen como común denominador este cuestionamiento radical a las lógicas predominantes de las sociedades que cercenan las libertades, que perpetúan las desigualdades o que niegan las diversidades.*

3. En qué contexto político, económico, social y cultural nos posicionamos desde la educación popular

- Un primer elemento es reconocer que estamos en un contexto de *crisis civilizatoria y global del modelo capitalista vigente y sus modos de acumulación*. Esa crisis se expresa en múltiples dimensiones: como crisis financiera, económica, ambiental. En definitiva manifiesta una crisis que afecta las condiciones de vida del conjunto de la humanidad. Y en este marco de crisis global está también en crisis la noción de *desarrollo.* Esto implica, como señala Isabel Rauber *"ir más allá del capital poniendo fin a su lógica de metabolismo social"* (Rauber, I. 2010)[4].

- Si bien en América Latina y el Caribe, como Región, tenemos muchos aspectos comunes, hoy tenemos una diversidad de contextos y de proyectos políticos que difieren en el modo de enfrentar esa crisis global (Seoane, J. 2012)[5]: hoy en la región existen regímenes de gobierno de neto corte neoliberales (identificables en Chile, México, Colombia, Panamá); neodesarrollistas/populistas (como son Brasil, Argentina, Uruguay); y regímenes identificados con lo que conocemos como Socialismo siglo XXI o Neoconstituyentes (Venezuela, Bolivia, Ecuador). No son contextos unívocos, ni exentos de contradicciones y complejidades de diverso tipo. Pero es importante visualizar la manera diferencial en que estos gobiernos enfrentan esa crisis global, porque estos diferentes modelos o regímenes gubernamentales, han reconfigurado las fuerzas sociales en los diferentes países y, por tanto, también los movimientos sociales populares se han visto fuertemente interpelados en su acción política. Esto es central para educadores/as populares, porque también estamos atravesados por estos contextos y nos desafían en muchos sentidos. Uno de ellos es que hoy no podemos hablar de una única manera de acción de los movimientos sociales populares o apelando, únicamente a la resistencia como modo de acción política.

- Esa *diversidad de "modelos" vigentes hoy en AL* interpelan la posibilidad de pensar–nos, como colectivo de educadores/as populares, con perspectivas unívocas ya que los mismos expresan no solo un modo de acumulación y distribución económica, sino conformaciones políticas y sociales y correlaciones de fuerzas diferentes entre sí. Al mismo tiempo colocan orientaciones en los idearios políticos y culturales (a nivel simbólico) de manera diferencial en cada país. Al mismo tiempo esta diversidad se expresa en los modos peculiares en la vinculación Estado–sociedad y en las distintas expresiones de la misma en cada contexto.

- Finalmente, como lectura de contexto, debemos señalar que en la última década, se ha instalado con fuerza el ideario de la *Integración Latinoamericana* como proyecto emancipador, resultante –a su vez– como modos particulares de enfrentar la crisis. Por su parte, los distintos gobiernos (según sean las orientaciones antes señaladas) apuestan a diferentes modelos de Integración. De este modo la agenda de la Inte-

gración regional en AL presenta múltiples procesos, que –a su vez– tienen diferentes orientaciones.

- De este modo debemos señalar que las distintas iniciativas y procesos de Integración regional, como pueden ser MERCOSUR, UNASUR, ALBA, CELAC, Alianza del Pacífico presentan diferencias entre sí en cuanto a su composición, los alineamientos internos y las orientaciones políticas, entre otros aspectos. Es por ello que sostenemos que estas iniciativas de Integración Regional son modelos en disputa por las orientaciones al interior de cada proceso y proyecto de Integración y entre diferentes tipos de Integración.

- Así los contenidos y horizontes de los procesos de Integración Regional *(que pudieran sintetizarse en "integrarnos para entregarnos"* –como fue el intento del ALCA o los TLC– *o "integrarnos para defender otros modelos de desarrollo y otras formas de vida alternativos al capitalismo globalizado"* han pasado a constituir interés y espacios de disputa para los Movimientos Sociales y Organizaciones Populares: la experiencia del Programa Mercosur Social y Solidario en el Cono Sur; la Alianza Social Continental; la Cumbre de los Movimientos Sociales del ALBA, la CLOC–Vía Campesina, por mencionar algunos.

El Paradigma El Buen Vivir como propuesta y como alternativa a la crisis de los modelos de desarrollo vigentes

En este marco de Crisis global del capitalismo y por todos los cambios que han implicado los procesos constituyentes de Bolivia y Ecuador, en el reconocimiento de los pueblos originarios, *el Paradigma del buen vivir* es hoy una propuesta, una mirada que impregna los debates y los procesos de EP (de lo cual da cuenta la temática del Congreso en que hoy nos encontramos).

Surgido de nuestros pueblos originarios, este paradigma de Buen Vivir coloca otras cosmovisiones, otras formas de relación con la naturaleza y otras maneras de enfrentar las necesidades que, entre otros, desafían los patrones de consumo capitalista.

Es otra visión del *desarrollo* que desde su entendimiento de las relaciones sociales y del sentido de la vida humana en equilibrio y complemento vital con la naturaleza interpela una de las bases más potentes del modelo de acumulación capitalista como es el consumo. De allí la radicalidad y potencialidad de cambio que encarna este planteamiento al socavar las bases mismas del capitalismo. Sin embargo, justamente por el entusiasmo que despierta en numerosos grupos sociales ajenos a los pueblos originarios, surge la importancia de que –tomando distancia de posturas románticas e idealistas– es preciso hacerse cargo de las tensiones que encierra el plantear este paradigma del Buen Vivir en diálogo con otras visiones y perspectivas de desarrollo. Sin pretender agotar el tema, y porque mañana el Congreso dedica todo el día a estos debates, me interesa solamente aquí apuntar los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo estas visiones y propuestas condensadas en los principios de El Buen Vivir, podrán disputar los sentidos económicos y culturales en pugna?

- ¿Cómo entran en diálogo y negociación con otras formas de vida? ¿Cuánto son asumidos por otros grupos sociales?

4. Afirmaciones abiertas y en construcción como colectivo

- La EP no es estática ni es reciente. Se ha ido construyendo paralela (contra hegemónica y subalternamente) a la historia latinoamericana. No me voy a detener en este punto, que seguramente trabajará en este Congreso Marco Raúl Mejía[6] –uno de quienes mejor y más claramente ha recuperado esos antecedentes históricos de experiencias de EP en América Latina y con las cuales entronca esta "nueva época" de la EP a partir de Freire–. Lo que sí quiero remarcar es que desde esas matrices históricas, es preciso también rescatar a *la EP como una vertiente siempre en construcción.* Y que en tanto tal, hoy es preciso recuperarla al mismo tiempo que proyectarla en los nuevos escenarios.

- Otro aspecto ligado al anterior, es que la *explicitación y fundamentación teórica se va realizando al mismo tiempo en que se interpela, reflexiona y da cuenta de su hacer*. Es por ello que la sistematización de experiencias es un proceso estrechamente ligado a la EP. Y en la actualidad, la EP tiene un enorme potencial ya que es una vertiente educativa que tiene la posibilidad de constituirse desde un posicionamiento, desde el "Sur" –como lugar político– (Mejía, M.R. 2012)[7] desde donde superar las relaciones y mentalidades *colonizadas*, pero también reconociendo los procesos de exclusión en el mundo del "Norte". Reconocer esos procesos en el mundo del Norte tiene tareas políticas y pedagógicas muy concretas, que –colocadas más fuertemente por educadores/as populares mexicanos y centroamericanos– tienen que ver con procesos que organizaciones y movimientos de migrantes promueven en el "Norte". Implica reconocerlos, encontrar los vínculos, etcétera, y entonces la EP no es solo en el Sur, sino desde el Sur como lugar político y desde una perspectiva emancipatoria.

- Hacernos cargo –en tanto educadores/as populares– de los aspectos anteriores, hoy implica necesariamente fundamentarnos en otras cosmovisiones (más integrales), en otras formas de entender el conocimiento y el aprendizaje, para afianzar y construir otra educación que desde los territorios establezcan dialécticamente las vinculaciones entre lo local y lo global y, sobre todo, afianzar una visión plurinacional.

- Sin embargo, no es suficiente con solo apelar a un pensamiento crítico y a una acción política emancipatoria, sino que en tanto praxis educativa la EP requiere de una *Pedagogía Crítica* para los diversos ámbitos de construcción de las relaciones humanas. Porque para la EP entre lo individual y lo colectivo, más que una dualidad, hay una línea de continuidad que pasa por *lo personal, lo colectivo comunitario, las organizaciones y los movimientos.*

- Actuar desde esta *multidimensionalidad* de instancias de nucleamiento de lo social, requiere de *estrategias y mediaciones pedagógicas y políticas creativas.* Ligar los horizontes de sentido político con las estrategias y mediaciones pedagógicas implica necesariamente la creatividad porque esos horizontes son los que nos invitan a caminar. Pero al mismo tiempo, la EP refiere a contextos particulares, condiciones singulares, sujetos concretos, por lo tanto, cada educador, cada educadora popular está desafiada permanentemente a que en esa particularidad cobren vitalidad esos horizontes de sentido. Por lo tanto, ningún proceso educativo será igual a otro, ni será la reiteración ni la copia, lo que lo identifique sino la originalidad y la creatividad su sello de identidad. Esas mediaciones pedagógicas y políticas creativas desde la particularidad buscarán siempre construir sociedades justas e igualitarias; sin discriminaciones. Junto con las organizaciones y movimientos sociales populares y para constituir sujetos sociales libres y soberanos.

Referencias Bibliográficas

1 TORRES CARRILLO, Alfonso (2012) *El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica.* En: Rev. La Piragua Nº 37. Lima, Perú. Agosto 2012

2 Retomamos y ampliamos aquí algunas de las ideas desarrolladas en: GOLDAR, María R. *La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos.* En: Rev. La Piragua Nº 30, Panamá. Dic. 2009

3 DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2008) Reinventando la emancipación social. Cuadernos del Pensamiento Crítico. CLACSO. Disponible en Internet: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/boavent/cap%201.pdf Consultado el 15/03/12

4 RAUBER, Isabel (2010) *Revoluciones desde abajo. Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica.* Buenos Aires, Ed. Peña Lillo, ediciones Continente. Pág. 81–122

5 SEOANE, José (2012). *Desafíos de los movimientos sociales y la educación popular en nuestra América.* En: Rev. La Piragua Nº 37. Lima, Perú, CEAAL. Agosto 2012. Pág. 37–50

6 MEJIA, Marco R. (2012) *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular).* CEAAL–Lima, Perú. Pág. 19–34

7 MEJÍA, Marco R (2012) *Pedagogías en y desde la Educación Popular. Un asunto central para la construcción de poder desde el Sur.* En: Rev. La Piragua Nº 37. Lima, Perú, CEAAL. Agosto 2012. Pág. 110–130.

Ir al índice

CRISIS, MOVIMIENTOS SOCIALES (MMSS) Y EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ: DESAFÍOS, ALTERNATIVAS Y PRÁCTICAS

Juan Carlos Giles Macedo

Puede parecer un "lugar común", reivindicar, el valor de las prácticas, para personas y colectivos que forman parte de las corrientes de educación popular, investigación militante y otros compañeros que aprecian el vínculo íntimo entre reflexión–acción. Esta íntima vinculación supone una apuesta por convertirlas en flujos continuos de transformación entre sujetos. No obstante, existen riesgos para la espiral virtuosa reflexión–acción, entre otros:

- Sujetos que piensan lo que otros hacen.
- Separar o distanciar el tiempo de la acción de los tiempos de la reflexión (por ejemplo, la práctica muy extendida de sistematizaciones lejanas a los hechos y las vivencias).
- El activismo descontrolado que reduce el pensamiento a eventos y el encargo a terceros para pensar nuestras experiencias en tanto nosotros no tenemos tiempo.
- Las lógicas de cierto sector que llamaremos como "la industria del desarrollo" de darle valor a una experiencia solo en la medida que genera productos, tangibles, etcétera.

Por ello, tiene mucho sentido la fundamentación enviada por el Consejo editorial a quienes somos colaboradores de la Piragua 38. En la fundamentación se indica: *"Las prácticas que desarrolla la membresía del CEAAL con actores, grupos populares y movimientos sociales, se realizan en el terreno político, económico, educativo, social, cultural, ambiental, etcétera. Esta actuación que debe ser cada vez más profunda, requiere entre otros aspectos la reflexión permanente de nuestras prácticas…"*

Para lidiar con los riesgos mencionados, me apoyo en un par de experiencias actuales en las cuales participo como educador popular. Me gusta el enfoque *de reflexión en la acción*[1] y viceversa.

Problematización del enfoque hegemónico del desarrollo para apreciar la crisis y sus relaciones con los MMSS. Una experiencia de diálogo entre activistas

La primera experiencia se refiere al Encuentro co–organizado por Broederlijk Delen de Bélgica (BD) y el Programa Democracia y Transformación Global del Perú (PDTG) denominado: *MMSS, solidaridad internacional y construcción de Alternativas: ¿Más allá del desarrollo?*

BD se define como: *"Una organización de solidaridad internacional del pueblo de Bélgica"*

Juan Carlos Giles Macedo. Educador Popular y Militante INVEDECOR (un arte que mezcla investigación–acción, educación, comunicación y el fortalecimiento organizacional popular). Forma parte del colectivo Movimiento por el Poder Popular. Peruano: juancarlos.giles@gmail.com

1 Esta precisión sobre la reflexión–acción me fue proporcionada por Peter Clarke, investigador del IDS, en Nicaragua, en un taller sobre fortalecimiento de capacidades para el cambio social emancipatorio, en el año 2010.

con una perspectiva que supera la noción de agencia de cooperación[2]. El PDTG se define como "*un espacio autónomo de investigación, capacitación y comunicación alternativa… con el fin de potenciar las luchas por la autonomía, la diversidad, la democracia, el equilibrio con la naturaleza y la justicia social en nuestra América, y específicamente en el Perú"* (BD–PDTG, 2013).

Este encuentro, realizado en Lima, entre los días 26, 27 y 28 de agosto últimos, congregó a cerca de 60 personas pertenecientes a organizaciones sociales, BD, PDTG, organizaciones no gubernamentales–ONG, integrantes de movimientos sociales, educadores/comunicadores/artistas populares e investigadores comprometidos con el cambio social. El temario y el proceso reflexivo se organizaron alrededor de tres ejes:

a) La desconstrucción y problematización de los discursos y las prácticas del "desarrollo".
b) Las alternativas. ¿De qué tipos son? ¿Quiénes las impulsan? ¿Que motivaciones tienen?, ¿dónde se ubican? ¿Qué relaciones existen entre ellas?
c) Los desafíos y las estrategias para construir alternativas.

El temario y la reflexión surgida en este evento nos ayudan a:

- La reflexión sobre lo que percibimos como crisis actual y de qué forma afectan a los MMSS en América Latina.
- La forma como ponemos en práctica nuestra perspectiva de Reflexión en la Acción. De hecho, una de las conclusiones iniciales del encuentro, resalta que *la manera cómo se hizo y la multiplicidad de lenguajes usados "es una alternativa concreta a los enfoques hegemónicos de desarrollo".*

Así como reflexión–acción constituyen una espiral virtuosa, *forma y fondo son también una*

2 Desde que se fundó nuestra organización se rechazó la –ayuda al desarrollo– como paradigma este encuentro es un homenaje a hombres y mujeres de ambos continentes que han compartido experiencias y sueños que van más allá de la ayuda y la cooperación técnica.

pareja indesligable. En el Encuentro, creamos metáforas para expresar nuestras perspectivas críticas respecto del desarrollo. Estas metáforas no fueron el punto de partida de la reflexión, *fueron una* de las formas empleadas para comunicar los diálogos de los participantes sobre experiencias significativas vividas. Aquí reafirmamos como educadores populares y desde una epistemología del Sur, el papel de la experiencia reflexionada, en vez de desperdiciada, por lo que Boaventura de Santos llama *"la razón indolente"* (De Sousa Santos, 2006). También nos afirmamos en el valor del lenguaje metafórico, y en general de la actitud creativa para comunicar riqueza–complejidad (Giles, 2012).

¿Por qué cuestionar o problematizar el concepto de desarrollo y sus variantes, progreso, prosperidad, éxito, crecimiento, etcétera, resulta relevante para entender la crisis actual? ¿Qué implicancias tiene esta problematización respecto de los movimientos sociales como sujetos de la transformación?

Es clave para nosotros, pues este gran concepto, convertido en una metáfora hegemónica (Esteba 2013:13), es parte de los factores que impulsan tensiones dramáticas, varias de ellas altamente destructivas[3], que explican la crisis global actual. Por un lado, las fuerzas que impulsan el modelo hegemónico de desarrollo de origen eurocéntrico, economicista, homogenizante, lineal, patriarcal racionalista–analítico (Depáz, 2002), etcétera, ejercen una presión creciente sobre todas las formas de vida. Combinan el uso de la violencia y la manipulación de las subjetividades a tal punto de contar con la aceptación o resignación de vastos sectores (¿mayoritarios?) de comunidades, pueblos y países. De hecho, la publicidad y la política mediática eficazmente usada por los grupos de poder y sus ejércitos de operadores, trabajan "creativamente" sobre los imaginarios populares y recrean sentidos comunes favorables a sus intereses. En esta línea, la ciencia moderna, es frecuentemente usada como instrumento de control y de (des) calificación del valor de los saberes. La descalificación implica opresión, despojo y destrucción de otras formas de conocer propias de pueblos sometidos al colonialismo occidental (De Sousa Santos, 2006: 29).

En el Encuentro surgieron metáforas críticas del desarrollo tales como *"Caballo de Troya"* (algo presentado desde fuera como bueno, pero con efectos perversos) y del *"Tornado destructor"* (cuya gente en el "ojo–centro" parece no percibir sus efectos destructivos hacia fuera), etcétera.

Las fuerzas pro–desarrollo hegemónico actúan bajo creencias y supuestos poderosos. El determinismo económico es una de sus creencias fundamentales (Esteba, 2013:34). Estas formas de reflexión entre activistas, del Norte y el Sur, permiten reconocer que el accionar del enfoque hegemónico del desarrollo, sobrepasa los territorios y pueblos "lejanos" o "del interior" afectados por la extensión abusiva del neoliberalismo y su base extractivista. Se trata de las epidemias de estrés, de la proliferación de enfermedades vinculadas a los estilos de vida consumistas (obesidad, diabetes, etc.), las mutaciones de la violencia urbana que conducen a las "ciudadanías del miedo" (Rotker, 2000), la persistencia del racismo, el feminicidio, la desocupación en países del norte de hasta 25 % en el caso español, el trabajo precarizado en el sur, las brechas en la distribución de los ingresos, el trabajo "bajo presión" naturalizado, la privatización de servicios y espacios públicos con efectos restrictivos y excluyentes para las personas como sujetos de derechos, etcétera. Se trata de reconocer cómo el ciclo descontro-

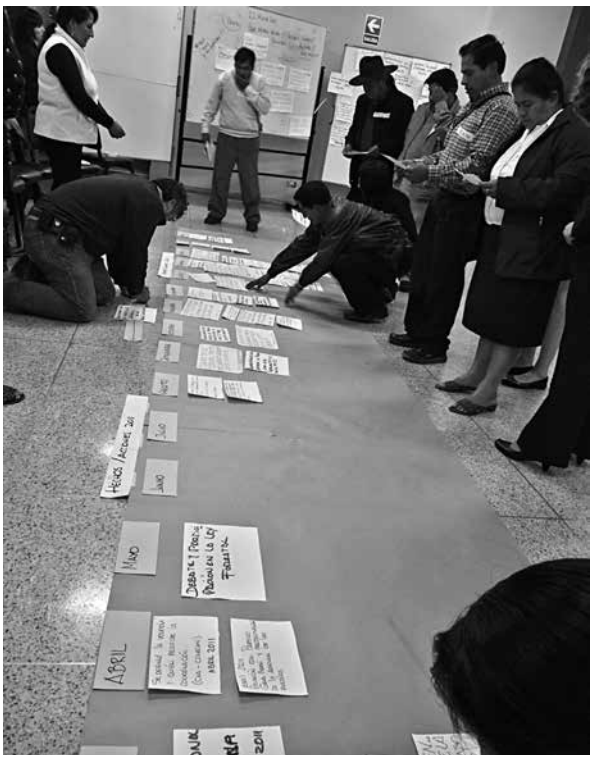
3 Como los efectos del aceleramiento del cambio climático.

lado de producir–consumir–contaminar, cada vez más, cada vez más rápido, etcétera, está presente de modo sustantivo en el campo y la ciudad. Se trata de reconocer la extensión de la violencia contra el tiempo en el que germina y madura la vida (cada vez tenemos menos tiempo para cualquier cosa que no sea "productiva" en el sentido economicista). Aquí cabe una resistencia–creación en la línea del "Elogio de la Lentitud" (Wikstrom, 2005). Cabe, una vez más explicitar el espíritu del arte, y el arte de amar, como guías y como prácticas para la transformación (Fromm, 2007). Freire, a contracorriente, e incluso bajo el supuesto de que *"el contexto este echado a perder"* nos dice:

> "…*yo incluyo en todo esto la pasión, los deseos, los sentimientos, y todo esto tiene que ver con la cuestión de conocer… tú no puedes enseñar a amar, tú tienes que amar…yo creo que el amor es la transformación definitiva… por eso es que el educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte… el educador también es un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, re–encanta el mundo, re–danza el mundo…* Video "Protagonistas de la Educación Popular" en el Perú (Colectivo CEAAL Perú, 2013).

Desde el Perú, nuestro compañero y artista popular, Jorge Millones[4], aboga todo el tiempo por el *"gobierno del amor"* en su libro–CD Cascabel (Millones, 2012: 102) y se pronuncia contra la tiranía de "trabajo bajo presión" en su canción *"Valor agregado"*. En el Encuentro, hablamos con el cuerpo, con nuestros sentimientos, comimos, cantamos, graficamos, realizamos ceremonias espirituales y plurales. Estas prácticas sensibles nos recuerdan la prosa–poética de León Rozitchner en su bello "Materialismo Ensoñado". Al relatar lo vivido me vienen estos senti–pensamientos de León:

> "…surgiendo en la coalescencia de afectos, sabores, olores, saliencias rugosas o lisas, cavidades húmedas de un cuerpo(s) erógeno(s) pleno(s) de pregnancias y fragancias que los dedos voraces excavan para atraparlas antes que se desvanezcan… Entonces podría decirse que la poesía abre nuevamente, para que florezca, la materialidad humana ensoñada primera, sin la cual el sentido mágico de la vivencia poética no existiría, y la vida cantante y sonante tampoco". (Rozitchner, 2011).



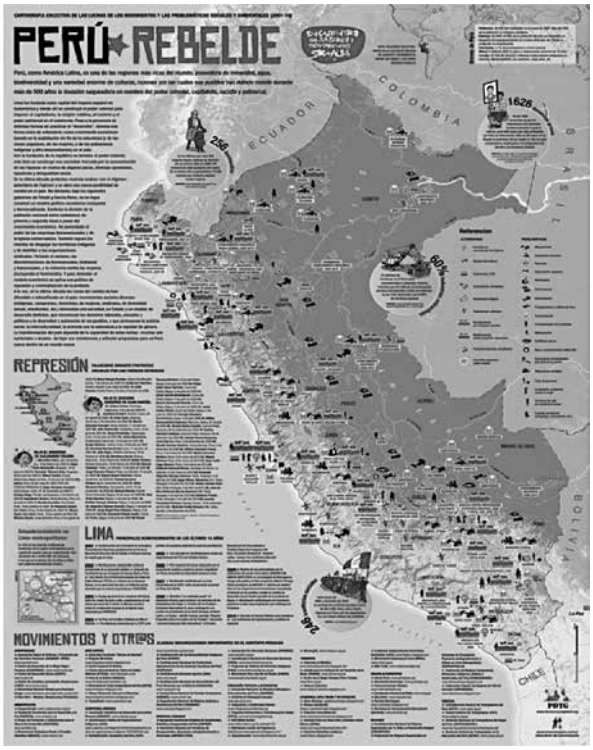
El determinismo económico se convierte no solo en un rasgo del capitalismo. Es un rasgo predominante de la modernidad, ahora convertida en referente civilizatorio. Ya sabemos hasta qué punto los regímenes del llamado "socialismo real" llevaron su versión de desarrollo (progreso) al avasallamiento de pueblos calificados como atrasados y la destrucción o degradación de ecosistemas aplicando lógicas economicistas. Ese socialismo fue también opresivamente "moderno" y ultra–economicista. Desde el economicismo se desvaloriza, subordina e invisibiliza a todas las demás manifestaciones de existencia social, de generación de saberes, los deseos, las interacciones cooperativas, etcéte-

4 Jorge estuvo también con nosotros en el Encuentro.

ra. (Esteba 2013:32). En este sentido, asumimos la perspectiva de crisis sistémica o civilizatoria como una crisis compuesta por múltiples crisis de alcance global: alimentarias, energéticas, ecológicas, políticas, epistemológicas, etcétera. (Daza, Hoetmer, Vargas 2012: 25 y 26).

Alternativas: Reconocimiento y diálogos senti–cuerpo–pensantes entre los múltiples sujetos que forman parte de los MMSS

Por otro lado, grupos y movimientos que expresan su malestar, tanto como su vitalidad creadora y persisten en ensayar otras formas de vida, alternativas al "mal vivir" actual. Sin idealizaciones, pues también haremos referencia a serias debilidades de estos grupos.



En el Perú, por ejemplo, los militantes del cambio social estamos orgullosos de la resistencia–creadora de los pueblos que afirman sus derechos, sus identidades y formas de vida frente a las invasiones de sus territorios por parte del extractivismo[5]. De allí que algunos militantes no disocien resistencia de creación. De esta forma se alejan de los extremos:

a) Complacientes que consideran la resistencia en sus formas más legítimas como la desobediencia civil e incluso la lucha social pacífica, democrática, organizada y masiva como actitud obsoleta e inconveniente para afirmar derechos.
b) De la mera oposición y el violentismo.
c) De la "toma del poder" como captura–gestión del estado como única vía para transformar. (Holloway, 2002).

Resistir creando[6]. Resistir porque se tiene plena conciencia de una correlación de fuerzas y de una hegemonía cultural aún desfavorable. Crear, porque transformar sentidos comunes y ampliar las fuerzas del cambio, supone multiplicar los ensayos, las búsquedas y desatar la imaginación. El mapa que se muestra es un ejemplo de una parte de la diversidad de sujetos y luchas existentes en el Perú[7]. De hecho, cuando hemos usado este mapa para alimentar las reflexiones sobre procesos de resistencia–creación con diversos grupos, el mapa se expande en detalles, sujetos, hechos y pasiones. La gente quiere verse y reconocerse como sujetos[8]. El reconocimiento de nuevos tiempos supone, el reconocimiento de nuevos sujetos que se suman a las resistencias-creaciones de prácticas transformadoras. En esta orientación, el Instituto Bartolomé de las Casas[9], sostiene con perseverancia procesos

5 Es emblemática la dignidad de comunidades y sus organizaciones de ronderos de Cajamarca en resistencia–creación frente a la invasión de sus territorios por una gran empresa minera transnacional, en cuanto a la afirmación de sus derechos a vivir según sus sueños y tradiciones.

6 "Resistir es crear", es una "romántica" y profundamente política orientación que compartimos colectivos de izquierdas hacia el año 2000, entre los cuales se encontraban el colectivo Situaciones de Argentina y el Colectivo Amauta del Perú.

7 Se construyó entre el 30 de mayo y el 2 de junio de 2010 en Lima, en un taller de 60 personas de trece países (y todavía más naciones, pues estaban presentes quechuas, shipibos, vascos y boricuas). El taller se llamó *"Diálogo de Saberes y Movimientos: Entre las crisis y los otros mundos posibles".* También, se construyeron insumos para un mapa de luchas de Sudamérica. El mapa fue terminado de sistematizar por el colectivo argentino Icono–clasistas: www.iconoclasistas.com.ar

8 El PDTG, en cooperación con otros colectivos, prepara versiones actualizadas de esta herramienta.

9 Integrante del colectivo CEAAL del Perú. Su experiencia formativa más significativa es la Escuela de formación de líderes sociales "Hugo Echegaray". Somos testigos de la diversidad de actores que participan en la escuela y del compromiso que tienen sus facilitadores.

sistemáticos de formación, acompañamiento y encuentro de integrantes de organizaciones y MMSS "nuevos y clásicos" del Perú.

La Piragua, en varios de sus artículos y números, da cuenta de algunos criterios compartidos sobre la actual diversidad de los sujetos populares "nuevos y clásicos". A saber:

a) *Emergen nuevos sujetos.* El movimiento de la diversidad sexual que enriquece y amplía luchas y rebeldías tempranas de grupos de Gays, lesbianas, etcétera. En el Perú, por ejemplo de modo inicial tenemos signos de organización sindical de trabajadores autoempleados como los mototaxistas que recrean las formas sindicales. Otro movimiento que emerge, en el Perú y en toda América Latina es el de las comunidades afectadas por las actividades extractivas (no solo pueblos indígenas). En el mundo, colectivos culturales y ciudadanos autónomos de los partidos, realizan acciones y se pronuncian en coyunturas clave. Hace muy poco (julio del 2013) estos colectivos se auto–convocaron en el Perú, para manifestar su indignación y repudio a las prácticas de cuoteo de cargos de instituciones del estado de los grupos políticos de derecha y centro derecha que se dio en llamar "la repartija". En México, en las últimas elecciones fue significativo el papel del movimiento juvenil "#YoSoy132" para movilizarse en rechazo de las típicas maniobras de los partidos que sostienen la corrupción y el abuso.

b) *Algunos nunca fueron tan nuevos sino subestimados o invisibilizados.* Un ejemplo clarísimo es el relativo a los movimientos indígenas y su afirmación de otras formas de vida. Aquí vale la pena resaltar la valiosa contribución de Joan Martínez Alier (Martínez: 2010) que nos ofrece una amplia historia de luchas de pueblos de todo el mundo que denomina "Ecologismo de los Pobres o Ecologismo Popular". Su contribución documenta y explica bastante bien diversos casos en los cuales la lógica economicista queda cuestionada radicalmente. En gran parte de las experiencias los pueblos indígenas son protagonistas.

c) *Y claro está, persisten algunos movimientos "clásicos".* Los sindicatos aunque debilitados persisten, los movimientos estudiantiles se renuevan y son protagonistas en Chile y otras partes de AL.

El re–conocimiento y/o la persistencia de estos grupos han generado iniciativas y búsquedas para impulsar procesos de transformación que los consideren. Aquí se abren algunos desafíos para los militantes del cambio social incluidos los educadores populares:

a) ¿Estos grupos constituyen realmente movimientos sociales? o ¿se trata de grupos altamente fragmentados con débiles afinidades y coordinación al punto de no tener una identidad compartida que genere entre ellos solidaridades y horizontes compartidos?
b) ¿Qué papel y aportes pueden hacer los educadores populares para impulsar procesos de transformación social con la renovada diversidad de lo popular?
c) ¿Qué cambios o interpelaciones debieran realizar los educadores populares y sus redes, entre las cuales está el CEAAL para renovarse?

Orientaciones e hipótesis de acción para los educadores populares en este contexto de desafíos propios por la crisis sistémica y por la multiplicidad de lo popular

Sobre el desafío referido a la existencia de los MMSS, asumimos que cada uno de ellos alberga una multiplicidad enorme de grupos que complejiza–enriquece la actuación colectiva y unitaria sin invalidarla o tornarla inviable. En el Perú por ejemplo, el movimiento de comunidades y pueblos afectados por las extractivas, es un sujeto que se manifiesta en todo el país sin depender de una estructura organizada, centralizada y sin un programa de acción explícito y común. Se trata de un movimiento amplio, con diversos tipos de sujetos, con una actuación descentralizada y por momentos unitario, capaz de enfrentar y hacer retroceder en situaciones y coyunturas a las fuerzas del desarrollo-hegemónico. Podríamos llamarlo un movimiento difuso (con una valoración positiva del término) y también usar la definición de Sonia

Álvarez (Álvarez, 2009), que los define como "espacios discursivos de acción". En esta misma orientación y profundizándola se expresan (Daza et al 2012: 49 y 50).

¿Qué papel pueden jugar los educadores populares y sus redes, en su relación con MMSS difusos y como espacios discursivos de acción?

Una propuesta y una práctica que creemos valiosa y potente es la *del diálogo de sujetos, de saberes y de lenguajes*. Como educador popular participo en varias iniciativas de diálogos de saberes y lenguajes, promovidos por el PDTG, junto a otros militantes. El "mapa del Perú rebelde" antes mostrado, es un ejemplo. Su proceso de construcción esta reseñado y disponible en www.democraciaglobal.org y en www.iconoclasistas.com.ar

Un desafío para que los diálogos de sujetos y lenguajes fluyan, es trabajar para superar la pretensión de centralidad o la jerarquización de las luchas. A inicios de los años 90 en el Perú, me tocó como joven militante de izquierdas "destacado", apreciar directamente la crisis de la centralidad de la clase obrera en el cambio social. Los obreros siderúrgicos de Chimbote[10], aún en 1990, agitaban consignas tales como: "la clase obrera al frente del pueblo combatiente". El sindicalismo peruano, y su versión clasista, no desapareció, pero ahora resulta alucinada su pretensión de centralidad. Sin embargo, la cultura de la centralidad de algún actor o quizás de todos los actores populares, aún se mantiene. En varios procesos de diálogos, hemos visto como algunos grupos aprecian sinceramente a los otros, pero siguen conservando para sí una valoración de superioridad de sus luchas particulares[11].

Esto nos parece que ocurre en tanto la identidad de un sujeto ha sido muchas veces simplificada a sus demandas, reivindicaciones o sus propuestas. Una orientación que nos viene sirviendo para facilitar estos procesos y superar exclusiones y distancias, es trabajar con y desde la pluralidad de lenguajes de los sujetos. Nosotros creemos fundamental incorporar en las identidades de los MMSS la dimensión de lenguajes. En un artículo que elaboré al respecto (Giles, 2012) afirmo que: *"La diversidad de sujetos supone diversidad de códigos, gramáticas, signos y valores para comunicar lo que pensamos y sentimos. Se trata de una pluralidad de lenguajes. Por lo tanto, reconocer la diversidad de sujetos populares es tan fundamental como reconocer la gran diversidad de lenguajes que han creado y utilizan. No solo se trata de los idiomas, dialectos o sociolectos. Estamos hablando además de lenguajes tales como la dramatización, la visualización, los lenguajes no verbales, etcétera".*

Esta orientación se refuerza y se retroalimenta de enfoques y perspectivas afines como la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 2005), las metodologías participativas concebidas como una familia amplia, que estimula combinaciones y el pluralismo metodológico (Chambers, 2008) y desde mucho antes la perspectiva de valorar *inteligencias como las del tanteo experimental, la inteligencia de las manos, la inteligencia artística, la inteligencia sensible…".* (Freinet, 1996).

Llegado a este punto, los educadores populares tienen el desafío de revisar hasta qué punto lo educativo constituye un punto de referencia en vez de una frontera identitaria en términos de una disciplina o una especialización muy

10 Puerto a 400 KM al norte de Lima.

11 En una experiencia semejante realizada con hermanos de varios MMSS del país vasco, el año pasado, el tema de las centralidades y la jerarquización de las luchas de algunos grupos, ocupó también un papel importante.

marcada que limitaría tanto la tarea de facilitar o dinamizar procesos de transformación social, como la de dialogar con otros sujetos dinamizadores como los colectivos de artistas, comunicadores, los compañeros del teatro del oprimido, los investigadores militantes, etcétera, y reconocer que también somos artistas, comunicadores, etcétera. Aquí la mezcla creadora y el trabajo con otros artistas de la transformación es una orientación de renovación.

Freire, como hemos citado antes, habla apasionadamente del educador artista (Colectivo CEAAL Perú: 2013). En esa perspectiva, me considero educador y al mismo tiempo comunicador, investigador militante, etcétera. Mi compañero Álvaro Campana me pasó la definición INVEDECOR de militantes venezolanos. El militante INVEDECOR desafía las fronteras disciplinarias y el culto a la especialización. En la lucha concreta, su trabajo combina investigación, educación, comunicación y el fortalecimiento organizacional popular. Para nosotros estas combinaciones creativas y comprometidas generan un campo más amplio: "las artes radicales". (Giles 2012).

Algunas orientaciones adicionales para terminar este artículo:

1. *Asumir como educadores populares la dimensión de dinamizadores de procesos de fortalecimiento organizacional de los MMSS populares.* Esto trasciende la vocación unitaria y la eficacia para enfrentar a los adversarios del cambio social. Tiene que ver con la íntima relación entre transformar el mundo y transformarse uno mismo en ese proceso. Una de las disonancias que explica en gran medida las debilidades de las organizaciones populares, es su poca atención a sus retos de auto–transformación que se expresan en reiterados y subestimados problemas de comunicación interna, liderazgo colectivo, capacidad para resolver conflictos fraternamente, relaciones de poder desiguales, etcétera. Hemos escuchado justificaciones para no abordarlas. Literalmente hemos visto argumentar a compañeros señalando que trabajar estos aspectos es pérdida de tiempo o riesgoso pues *"el enemigo está fuera"*. Otra vez, coincidimos con Freire cuando sostiene: *"El hombre es hombre y el mundo es mundo, en la medida que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación".*

   En el propio Encuentro BD–PDTG–Aliados, los desafíos para implementar las alternativas al desarrollo, fueron en su gran mayoría desafíos de transformación *"hacia los otros".* Los dinamizadores provocamos una reflexión crítica sobre esta casi ausencia de desafíos de auto-transformación de los sujetos presentes. Esta situación la hemos visto repetidas veces en procesos de fortalecimiento organizacional popular que venimos facilitando. Sabemos que facilitar procesos de auto–reforma organizativa y de autoevaluación es difícil, pero creemos que es indispensable. Afortunadamente existen poderosos enfoques, herramientas y experiencias que nos pueden ayudar a hacerlo.

2. *Estimular el diálogo inter generacional entre sujetos del campo popular.* Para esta orientación me apoyo en una segunda experiencia vivida hace solo unos días. Era una reunión de militantes de izquierdas y de laicos comprometidos muy activos en las luchas territoriales del distrito popular de Independencia en el norte de Lima en los años 70 y 80. Estos compañeros se reencontraban luego de 10 o más años para explorar su reintegración colectiva a la militancia social y política. Fue un placer acompañarlos en uno de sus primeros encuentros. Hicimos el ejercicio de recuperar su historia (raíces) usando la metáfora del árbol de nuestra vida, haciendo un balance de logros y reveses (frutos) y

proyectarse (semillas). En ese momento, las preguntas sobre la vigencia de sus hipótesis y prácticas políticas y sociales respecto de los nuevos actores (incluyendo nuestras relaciones con nuestros hijos jóvenes y adolescentes) en el contexto actual, fluyó como algo sustantivo. Para todos fue una especie de "epifanía"[12] plantearnos el diálogo, abiertamente político y explícitamente vivencial, con–nuestros jóvenes, con sus nuevos afanes. Diálogo humano, afectuoso y respetuoso de lo vivido y de lo que se viene viviendo. Diálogo urgente para tender puentes entre tradición, presente y futuro.

Terminamos este artículo con estos senti–pensamientos que germinaron en un intercambio con mi compañero Zenón Depáz, luego de un encuentro con militantes jóvenes–adultos de Colombia y Argentina, una noche del verano pasado. A media luz, voces emocionadas, relatos de vida, coraje, dolor y alegre rebeldía. Calor de comunidad o tribu:

> *"Otra vez la tribu frente a la fogata hablando de lo hecho en el día. Sin podio, ni estrado, ni bajada de línea. Hablando de lo que hicimos, cómo nos sentimos, qué nos llamó la atención, qué me indigna o ilusiona de cada jornada, de qué nos damos cuenta, de cómo podemos hacerlo mejor, cada semana o mes o de todo lo vivido. Documentando, pensando, haciendo. A veces celebrando, a veces lamiéndonos las heridas… De eso se trata. Conversando (frente a la fogata o enfrentando cada circunstancia) la tribu actualiza los mitos compartidos que orientan la acción y renuevan la vida. De eso se tratará siempre que existan seres humanos y se reconozcan como tales (valiosos en su precariedad)… Alguna vez fue práctica corriente; ahora es práctica de resistencia; de la convicción y la alegría con que se ejerza aquella resistencia dependerá que alguna vez vuelva a ser práctica corriente entre los hombres. Lo demás es perder el alma, alienación".*

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Sonia (2009): Cultures of Politics. Politics of Culture: Re–visioning Latin American Social Movements. Oxford: Wetsview Press.

Broederlijk Delen y Programa Democracia y Transformación Global (2013): En cuaderno de trabajo "Movimientos Sociales, Solidaridad Internacional y Construcción de Alternativas. ¿Más allá del desarrollo?". Lima: Broederlijk Delen & Programa Democracia y Transformación Global.

Colectivo CEAAL Perú 2013. Video "Protagonistas de la Educación Popular en el Perú". Lima: Colectivo CEAAL Perú y el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International).

Chambers, Robert (2008): Revolutions in Development Inquiry. London. Earthscan & Institute of Development Studies.

Daza, Mar (2012): Crisis y Movimientos Sociales en Nuestra América. Lima: Programa Democracia y Transformación Global & Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político–Culturales.

De Sousa Santos (2006): Conocer desde el Sur. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos & Programa Democracia y Transformación Global.

Depáz, Zenón (2002): Horizontes de sentido en la cultura andina. El mito y los límites del discurso racional. [En línea]: Tomado de: COMUNIDAD, N° 5, Piura: Centro de Investigación y Promoción Cultural RAICES. Formato PDF. Disponible en Internet: http://www.quechuanetwork.org/yachaywasi/HorizontesDeSentido.pdf.

Esteba, Gustavo (2013): Desarrollo. En cuaderno de trabajo "Movimientos Sociales, Solidaridad Internacional y Construcción de Alternativas. ¿Más allá del desarrollo?". Lima: Broederlijk Delen & Programa Democracia Transformación Global.

Freinet, Celestine (1996): Invariantes pedagógicas. Madrid: Editorial Morata, (2ª Edición).

Holloway, John (2002): Cambiar el Mundo sin tomar el Poder. Buenos Aires: Colección Herramienta & Universidad Autónoma de Puebla.

Gardner, Howard (2005): Teoría de las inteligencias múltiples. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica. Editado desde 1983, fecha donde expone su obra. Ha sido, en varias oportunidades, re–editado en múltiples editoriales y años.

Giles, Juan Carlos (2012): Formas, historias y derivas en la creación de saberes emancipatorios. En Crisis y Movimientos Sociales en Nuestra América. Lima: Programa Democracia y Transformación Global & Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político–Culturales.

Martínez Alier, Joan (2010): El Ecologismo de los Pobres. Lima: Espiritrompa Editores, (4ª Edición).

Millones, Jorge (2012): Cascabel. Lima: Caskabel Producciones.

Rozitchner, León (2011): Materialismo Ensoñado. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rotker, Susana (2000): Ciudadanías del Miedo. Caracas. Editorial Nueva Sociedad.

Wikstrom, Owe (2005): Elogio de la Lentitud. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

12 Desde una lógica conceptual esta apreciación puede parecer otro lugar común. Pero para nosotros que construimos, como grupo, esta afirmación, la hicimos nuestra con todos nuestros cuerpos (lo senti–pensante como dice Eduardo Galeano). La intensidad que esto tiene y su potencial transformador son inapreciables para valoraciones meramente racionales.

Ir al índice

EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES: LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA NACIONAL DE FORMACIÓN DE CONTAG (ENFOC)

Raimunda Oliveira Silva

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de formación del Movimiento Sindical de Trabajadores y Trabajadoras Rurales–MSTTR, a partir de la Escuela Nacional de Formación de CONTAG (ENFOC) y muestra cómo su práctica pedagógica llega a las organizaciones sindicales de base y cómo consolida un nuevo marco conceptual de formación, articulándose nacionalmente.

Contextualiza de manera sintética las experiencias de formación previas a ENFOC y presenta la estrategia, itinerario, concepción y los productos de la sistematización, así como, las repercusiones de esta práctica pedagógica junto a las organizaciones sindicales.

Palabras clave: Enfoc/Contag. Formación Sindical. Educación Popular. Sujetos Políticos.

Introducción

Los procesos de educación popular realizados por décadas como formación emancipadora y de forma continua durante el periodo que caracterizó la redemocratización del país, perdieron fuerza en los años 1990 y 2000 en la mayoría de los ámbitos de los movimientos sociales brasileros. Gran parte de ellos fueron sustituidos por procesos formales de capacitación, orientados al perfeccionamiento de sus procedimientos internos y de sus capacidades de interlocución/negociación con instituciones establecidas en las esferas del Estado o del mercado.

En el MSTTR ganaron fuerza los programas y políticas diferenciados para la agricultura familiar y las acciones de formación construyeron las condiciones para la ejecución de los grandes debates, orientando al Movimiento en las negociaciones y en la toma de decisiones, auxiliando la participación de los liderazgos en consejos, cámaras técnicas, grupos de trabajo y foros.

La formación en CONTAG

Los procesos de formación en la Confederación Nacional de los Trabajadores, de la Agricultura–CONTAG fueron varios y se fueron construyendo, desde su creación –23 de Diciembre de 1963– dentro de una trayectoria de defensa de la tierra, de los derechos de prevención y los laborales, la resistencia en tiempos de la dictadura militar como en las emergencias políticas que se dieron durante el periodo de reapertura democrática.

CONTAG es una entidad sindical que fue creada en base a las fuerzas que le antecedieron como: el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (Master), Sindicato de Labradores y Tra-

Raimunda Oliveira Silva. Graduada en Historia. Educadora Popular, Coordinadora Pedagógica de la Escuela Nacional de formación de CONTAG (ENFOC), desde 2009.

bajadores Agrícolas de Brasil (Ultab), Acción Popular (AP) y las Ligas Campesinas. Construyó en su trayectoria, varios procesos formativos que sostuvieron las luchas por la defensa de la tierra, los derechos de prevención y los laborales, la resistencia en tiempos de la dictadura militar como en las emergencias políticas que se dieron durante el periodo de reapertura democrática.

A mediados de los años 90, cuando se amplían los cuestionamientos sobre el patrón de desarrollo basado en el monocultivo de la producción, los movimientos sociales se articulan y provocan amplios debates sobre los rumbos del desarrollo del país. En este periodo la CONTAG se afilia a la Central Única de Trabajadores (CUT) y propone la construcción de un *"Proyecto Alternativo de Desarrollo Rural Sustentable y Solidario"–PADRSS* para el campo, basado en una amplia y masiva reforma agraria y una valorización y fortalecimiento de la agricultura familiar (CONTAG, 1998: 23), cuyas bases y estrategias se orientaban hacia la ampliación de los diálogos con el Estado y la intensificación del enfrentamiento con los patrones

Los procesos de formación amplían las capacidades reflexivo–problematizadoras para realizar los nuevos enfrentamientos políticos, orientados por la visión del PADRSS e incrementan los diálogos sobre el campo y sus sujetos, considerando su complejidad y potencialidades. Por lo menos, tres temas pasan a ser considerados con mayor cuidado: a) la renovación de líderes en los espacios de dirección de las organizaciones sindicales, que demandan rutinas más frecuentes y continuas de formación; b) la heterogeneidad política y la independencia entre las organizaciones del sistema, que dificultan la realización de estrategias más cohesionadas en relación con la concepción de desarrollo y c) la estructura sindical (sistema vertical), que dificulta la gestión compartida de las entidades sindicales a través de las Secretarías, los Colectivos y las Comisiones, necesarias para el desarrollo del PADRSS.

ENFOC, lugar de transformación política

Ante estos desafíos, el Movimiento percibe luego, que los espacios de formación existentes no iban dando respuesta a lo decidido, así en

agosto de 2006 crea ENFOC como un espacio cohesionado y dinámico, con estrategia formativa, programas/itinerarios propios y misión de desarrollo de procesos formativos continuos, una perspectiva crítica, liberadora y transformadora para reforzar los espacios existentes de formación y contribuir a la superación de los nuevos desafíos, fortalecer el movimiento a partir de la actuación de los liderazgos en PADRSS (Contag, 2008a).

Es así, en esta perspectiva que fue idealizada la Estrategia, contiene una visión general sobre el "Estado sociedad y los modelos de desarrollo en disputa"; "historia, concepción, práctica sindical"; "desarrollo sustentable y solidario", destacándose: las diferencias entre el agro–negocio y la agricultura familiar; el mercado capitalista y la economía solidaria; democracia representativa y democracia participativa y también los roles de los movimientos sociales, el mercado y el Estado en la construcción de nuevas sociabilidades. Este conjunto de temas, reflexionados con base y en perspectiva teórico–crítica, produce una práctica, mediante la cual los actores sociales se empoderan, se fortalecen y renuevan sus estrategias políticas.

El Itinerario Formativo desarrolla una estrategia que se plasma en un conjunto de actividades en forma de Cursos, Talleres, Seminarios y organización de Grupos de Estudio Sindicales (GES), y comienza con la ejecución de un Curso Nacional de Formación Política que tiene una duración de 24 días y que se desdobla en las regiones geográficas de Brasil, seguida en los 27 estados, llegando, en muchos casos, a municipios y comunidades. Estos son orientados con las mismas referencias teórico–metodológicas. Las personas que participan de todas estas fases del Itinerario realizan una formación total de 750 horas–aula, con actividades distribuidas a lo largo de dos años.

Este conjunto de actividades se desarrolla en forma de participación creciente, va creando nuevos espacios como el consejo político gestor, red de educadores y educadoras y equipos pedagógicos, donde parte de estos sujetos: sustentan, retroalimentan e intercambian experiencias. A partir de estos espacios se trazan y realizan las estrategias de sistematización que se presentan a continuación.

Sistematización, una construcción colectiva

En consecuencia y hasta ese entonces, se comprendía que escribir libros, teorizar sobre la práctica era atribución de los intelectuales, académicos, consultores contratados con esta finalidad, entrenados para *recuperar, ordenar, precisar y clasificar* los conocimientos, las repercusiones y aprendizajes generados por la experiencia, o sea: un profesional "externo" que evalúa las prácticas de otros. Un proceso que se sucede de afuera para adentro, donde los sujetos de la experiencia, que son los que deben decidir qué y cómo contar su propia práctica, acaban excluidos y silenciados.

ENFOC, desde su relación como integrante de PLAS–Programa de Apoyo a la Sistematización del CEAAL[1], transforma radicalmente su práctica de sistematizar las experiencias, en el que predomina el movimiento y en el que se posiciona al movimiento delante de las concepciones situadas en el ámbito de la pedagogía y epistemologías emancipadoras. El ejercicio de esta nueva práctica fue aproximando la Escuela a otras experiencias, referencias y metodologías y tomando para sí una propuesta teórico–metodológica de sistematización, que propone la construcción colectiva del conocimiento, asociada a la educación popular, que instiga a los sujetos a la acción, a reflexionar sobre sus acciones de forma crítica, buscando su perfeccionamiento continuo.

Esta propuesta organiza el proceso de sistematización en ocho momentos: *Aproximación a los sujetos de la sistematización; Elaboración del proyecto; Viabilidad de la sistematización; Registros e Informaciones; Construcción de Narrativas; Reflexión y teorización; Reconstrucciones; Productos para la comunicación* (*FALKEMBACH, 2006*).

Con ella se aprende que sistematizar es revisitar lo vivido, con una mirada crítica sobre la práctica individual y colectiva, reflexionada a partir de los aprendizajes y de las inter–relaciones que cada proceso genera, como lo que se expone a continuación como una muestra: "*las reflexiones eran realizadas, ellas habían penetrado en la gente y solo hoy, con la oportunidad de revivir ese proceso, por la sistematización, percibimos que muchas cosas quedaron (…) continúa en ti, trasciende en su vida (…), y es eso que hace que la metodología sea diferente*". (Enfoc/Contag, 2010 p. 77).

Las narrativas de la sistematización acogen voces con sus diferentes acentos (sutaques), entrelazando quehaceres y saberes, en tiempos y ritmos distintos, pero reflexionados en un compás colectivo, generador de nuevos conocimientos, que se encuentran sistematizados en los cinco libros que presentamos a continuación.

1 www.ceaal.org

Los productos de la sistematización

La primera experiencia de sistematización narra cómo fueron los cursos nacionales y regionales, los talleres de autoformación, sobre los puntos de vista de los educandos y educandas. Tenemos en nuestras manos el libro: *Enfoc: Repercusiones de un estilo de ser Escuela*. Inmediatamente, este mismo grupo de educandos/as se aventura a elaborar el *ALMAnaque, un quehacer de muchas manos*, como segunda producción y que sintetiza las principales metodologías trabajadas en las actividades de ENFOC. La tercera sistematización produjo el libro *Multiplicación Creativa, un entrelazar de prácticas y saberes*, que trae consigo varias proposiciones de cómo fue recrear los cursos en los ámbitos estatal y local. La cuarta dio lugar a las vivencias de base en los Grupos de Estudio Sindicales en el libro: *Sembrando quehaceres y saberes en las comunidades rurales*, que cuenta sobre el desenroscado/desenredado del proceso formativo junto a las comunidades rurales. La quinta

producción abre los caminos para una nueva serie: Organización y Práctica Sindical, con el libro: *Prácticas de un Sindicalismo de Base,* con las experiencias innovadoras en relación al trabajo de formación y de movilización junto a la base del Movimiento.

Consideraciones

La lucha sindical se desarrolla en condiciones de autocrítica –sobre la práctica y para la práctica–, los cambios del quehacer colectivo producen efectos multiplicadores y van, por sí mismos, contagiando los otros quehaceres y fijando raíces donde llegan a retroalimentar la práctica.

Se percibe que en estos siete años se consolidaron espacios diversos de formación, en los que los sujetos, sus especificidades políticas y de afirmación de identidad son igualmente reflexionados y potencializados. Se percibe que las organizaciones de MSTTR han ampliado su participación en los varios espacios políticos de la sociedad y que con los liderazgos sindicales se van posicionando de manera proactiva en la formulación de políticas en la defensa de los derechos como clase trabajadora y como sujetos políticos que forjan las luchas y las nuevas pautas en defensa de la vida.

Referencias Bibliográficas

CONTAG: CONGRESSO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS, 7, 1998c, Brasília. Anais, Brasília: Contag, abr 1998.

Contag: *Projeto Político Pedagógico do Movimento sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.* Contag, Fetags e STTRs, 2008.

ENOFOC/CONTAG. *Repercussões de um Jeito de ser Escola.* Brasília: Contag, 2010 (série experiências Enfoc; 1).

FALKEMBACH, Elza M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: FALKEMBACH; DUTRA; LIMA (Org.) *Arte de ampliar cabeças:* uma leitura transversal. Brasília: MMA, 2006. pp. 34-55. (Série Sistematização; 11).

ENFOC/CONTAG. ALMAnaque um fazer de muitas mãos. Brasília: Contag, 2011 (Série Experiências Enfoc; 2).

ENFOC/CONTAG. *Multiplicação Criativa, um entrelaçar de práticas e saberes.* Brasília: Contag, 2011 (Série Experiências Enfoc; 3).

ENFOC/CONTAG. *Semeando fazeres e saberes em comunidades rurais.* Brasília: Contag, 2013 (Série Experiências Enfoc; 4).

CONTAG/ENFOC. *Práticas de um Sindicalismo de Base.* Brasília: Contag, 2013 (Série organização e prática; 1).

Ir al índice

CONSTELACIONES SIN FORMA: MOVIMIENTOS SOCIALES, PARTIDOS Y EDUCACIÓN POPULAR.

La necesidad permanente del trabajo de base y de los esfuerzos por la articulación de las organizaciones populares

Steven Rodríguez Núñez

Introducción

Con la entrada de las políticas de re–cambio del neoliberalismo a partir de las décadas de los ochenta y noventa en la mayoría de países latinoamericanos, se inició también la puesta en marcha, por parte del imperialismo, de un proyecto geopolítico re–colonizador, que a diferencia de los procesos de control político y económico que le precedieron, se caracteriza por el ingreso de nuevas formas de apropiación y coacción que internacionalizan, o más ajustado aún, "globalizan" las condiciones propias del capitalismo, llegando hasta nuevas geografías y territorialidades que antes no habían sido alcanzadas. Es importante señalar esto, porque en suma, el panorama internacional es testigo actualmente de una nueva competencia entre monopolios capitalistas que escudados tras las máscaras nacionalistas del imperialismo yanqui, europeo y chino; se reparten en una feroz carrera, las regiones de Nuestra América y de otros continentes, generando cada vez más seguido, escenarios de guerra, despojo y miseria; pero también, de oportunidades históricas para los pueblos, para las y los trabajadores del campo y la ciudad, que sin importar el tiempo, seguimos haciendo andar la economía mundial, pero también, a propósito de aquel discurso histórico, "las ruedas de la historia".[1]

Algunos rasgos de los movimientos sociales en Costa Rica desde la lucha contra el TLC

Con la implementación de los Programas de Ajuste Estructural dictados por los intereses suntuarios del Fondo Monetario Internacional (FMI), la lógica de re–cambio en las relaciones político–económicas internacionales han hecho que diversos sectores, otrora estimulados por el intervencionismo estatal que caracterizó a la época keynesiana, se vienen gradualmente desmantelados ante la avanzada de las medidas políticas del capital financiero extranjero. En

Steven Rodríguez Núñez. Costarricense. Profesor de Estudios Sociales y Formación Ciudadana en Ministerio de Educación Pública. Estudiante regular de la Maestría en Historia de la Universidad de Costa Rica. Facilitador de procesos de educación popular con cuatro años de experiencia en diversos espacios que involucran desde comunidades obreras hasta el trabajo desde dentro de la educación formal con jóvenes y adultos en programas de alfabetización, adecuaciones curriculares y bachillerato por madurez. Correo: madreindia1210@hotmail.com

1 Guevara, Ernesto. Discurso en la XIX Asamblea General de las Naciones Unidas. Diciembre de 1964. En: Guevara, Ernesto. Obra Revolucionaria. Ediciones ERA, México DF. 1985. 488 pp.

concreto, la des–estimulación del sector agropecuario para la producción de granos básicos, y por ende la profundización en la dependencia alimentaria del país, así como los históricos recortes en educación que se han decantado en una mera "salarización" del gasto educativo, la vuelta a una lógica agroexportadora centrada en una economía de postres "hacia afuera" basada en flores, palma africana, piña, banano y cítricos, acompañada del crecimiento en inversión hotelera que si bien ha generado cierto empleo, al estar de la mano, ligada a la inversión extranjera en mega–hotelería ha concesionado playas y recursos de cantones costeros al abastecimiento de los complejos turísticos, generando una disputa en torno al agua; entre otras situaciones, ha ido demarcando el perfil neo–colonial de nuestro país, donde la clase dominante, siempre ligada por intereses económicos y culturales a las élites político–financieras del imperio, no ha dudado en insertar a nuestro país como un vagón más en la locomotora esquizofrénica y suicida del capitalismo salvaje, que arrasa al mismo tiempo, a la madre tierra y las clases oprimidas del mundo entero[2].

Sin embargo, este devenir histórico como cualquier otro, no carece de la otra cara, de los movimientos sociales que se han dado la tarea de contrarrestar los planes e intereses de los sectores dominantes. A continuación, y sin intenciones de descubrir el agua tibia, especificaré lo que me parece, serían algunos de los grandes rasgos de los movimientos sociales desde la coyuntura de la lucha contra el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Costa Rica y Estados Unidos.

Primero, el uso táctico de constituir los llamados a veces foros, otras veces comités patrióticos, a nivel de cada cantón, que pareciera ser la respuesta de distintos sectores ante la necesidad de establecer mecanismos más dialogales entre las bases de lucha: Los foros o comités patrióticos han logrado hasta cierto punto, con éxito, y frente a coyunturas específicas, regionalizar, focalizar y concientizar sobre la necesidad de la organización comunitaria, para poder hacerle frente a los avances de las políticas neoliberales. Estas tácticas han funcionado cuando ha existido una participación más amplia de la clase tra-

2 Existe una numerosa bibliografía sobre los cambios y conflictos producidos por la aplicación de las políticas neoliberales en Costa Rica. Para una introducción al tema, se recomienda la lectura de: Santana, Adalberto (Coord.). Costa Rica en los inicios del siglo XXI. México, UNAM, 2008.

bajadora, de los sectores populares, que en una suma de movilizaciones y estratagemas varias de presión contra el estado, han logrado volcar decisiones que parecían rotundas, como lo era el permiso e incluso la declaratoria de interés público del proyecto minero a cielo abierto en la zona norte. Por su parte, cuando estos mecanismo han realizado elitizaciones internas o ha existido cooptación por parte de esferas partidarias que anteponen sus intereses inmediatos a las mayorías, ha resultado por lo general en la debacle de los movimientos, que desembarazados de su potencial movilizador, terminan "enlodándose" en el laberinto de lo jurídico–constitucional, espacio predilecto de la acción burocrática burguesa, que con sus plazos, querellas, apelaciones, terminologías y dinámicas procedimentales, sumen a los movimientos en una espera de resoluciones que acaban por desgastar la ya de por sí, fluctuante subjetividad y emocionalidad de los movimientos.

Caso concreto de esto, es sin duda alguna, el error histórico de la lucha contra el TLC, donde, el encauzamiento de la lucha hacia una resolución dictaminada por jueces y peritos jurídicos en el escrutinio del referendo, dejaba en manos de los contadores de votos de la burguesía, la decisión final, lejos del alcance popular, desentonando con la emocionalidad desbordante del movimiento, lesionando la diversidad de propuestas que surgían de esta lucha, que se desplomó al ser desbaratada "urna adentro".

El segundo rasgo, más en torno a las y los actores de las luchas de las últimas dos décadas, es la cada vez más llamativa presencia de sectores que se activan en torno a luchas que anteriormente no habían sido visibilizadas en gran manera y que por las condiciones mundiales, pero también por las locales, han ido tomando fuerza dentro del espectro político nacional, como lo son las luchas de grupos ambientalistas, indigenistas y por los derechos humanos. Esto tampoco es exclusivo de nuestro país, y ciertamente este reforzamiento en las movilizaciones en torno a conflictos relacionados con el ambiente o con los derechos de los llamados "grupos minoritarios" va en alza a nivel continental y mundial. Si existe algo que caracterice el perfil político y social de estos movimientos, sin duda alguna, es que al (re)surgir en medio del desencanto político de los noventa, están impregnados de un fuerte anti–partidismo, lo que podríamos señalar como un tercer rasgo. Ligado a esto y a la búsqueda de nuevos mecanismos de horizontalidad y de participación en la toma de decisiones, se han re–creado diversas manifestaciones de hacer política, en la búsqueda de romper la tradicionalidad impuesta de la lógica vertical partidaria, caracterizada por el centralismo, la representatividad y muchas veces, la generación de clientelas y privilegios.

Además, no se puede negar ni pasar por alto jamás, que el fortalecimiento de estos espacios de lucha "no tradicionales" por llamarlos de alguna manera, ha venido, no solo a ensanchar las resistencias contra las políticas neoliberales, sino que además, han logrado en casos concretos como en la lucha contra la minería a cielo abierto, movilizar a amplios sectores de la población con éxito, así como poner de relieve, la necesidad de una renovación en la izquierda, que sea capaz de dialogar y de hacer suyas las proclamas de reivindicación de estos sectores, manteniendo claro está, la óptica de la independencia de clase, ante el pluri–clasismo que se cuela entre estos movimientos.

El reto de la educación popular es seguir articulando

En este breve pasaje por lo que han sido algunas de las grandes coyunturas que han conmocionado y despertado el accionar de distintos movimientos sociales, subyacen preguntas, temáticas, debates y cuestionamientos que, a nivel interno de la comunidad

de personas y organizaciones dedicadas a la educación popular, debemos confrontar, poner sobre la mesa, pegar en el refrigerador para tenerlas presentes a cada momento.

En la reseña anterior, nos encaminamos a señalar, lo que a nuestro parecer, son tres de las características centrales de los movimientos sociales en Costa Rica, sobre todo alrededor de las grandes coyunturas: Primero, la constitución de espacios cantonales de participación política, segundo, el fortalecimiento de nuevos frentes de lucha "no tradicionales"[3], ligados al ambientalismo, el indigenismo o la defensa de los derechos humanos, y tercero el anti–partidismo generalizado.

Sin embargo, a sabiendas de lo anterior, debemos también señalar los límites del "movimientismo" propio de estos "nuevos" espacios de lucha. Al negar el potencial de la política partidaria, no solo están contribuyendo a la atomización de las luchas, siendo como un montón de estrellas dispersas en el cielo, que no logran orquestar una constelación clara, sino que además, cometen una profunda miopía a la hora de leer la dinámica de la cultura política nacional. Basta recordar los movimientos de indignados de hace unos dos años que acampados en las ciudades de España, Francia y Estados Unidos entre otros países, enarbolaban una utopía de democracia participativa callejera y asamblearia, que con el pasar del tiempo se fue reduciendo, sin hacer menor mella sobre el sistema capitalista. Esa fue una dura lección, que nos indica que no basta la indignación, ni la eclosión social. Si se carece de un proyecto político concreto, que no solo plantee la justa crítica al sistema capitalista y patriarcal, sino que se revista de un plan de transición claro de las transformaciones necesarias para una sociedad más justa, inclusiva y democrática, no es posible cambiar las cosas. Y si bien, la propiedad de un plan programático no es exclusivo de los partidos, debemos tener en claro, que en el ámbito nacional, la cultura política partidaria burguesa sigue siendo hegemónica, y bien se quiera o se maldiga, cada cuatro años subirá un(a) nuevo(a) presidente(a). De allí, que el error del "movimientismo" de muchas organizaciones, descansa en el hecho de desechar la contienda electoral como una táctica válida entre tantas otras, pero primordial, por cuanto gran parte de la población aún legitima estos mecanismos de elección y ejercicio político. Otra historia sería si se diera el caso contrario. Por otra parte, está claro que también sería un error no menos grave, sobre–dimensionar las justas electorales como única táctica válida, o al partido, como la única opción organizacional de lucha.

Pero bueno, y en todo esto: ¿Dónde queda la educación popular?

Siempre ha sido un debate, hasta dónde debe llegar la acción de la educación popular, cuáles son los límites de su intervención (y hasta este último término ya está siendo debatido) y cuáles deben de ser los perfiles de las organizaciones que se digan ejecutoras de la educación popular. Aunque es claro que dentro del espectro internacional de la educación popular existen numerosas tendencias, corrientes, y ópticas; pienso que debemos ser claros y decir que la educación popular nunca es neutral, que, quien se dedica a la educación popular, va tras algo, tiene anhelos y utopías concretas que busca también compartir con las demás personas. Por tanto sostengo que la acción educativa transformadora puede ser realizada, desde cualquier organización, siempre y cuando se aboque a la lucha por la reivindicación de los sectores proletarios, del campesinado empobrecido y en general de los sectores oprimidos de la sociedad capitalista–patriarcal; sin importar si se trata de una organización no gubernamental, de un partido, de un comité cantonal, o de un frente de lucha, declarando en el marco actual de la política costarricense, la guerra al atomismo, al oportunismo politiquero, al electorerismo y al clientelismo, y en su lugar seguir realizando ese trabajo de base, ese que no gusta al poder, pero del que también reniegan muchos grupos que se dicen progresistas; ese trabajo que muchas veces solo será visible en el barrio, en la comunidad, en el caserío popular: Allí debe estar la educación popular, fortalecien-

3 Se les llama comúnmente "no tradicionales" por no plantearse desde estructuras partidarias o sindicales, y por estar fuera de las proclamas en torno a temas laborales o proletarios, así como por enarbolar la lucha contra los efectos propios del capitalismo globalizado, como la destrucción del medio ambiente o la visibilización de la lucha por los derechos de grupos sociales como la comunidad LGTB, entre otros.

do la organización comunitaria, para la acción local con impacto internacional, para llevar a cabo una acción consciente desde las personas.

El objetivo central de la educación popular actualmente debe ser el poder articular la construcción de proyectos que empoderen la participación activa en la toma de decisiones por parte de los sectores populares en los temas de interés nacional y regional que tienen precisamente sus efectos más directos sobre las territorialidades cotidianas de la vida comunal. La constitución de plataformas de trabajo colectivo que permitan el re–conocimiento de las organizaciones populares y de sus necesidades a nivel nacional como regional, para la construcción de proyectos políticos organizativos, clasistas e internacionalistas que luchen eficazmente contra las políticas neoliberales.

Allí, precisamente es donde entra la educación popular. Hoy igual que ayer, la educación popular debe ser esa herramienta paradigmática que sin temores se adentre en la más profunda de las selvas y las noches en busca de la palabra, en busca del verbo colectivo. Una educación popular que en medio de la cada vez más profunda brecha social, siga levantando la bandera del método dialéctico, basamento del materialismo histórico, que siga visibilizando la construcción social y colectiva del conocimiento contra el academicismo pequeño–burgués que capitaliza las relaciones del saber en verdaderas relaciones de poder. Una educación popular que siga siendo popular, clasista, que no se venda ante financiamientos de la filantropía internacional, para que no deba cambiar sus palabras más incendiarias por eufemismos idealistas.

Una educación popular que se re–plantee la articulación de los esfuerzos colectivos, ambientalistas, sindicalistas, feministas, entre otros; que reconozca que "la historia es un tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es problemático y no inexorable"[4], que se preocupe menos de los neologismos y se ocupe más de la coherencia entre acción y palabra, que se dedique más a plantearse la unidad entre las acciones focalizadas para con un proyecto macro de sociedad, que traspase fronteras, que sea proletariamente internacionalista desde ese barrio en donde se afana, una educación popular que tome por asalto el cielo de los sueños, y digo por asalto, porque su génesis y naturaleza es la rebeldía, la rebeldía de quien no acepta contentarse con el recreo del sistema, porque su acción va más allá del aula; rebelde, porque su fin, su estrategia final, el empoderamiento de los sectores oprimidos para la toma del poder, para la construcción de una nueva sociedad, más inclusiva, metabólicamente más ecológica, más democrática, no puede alcanzarse tocando la puerta con diplomacia y buenos modales.

El capitalismo y el patriarcado, no reparan en ahogar en sangre toda rebeldía, van despojando la selva y el plus valor de nuestros sudores; ante esto, la educación popular no debe ser jamás reducida a un paliativo lúdico para la miseria que nos impone este sistema, la educación popular, al contrario, enseña que el juego es un puente que nos permite teatralizar otras realidades posibles, y ahí estamos ensayando, esa utopía que nos mueve a la libertad, esa que implica romper la jaula histórica de la colonialidad capitalista. Bajo esos términos, seguimos y seguiremos jugando, dialogando, concientizando–nos, construyéndonos dignas y dignos en la lucha histórica por la emancipación de los pueblos latinoamericanos y del mundo entero.

4 Freire, Paulo. Pedagogía de la indignación. Ediciones Morata, Madrid, 2001. 125 pp.

Ir al índice

FREPOP – FÓRUM DE EDUCAÇÃO POPULAR, CONQUISTAS, LIMITES E DESAFIOS.

Marcio Cruz

Compartilhar a experiência do FREPOP – Fórum de Educação Popular com a revista Pirágua é uma oportunidade na qual somos profundamente gratos. Sobretudo pelo compromisso pedagógico da ação/reflexão a partir das contribuições do FREPOP, com a aprendizagem transformadora.

Contexto histórico da América latina

A Educação Popular é eminentemente política, está inserida numa sociedade dividida em classes sociais com interesses, distinções e práticas sociais conflitantes. No livro *Educaciones y pedagogias críticas desde el sur – cartografias de la educación popular*, Marco Raúl Mejía Jiménez[1] oferece importante reflexão que nos conduz a diferentes troncos históricos do que denominamos por educação popular, tendo como horizonte o conhecimento compartilhado na identidade popular como ferramenta libertadora. Jiménez identifica aspectos de educação popular na prática transformadora de José Marti e Simon Rodrigues, mestre de Simon Bolivar; analisa o surgimento das universidades populares na primeira metade do século XX no Peru, México e El Salvador; identifica os valores do saber popular na construção das escolas próprias ligadas à sabedoria *aymara* e *quéchua*, "*uma das mais representativas foi a escola Ayllu de Warisata na Bolívia promovida por Elizardo Pérez*"; e destaca José Maria Veláz no seu *"intento de construir uma escola para a educação popular integral como fundamento do movimento Fé e Alegria, no ano 1956".* Por fim, apresenta sua reflexão a partir de Paulo Freire com a *pedagogia do oprimido* e suas contribuições para a educação popular no Brasil e no mundo.

Educadores e educadoras populares continuam a participar da luta política e social. Atuando nos movimentos sociais, sindicais, camponeses, indígenas, quilombolas, contra discriminações de toda ordem. Estão direta ou indiretamente nos governos progressistas e de esquerda, comprometidos em fortalecer as pautas populares, sua formação, concepção e identidades sociais em contraposição às elites. Desta forma, contribuem para a elevação do patamar de consciência social entre projetos distintos de governo e poder.

No Brasil, um exemplo é a Rede de Educação Cidadã (RECID), que completou dez anos de atividade. Importante rede de educação po-

Marcio Cruz. Presidente do FREPOP - Fórum de Educação Popular (2012/2014). Ex-coordenador do Programa Escolas Irmas da Presidência da Republica do Brasil (2009/2011). Mestre em Ciências Sociais e Políticas. Atua como educador estudando e compartilhando a perspectiva da Ontologia da Linguagem.

1 JIMÉNEZ, Marco R. Mejía(2011): Educaciones y pedagogías críticas desde el sur - cartografias de la educación Popular. Lima; CEAAL.

pular que se articula por dentro e por fora do governo federal, através da Rede de Educação Cidadã Talher Nacional, que reúne centenas de educadores e educadoras não institucionalizados nos governos, mas, outros tantos e tantas que a partir das ações de governo articulam suas politicas locais de pertencimento às camadas populares e seus saberes. Há, também, educadores populares em outras áreas discutindo e potencializando a ação de governo a partir de seus interesses, como na educação popular em saúde, nas ações de economia solidária, de educação vinculadas às questões de gênero e igualdade racial, entre tantas outras.

Em particular no Brasil, as universidades e instituições de Ensino Básico e Fundamental, continuam atuando sob a lógica da instrução cujo conhecimento se coloca à margem dos interesses da autonomia cidadã e popular, contrariando o que defendeu Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia, obra dedicada aos educadores e educadoras[2]. O modelo de educação promovido pelo Estado continua sendo executado na perspectiva dos interesses das elites, que conferem às camadas populares o papel social de servidão, sendo que, para servir (em particular ao mercado de trabalho), não podem tornar-se sujeitos autônomos.

O padrão de desenvolvimento econômico da região sustenta-se, como nos séculos anteriores, na concentração da terra em mãos de poucos para a monocultura e o agronegócio, ameaçando comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas ou tradicionais; e na exploração urbana da força de trabalho com direitos que vão ao sabor das crises do atual sistema econômico.

É urgente difundir na sociedade práticas populares alternativas ao modelo capitalista de sociedade, pois, nosso planeta não suportará por muito tempo um padrão de civilização predatório da natureza e da própria humanidade.

Onze anos de FREPOP

O Fórum de Educação Popular – FREPOP nasce inserido no contexto do Fórum Social Mundial que revela a crença em *outro mundo*

2 FREIRE, Paulo: Pedagogia da Autonomia, saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra, coleção Leitura, Brasil, 2002, 23 edição.

possível. Surge como uma entre tantas pontes que unem territórios distintos indicando a mesma direção: a superação do Capitalismo como padrão civilizatório. Inicia-se pela ação voluntária de militantes como Antonio Folquito Verona, educador popular e professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP); e as educadoras Salete Elias da Silva Castro e Denise Rocha Pereira, da rede municipal de educação do município de Lins/SP. Nas primeiras edições, reuniu pessoas do Oeste do Estado de São Paulo, vinculadas à luta pela terra, às questões sindicais urbanas e à educação de jovens e adultos. Em pouco tempo, recebe pessoas de outros estados brasileiros, ampliando seu foco para questões e dilemas nacionais. Em 2006, realiza sua primeira edição internacional dando visibilidade às lutas, conquistas e dilemas da educação popular na América Latina, África, Ásia e continente Europeu. Em 2011, incorpora sua escuta às manifestações das crianças e adolescentes, incluindo na programação o *Frepopinho* com atividades onde crianças e adolescentes expressam sua percepção do mundo.

Resultado do esforço voluntário de muitos corações, o FREPOP promove o encontro e o reencontro de pessoas que atuam na educação popular em várias frentes, e que, em algum momento da sua vida pessoal e coletiva, declararam seu compromisso com as camadas populares. Não é importante pelo que se diferencia de outros encontros, fóruns e cirandas de educação popular, mas, pelo que compartilha com os demais: a promoção do conhecimento popular sistematizado e experimentado: expressos por sua arte, poesia, dança, suas tradições, cuidados com a saúde do corpo e da alma, declarados na sua prática cotidiana.

Território de aprendizagem

Somos biologicamente preparados para aprender e aprendemos de muitas formas, mas, duas são facilmente identificáveis: o *exemplo* é uma delas: *"vemos como outros fazem certas coisas, constatamos os resultados que obtém e simplesmente começamos a fazer as coisas como fazem. Queiramos ou não, nosso entorno nos vai ensinando determinadas maneiras de comportamento e sanciona positiva ou negativamente o que fazemos em função dos resultados que somos capazes de gerar"*[3]. Esta forma de aprendizagem atua fortemente em nosso sistema social mais próximo: a família, a escola, o trabalho, os espaços que dividimos com amigos. Muito do que nos tornamos está vinculado a aprendizagens a partir do *exemplo*, ou do observador que somos daquilo que observamos. Ao mesmo tempo que observamos, estamos sendo observados. Sabendo desta possibilidade extraordinária de aprendizagem pelo *exemplo*, podemos oferecer um em nossa forma de agir, nossa postura e posicionamento uma aprendizagem constante para quem nos observa. Estudantes aprendem mais sobre cidadania com a prática democrática dos dirigentes e docentes de uma escola, do que nos livros, *profecias* e *lições* sobre o tema.

Outra forma de aprendizagem ganhou espaço a partir da escrita, tomou forma social no período que chamamos de modernidade e se desenvolveu com tecnologias que surgiram e se multiplicam: é a *instrução*. Há tantas formas de instrução quanto instituições dedicadas a instruir. O conhecimento difundido por instituições que se dedicam exclusivamente a instruir, se coloca numa perspectiva bancária e apresenta-se como afirmação, como verdade, e, portanto, imutável. O aluno recebe as instruções como sentença a ser seguida e suas perguntas só podem ser direcionadas no sentido de melhor compreender o que terão de executar.

O Fórum de Educação Popular – FREPOP se dedica a compartilhar o saber social e popular, sistematizado ou experimentado numa outra perspectiva de construção de conhecimen-

3 ECHEVERRIA, Rafael (2009): Escritos sobre aprendizagem. Chile; Ed. Granica.

to. Não significa que não nos instruímos para atuar na educação popular, ou, que não nos dedicamos a certa instrução sobre o ensinar e o aprender. Mas, o que oferecemos com o FREPOP é o encontro de educadores e educadoras populares que atuam dentro ou fora das instituições que existem, para valorizar os sujeitos (que aprendem e ensinam, ensinam e aprendem) e não o conteúdo a ser ministrado pela relação social de trabalho entre instituição e profissional da educação.

Aprender do agir para agir

Não existe resultado sem uma ação que o anteceda. A fala é um dos territórios da ação, mas, sem uma ação que a siga, resulta ter fracassado em seu intento de dizer o que pretendia ter dito. O Fórum de Educação Popular – FREPOP, nestes onze anos, buscou dar relevo às experiências explicitadas pelas falas. Como todo fórum, é um espaço onde a fala se expressa preponderantemente. No entanto, seu desenho organizacional tem, cada vez mais, se dedicado às oficinas, às apresentações culturais e aos momentos de convivência quer no âmbito pessoal quer coletivo.

O FREPOP é um espaço onde educadores e educadoras que atuam nas comunidades e aldeias, morros e terreiros, junto aos povos da mata, entre outros, podem compartilhar suas experiências revelando práticas de solidariedade, de saberes tradicionais do cuidado com a saúde física e espiritual, das expressões culturais, sua leitura da realidade e do mundo. O saber sistematizado, compartilhado, experimentado no FREPOP, retorna a sua comunidade sabendo não estar só. Carrega consigo novas distinções, sentimentos, possibilidades, e, um corpo afetado por emoções de pertencimento de um Brasil continental, mas também de outros continentes. Retorna para atuar forte e confiante, na perspectiva da educação popular libertadora e construtora de um projeto popular de poder, com vistas a uma humanidade que inclua a todos os seres humanos.

Sua contribuição à Educação Popular

Como ato lingüístico, a declaração antecede à ação. No FREPOP se realiza e se renova a declaração de que um *outro mundo possível*. Esta possibilidade está revelada nas práticas de educação popular espalhadas pelo Brasil, América Latina e outros continentes. As contribuições do FREPOP situam-se em compartilhar saberes vivenciados, experimentados e prenhes de um novo mundo possível. Em particular entre setores que se articulam em torno da educação popular no Brasil, mas, também na da América Latina e Caribe. Não foram poucos os depoimentos que declararam o papel do FREPOP para fortalecer a confiança na sua prática como educador e educadora popular e sua confiança de que sim, é possível mudar a sociedade, porque se vive esta mudança em muitas comunidades.

A exemplo do que oferece a Tenda Paulo Freire no FREPOP e em outros fóruns de educação popular, queremos fortalecer espaços de construção do saber e mobilização social, em processos pedagógicos de sentir e pensar, na perspectiva da construção de estratégias de um projeto popular de sociedade. Esta é a contribuição que queremos dar a este processo coletivo de muitas mãos e corações espraiados pela América Latina e por outros continentes.

Sua organização

Quem se dedica a organizar voluntariamente o FREPOP, descobriu-se aprendiz no necessário e constante exercício da escuta, na necessária aprendizagem de falar preocupado em se fazer compreender. Construímos uma solidariedade extraordinária frente aos nossos erros e des-

cobrimos a solidariedade também junto aos participantes. Emocionamo-nos diante da generosidade de pessoas que, de participantes, passam rapidamente a protagonistas de autogestão do FREPOP, preenchendo as lacunas deixadas pela organização.

O público alvo do FREPOP é ensinante/aprendiz, são educadores e educadoras, mas também estudantes e pessoas das comunidades que vêm para descobrir e revelar sua forma de ver o mundo. A comunidade de Lins participou, nestes onze anos, com uma dedicação sem a qual o FREPOP não seria o que se tornou.
Vieram para Lins educadores e educadoras de movimentos sociais, entidades e instituições da maioria dos Estados brasileiros, somados aos convidados internacionais da África, Ásia, Europa e América Latina. A organização e articulação do FREPOP se faz em grande medida à distância, em rede, com raros encontros presenciais por ausência de recursos que os possibilitem. Seu financiamento é efetivado exclusivamente por recursos públicos ou de entidades sem fins lucrativos, recursos estes que são geridos pela pessoa jurídica FREPOP – Fórum de Educação Popular que presta conta dos patrocínios ou convênios destinados a sua organização.

Os limites do FREPOP

Chegamos a um estagio onde o voluntariado se tornou um problema coletivo e pessoal a sua organização. Para fortalecer-se como parte do movimento de educação popular, o FREPOP não pode depender da dedicação de indivíduos, é necessário ampliar responsabilidades e compromissos para movimentos e redes comprometidas com a educação popular. Nas últimas três edições, contamos com a presença média de quinhentos educadores e educadoras nos cinco dias de realização do fórum, mais convidados internacionais de cinco continentes. A cada edição, manter ou ampliar o leque de colaboradores na organização e preparação do FREPOP além do seu financiamento é sempre uma nova aprendizagem e condições a serem superadas. Tivemos êxito até o agora, pois contamos com a solidariedade e a generosidade de pessoas e instituições, a destacar: a comunidade do município de Lins.

Das onze edições do FREPOP, dez foram realizadas em Lins com a importante presença de participantes oriundos das regiões Nordeste e Norte do Brasil. O grande desafio que temos para levar o FREPOP a essas regiões é o da articulação de parceiros locais que assumam a infraestrutura do evento, hoje estabelecida por convênio com a Prefeitura Municipal de Lins.
Outro desafio está no necessário registro e sistematização do que resulta do fórum e sua contribuição. Temos as avaliações escritas de todas as edições do FREPOP para um estudo mais aprofundado de sua contribuição que ultrapasse o juízo da organização. O problema esbarra novamente no voluntariado, uma vez que dedicamos todos os recursos a criar condições para a vinda e permanência de educadores e educadoras durante os dias do FREPOP.

Desafios

A exemplo da participação da Articulação de Educação Popular em Saúde (ANEPS) na organização do FREPOP, com protagonismo na sua concepção, mobilização e financiamento, articular as universidades populares, movimentos e redes de educação popular é o principal desafio para que o do FREPOP continue existindo como Fórum de Educação Popular.
O FREPOP como um Fórum de Educação Popular tem o desafio de ser organizado por diferentes segmentos de educação popular. Este é o grande desafio que nos impomos. Compartilhar sua concepção, articulação e financiamento, seu desenho organizacional, incluir junto a tenda Paulo Freire, articulada pelo Movimento Popular em Saúde (ANEPS); as cirandas desenvolvidas pela Rede de Educação Cidadã (RECID); as oficinas e saberes desenvolvidos

em projetos como o Projeto Vidas Paralelas (PVP); a contribuição do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL); as universidades populares e movimentos sociais que atuam com questões de gênero, agrárias, comunidades negras, pessoas com deficiência, com tecnologias sociais, democracia digital, economia solidaria, cultura popular, e tantos outros que lutam para a construção de um outro mundo possível. O FREPOP já é um espaço de encontro entre muitos saberes, o que propomos é que também seja pensado e organizado por estes saberes que estão articulados nas redes, movimentos e universidades populares no Brasil, incluindo a América Latina e Caribe, junto a saberes populares de outros continentes.

FREPOP 2014

A plenária final do FREPOP 2013 indicou o Nordeste brasileiro como a região onde deve ocorrer o FREPOP 2014. Para organizá-lo, desde já estamos convidando para o diálogo, universidades populares, movimentos sociais e redes e educação popular para repensar o FREPOP. Nossa expectativa com este diálogo é escutar sobre a pertinência de organizarmos um FREPOP - Fórum de Educação Popular de forma compartilhada entre quem faz educação popular. Propomos a realização deste diálogo na forma de Ciranda, dentro da programação do Fórum Social Mundial Temático 2014, que terá atividades em Porto Alegre.

Por fim, fomos desafiados a realizar um Fórum de Educação Popular – FREPOP Latino-americano e Caribenho em Cuba. Esta proposta foi feita na plenária de encerramento do FREPOP 2013 à Regina Agramonte Rossel, chefe do Setor de Colaboração Científica do Instituto de Filosofia do Ministério da Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e Sociedade de Cuba. Regina se disse encantada com a possibilidade e assumiu o compromisso de discutir, junto ao Ministério de Educação de Cuba, a possibilidade de receber e colaborar diretamente na organização de um FREPOP Latino-americano e Caribenho. Este também será um dos assuntos da pauta da ciranda que realizaremos no Fórum Social Mundial. Sabemos que não é pouca a dedicação para *transformar o mundo* e, por isto, nos anima tanto a possibilidade de encontrar pessoas dispostas a declarar os mesmos compromissos. Nosso mais sincero agradecimento a esta oportunidade de expor nossos sonhos e desafios.

* Contribuíram com este texto Antônio Folquito Verona, Claudia Xavier e Simone Leite, da direção do FREPOP – Fórum de Educação Popular

Referências Bibliográficas

JIMÉNEZ, Marco R. Mejía (2011): Educaciones y pedagogías críticas desde el sur - cartografias de la educación. Chile; CEAAL

FREIRE, Paulo (2002): Pedagogia da Autonomia, saberes necessários a pratica educativa. Brasil. Coleção Leitura, 23 ed. Paz e Terra

ECHEVERRIA, Rafael (2009): Escritos sobre aprendizagem. Chile; Ed. Granica.

Sitios

www.frepop.org.br

www.recid.org.br

www.camp.org.br

https://sites.google.com/site/mopsse/

https://www.facebook.com/pvp.vidasparalelas

Ir al índice

FE Y ALEGRÍA: DE LA CHISPA AL INCENDIO

Marielsa Ortiz y Elvis Rodríguez

"Nuestra autonomía nacional y local es una de las más poderosas razones de que Fe y Alegría es, simultáneamente, el esfuerzo, el entusiasmo y la creatividad de muchos. Un variadísimo racimo de iniciativas"

(José María Vélaz, SJ.)

De la fe invisible nace la alegría visible y contagiosa: ¿Cómo iniciamos?

"Fe y Alegría es un movimiento internacional de educación popular integral y promoción social, cuya acción se dirige fundamentalmente a los sectores empobrecidos y a los excluidos, a fin de potenciar su desarrollo personal y participación social" (Federación Internacional Fe y Alegría, 2009: 12). Nace en 1955 en un barrio de la ciudad de Caracas, Venezuela, en la humilde casa que Patricia y Abraham Reyes construían para sus ocho hijos. El Padre José María Vélaz, SJ. (Chile, 1910. Venezuela, 1985), responsable de la formación humana y cristiana de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, llevaba los fines de semana a estos futuros profesionales de la clase media a una de las zonas más pobres de Caracas, para que pudieran palpar y sensibilizarse con los problemas y las necesidades de sus hermanos y hermanas, tal como lo contaba Abraham Reyes:

"Por allá, llegó una vez, hace como treinta y pico de años, casi cuarenta, un curita con un grupo de muchachos estudiantes de la universidad, querían hacer algo por el barrio; cuando se encontraron conmigo por allá en el barrio, me preguntaron cuáles eran las necesidades del barrio. Yo le dije: hay muchas, pero ahorita la más urgente es que nosotros no tenemos ni una escuelita. Entonces ellos buscaron por allá a ver si hallaban como una casa, porque…No casa, digamos, eso eran ranchos, ¿no?; entonces…, yo andaba con ellos y, bueno…: padre, yo tengo un rancho, que es como un galpón, es grande, tiene dos locales grandes… bueno, están a la orden para que usted ponga esa escuelita" (Federación Internacional Fe y Alegría, 2004: 15).

Así, con 100 niños, 70 niñas y tres quinceañeras del barrio, como maestras, nació nuestro primer centro educativo, fruto de la fe humana, el compromiso transformador y la solidaridad de un colectivo diverso sensibilizado con las necesidades de su entorno. Hoy son veinte el número de países en los que estamos presentes en América Latina y el Caribe, África y Europa, con redes escolares en todos los niveles educativos, educación radiofónica y a distancia, educación alternativa y no formal, servicios de promoción social y desarrollo comunitario y programas de formación de educadores populares.

Entre la unidad y la diversidad: ¿Por qué somos movimiento de educación popular?

El testimonio de Abraham Reyes citado anteriormente ilustra esta pregunta: somos un "movimiento que agrupa a personas en actitud de crecimiento, autocrítica y búsqueda de

Marielsa Ortiz y Elvis Rodríguez. Educadores populares coordinadores del Programa de Formación de educadores de la Federación Internacional Fe y Alegría. http://www.feyalegria.org/es. fi.coordinacionp10@feyalegria.org, fi.formaedu@feyalegria.org

respuestas a los retos de las necesidades humanas. Es de educación porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. Es popular porque asume la educación como una propuesta pedagógica, ética y política de transformación desde y con las comunidades. Es integral porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones, y es de promoción social porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, incluyente, fraterna, solidaria, democrática y participativa (Federación Internacional Fe y Alegría, 2009: 12).

Como movimiento de educación popular mantenemos la unidad en la diversidad. Unidad en los principios, en la intencionalidad transformadora y en la pedagogía liberadora y evangelizadora para el empoderamiento, el desarrollo integral y la promoción social. Diversidad por nuestras condiciones de interculturalidad y pluralidad propias de una práctica educativa contextualizada: respondemos colectivamente a las necesidades de grupos, organizaciones y redes en variados escenarios educativos escolares y no escolares, de diferentes culturas, religiones, sectores, regiones, países…

Lo que se mueve se transforma: ¿Cómo nos consolidamos como movimiento de educación popular?

La palabra más pertinente cuando hablamos de movimiento y de educación popular es la palabra transformación. Frente a los procesos educativos replicadores de las desigualdades y generadores del establecimiento y mantenimiento del orden social, en Fe y Alegría consideramos que, a partir de la educación (escolar y no escolar) se pueden generar procesos de inclusión y superación de las desigualdades que incidan en las transformaciones sociales. Por ello, internamente, nuestra gestión valora, promueve e impulsa la permanente reflexión en y sobre la práctica, como fuente de formación y producción de saberes en una espiral ilimitada para el mejoramiento personal, pedagógico y sociopolítico del colectivo.

Esto demanda una visión integral e intersectorial para incidir en las políticas públicas de los Estados, porque todas las personas del Movimiento somos agentes transformadores de la acción pública. De allí, nuestra gran apertura, interés y necesidad de *enred*arnos con los otros movimientos de educación popular para aprender unos de otros y fortalecer la participación y el tejido social.

Las grandes tentaciones: ¿Cómo las superamos y qué aportamos?

Las grandes tentaciones de nuestro Movimiento son la contradicción y la incoherencia: al dejar de movernos nos acomodamos e institucionalizamos y esto se traduce, muchas veces, en una gestión vertical y descontextualizada, en lugar de una autónoma, colegiada y participativa; en una pedagogía excluyente, fragmentada y reproductora, en lugar de inclusiva, integral y liberadora, en una formación centrada en contenidos aislados, en lugar de estar centrada permanente en la reflexión sobre la práctica. Frente a esto, nuestra gestión y nuestros procesos formativos intentan promover:

1) La reflexión, la autonomía y el compromiso colectivo en la corresponsabilidad educativa, porque todas las personas que hacemos vida en el Movimiento somos educadores y educadoras populares en los espacios donde actuamos: familiar, social y político (Federación Internacional Fe y Alegría, 2013).

2) La lectura crítica de la realidad para la comprensión del contexto; el diálogo y la negociación cultural para la deconstrucción y construcción de saberes (desde las concepciones, actitudes y prácticas); el acompañamiento formativo y el seguimiento para registrar y ajustar los avances y transformaciones; y la recuperación crítica de la práctica para aprender de la experiencia, producir y socializar los saberes generados.

3) La sistematización como oportunidad de formación para investigar la práctica y transformarla.

4) La autoevaluación y la coevaluación permanente para la comprensión y mejora de nuestras prácticas y el desarrollo personal y profesional que, a través de la reflexión, nos permite superar las rutinas y las inercias favoreciendo la creatividad y la innovación.

5) La superación de las desigualdades fortaleciendo los procesos de gestión, de enseñanza y aprendizaje, formación para la ciudadanía e interrelación con la comunidad y los mecanismos de inclusión, como el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la atención a la diversidad funcional, cultural, sexual… y la incidencia en propuestas de mejora de las políticas sociales, con especial énfasis en la educación pública.

Para concluir, tomamos las palabras de nuestro fundador, el P. José María Vélaz, SJ.: “Las obras o los movimientos de educación popular solo pueden nacer pequeñas, pero como semillas de árboles gigantes” (Federación Internacional Fe y Alegría, 2005: 31).

Referencias Bibliográficas

Federación Internacional Fe y Alegría (2004): La identidad de Fe y Alegría. Programa Internacional de formación de educadores populares. Venezuela.

Federación Internacional Fe y Alegría (2005): Palabras de Fe y Alegría. Venezuela.

Federación Internacional Fe y Alegría (2009): III Plan estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010–2014.

Federación Internacional Fe y Alegría (2013): Marco referencial de la formación. Mimeografiado, en proceso de publicación.

Ir al índice

Resumen

El movimiento de educación popular Fe y Alegría nace en Venezuela en 1955, gracias a la fe humana, el compromiso transformador y la solidaridad de un colectivo diverso sensibilizado con las necesidades de su entorno. Es una gestión de redes escolares de educación inicial a universitaria, de educación radiofónica y centros de promoción social que se encuentra en veinte países de América Latina y el Caribe, África y Europa. Se caracteriza por una gestión humana, participativa, descentralizada y autónoma, en el marco de una propuesta pedagógica, ética y política de transformación de las situaciones de desigualdad e injusticia, desde y con las comunidades. Nuestra gestión promueve la reflexión en y sobre la práctica para el mejoramiento personal, pedagógico y sociopolítico del colectivo y la incidencia en las políticas públicas de los Estados, en alianza con otros movimientos populares. Nuestras grandes limitaciones son la contradicción y la incoherencia entre nuestro ideario y nuestra práctica, y ante esto: promovemos la reflexión y el compromiso colectivo en la corresponsabilidad educativa, el análisis del contexto, el diálogo y la negociación cultural para la deconstrucción y construcción de saberes, el acompañamiento formativo, la sistematización, la autoevaluación y la coevaluación para la comprensión y mejora de las prácticas y mecanismos de inclusión, como el uso y manejo de las TIC, la atención a la diversidad y la incidencia en la mejora de las políticas sociales, con especial énfasis en la educación pública.

Ir al índice

UMA EXPERIÊNCIA EM MOVIMENTO E OS DESAFIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Márcia Mara Ramos

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST surge no Brasil, no final da década de 70 e resulta da organização de famílias de diferentes lugares do país que foram expulsas do campo e através de organizações sindicais, pastorais sociais, igreja luterana entre outros, fazem grandes lutas em torno da conquista da terra "para quem nela trabalha".

Segundo documentos do MST, (MST, 2010, p. 8) *"em nosso território, estão os maiores latifúndios. Concentração e improdutividade possuem raízes históricas, que remontam ao início da ocupação portuguesa deste território no século XVI. Combinada com a monocultura para exportação e a escravidão, a forma de ocupação de nossas terras pelos portugueses estabeleceu as raízes da desigualdade social que atinge o Brasil até os dias de hoje".* E nessa perspectiva da garantia da vida no campo, tendo a terra como bem comum e patrimônio da humanidade, o MST é formado por mulheres, homens, jovens, crianças e idosos que faz a luta pela terra no Brasil em busca do trabalho na terra, de ter um lugar para viver com saúde e educação, direitos básicos que são garantidos na constituição brasileira, porém se não houver uma luta da sociedade civil organizada, não se faz valer de fato a "democrática" brasileira.

Nesse sentido, pensar a educação é de suma importância para o Movimento Sem Terra, pois é fundamental ter presente que a luta pela terra e a educação não estão separados do contexto histórico, social, cultural e econômico de um país sendo necessário reconhecer que os diferentes movimentos de lutas populares nos orientam à continuidade histórica.

Dessa forma, o que o MST tem para falar de Educação Popular nesse percurso de 29 anos de história? O MST vem fazendo a luta pela terra no Brasil no sentido de uma busca constante de resposta na garantia da efetivação da Reforma Agrária, pois se não houver a luta política, povo organizado nas ruas, nas marchas, nas ocupações de terras, não se obtém conquistas e mudanças sociais. E é através da luta e organização coletiva que o MST foi se construindo enquanto movimento popular de organização política, fazendo a luta pela reforma agrária com o horizonte na luta pela transformação da sociedade.

E nesse sentido, o MST está organizado em 24 Estados no país, com uma representatividade de aproximadamente 350 mil famílias assentadas e 90 mil famílias acampadas, que busca através da luta e pressão política ao Estado brasileiro à desapropriação de terras.

Márcia Mara Ramos. Educadora e militante do MST. Licenciada em Educação do Campo nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades; Especialista em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Atua no Coletivo Nacional de Educação do MST.

Desta forma, na conquista da terra é necessária a organização do assentamento no sentido da produção de alimentos, na luta por educação desde a educação infantil a universidade (escolas pública, gratuita e de qualidade), a luta pela saúde pública entre outras atividades que a comunidade Sem Terra vai organizando. Todo o processo de luta e organização do MST é educativo, traz na sua pedagogia a dimensão da luta, proporcionando que os sujeitos dessa organização sejam protagonistas da sua história.

A solidariedade e o compromisso com a luta internacionalista

Na caminhada do MST, as experiências de outros povos em especial dos indígenas, afrodescendentes e campesinos têm a forma de cultivar e cuidar das sementes respeitando à Pacha Mama como parte da própria vida fortalecendo no MST a agroecologia como filosofia de vida. Assim, o cultivo de alimentos saudáveis é sem dúvida uma atividade de responsabilidade de toda a humanidade.

No processo da luta contra o capital, a produção de alimentos é um marco importante e deve frisar a diversificação da produção na perspectiva da construção de uma nova sociedade, contra o projeto do monocultivo da cana de açúcar, do eucalipto e soja. Lutar contra a opressão do capitalismo e construir através do movimento de base uma organização social comprometida com a causa da classe trabalhadora não são uma tarefa fácil, porém não é impossível desde que a centralidade da luta esteja na construção de um projeto de sociedade sem exploradores e sem explorados, ou seja, uma sociedade sem classes.

Paulo Freire, educador popular uma de nossas referências de movimento de base, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" deixa um legado que é de uma valiosidade para educação popular que não devemos perder a dimensão de lutar contra quem nos oprime, E para Freire,

> *A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instauram uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em Ambos. (Freire, 1981, P.30 e 31)*

E desta forma, a partir da necessidade de mudanças sociais, a educação libertadora, como referencia para a pedagogia da luta, da terra e da coletividade orienta para a derrubada da cerca do latifúndio da terra e da ocupação do latifúndio do conhecimento. Como exemplo da sociedade Palestina e Cubana, quando uma sociedade organizada toma decisão de lutar por sua soberania, nenhum imperialismo por mais armas de guerra que tenha, consegue derrubar a resistência e luta de um povo. Logo, a luta contra o imperialismo é internacional.

Através da solidariedade internacional é que o MST se fortalece enquanto organização social e política. E em 2005 inaugura a escola da Classe trabalhadora, a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF. A escola se tornou um espaço de formação em teoria política para educadores militantes de diversas organizações sociais de todo mundo e de fortalecimento da luta internacionalista.

As brigadas internacionalistas que o MST proporcionou para sua militância teve a oportunidade de conhecer muitas experiências em diferentes países, especialmente na Bolívia, Paraguai, Peru, Guatemala, Cuba, Venezuela, Haiti, China e Moçambique e assim o MST vai sendo construindo.

O caráter internacionalista da luta também se deve ao estagio de globalização do capital que atua de forma desigual e combinada, mantendo uma divisão internacional do trabalho onde para os países da America latina resta a produção de matéria prima e recursos naturais para o desenvolvimento do capital, em suas estratégias de solucionar suas crises.

Os desafios desde tempo para as organizações populares exige unidade na luta, sendo que para fazer as mudanças necessárias, para a construção de outro projeto social é necessário à participação do conjunto da sociedade e esse desafio esta colocado para todos os povos e em especial da América Latina que historicamente sofreu e sofre as consequências do desenvolvimento do capitalismo.

O pensamento de Meszáros nos inspira a conspirar e pensar na construção de outro projeto, que *"é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente"* e nesse horizonte de luta, o papel que a Educação Popular tem como desafios para a America Latina é a retomada do movimento de base; a mobilização e organizar do povo para lutar por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade; lutar para que todas as pessoas tenham acesso a Educação de Jovens e Adultos; fazer o debater da produção de alimentos, sendo esse um tema necessário para o campo e cidade; fortalecer a mística da solidariedade internacional na socialização de experiências, bem como na contribuição com outros povos; fazer a Luta contra as transnacionais do agronegócio, da mineração e do hidronegocio, que interfere na sociedade civil através do Estado nos diferentes países de maneira desigual e combinada.

Retomar o movimento de base é o grande desafio da educação popular.

Internacionalizamos a luta, internacionalizamos a esperança!!!

Referencias Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed.Paz e Terra, 1981, Rio de Janeiro.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST Lutas e Conquistas. Produção Secretaria Nacional do MST, São Paulo, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. (org.). Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos. Ed. Autores Associados, Campinas 2008.

Ir al índice

MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN EN CHILE: REFLEXIONES EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN Y LAS COMUNICACIONES

Sebastián Vielmas

RESUMEN

En este artículo, se reflexionará en torno al Movimiento por la Educación en Chile, del cual –desde 2011– estamos viviendo una nueva fase. En primer lugar, se hará una reseña histórica breve y luego se destacarán los aspectos referidos a las características del movimiento. Se pondrá énfasis en reflexiones acerca de formas de organizarse y de comunicar que permitieron un ciclo de movilizaciones inéditas en convocatoria e influencia en la sociedad chilena.

En primer lugar, para entender la realidad del Chile de hoy, debemos hacer una reseña histórica acerca de los movimientos estudiantiles, tanto de estudiantes secundarios como universitarios, que han sido quienes han liderado los movimientos por el derecho a la educación en Chile.

En los años '80, los movimientos estudiantiles respondieron básicamente a dos escenarios: El primero, la oposición a gobiernos dictatoriales, como el de Augusto Pinochet, haciéndose parte de un movimiento por la democracia que opacaba cualquier propuesta de reforma educacional. El segundo, el rechazo a reformas educacionales que son percibidas como privatizadoras por parte de las comunidades educativas, o la exigencia de mayores becas y beneficios dentro del mismo marco legal de Chile, el cual trae consigo problemas de legitimidad como veremos más adelante.

Esta dinámica, que luego de la recuperación de la democracia en 1990 continuó en torno al segundo punto expuesto anteriormente, fue interrumpida abruptamente el año 2006, cuando en la llamada *"Revolución Pingüina"* –llamada así por el uniforme utilizado por los escolares secundarios que la lideraron– se comenzaron a cuestionar los sistemas socioeconómico y político siendo estos considerados la causa de la educación segregada y desigual en Chile.

Entre las consignas que en el marco de esta llamada "Revolución" se formularon, llama la atención la *crítica transversal* tanto a los políticos de izquierda como de derecha, criticando a la entonces Presidenta Michelle Bachelet, quien ganó la elección de 2005 con una propuesta de gobierno "ciudadano". Ahora se desafiaba esa propuesta, puesto que no existía claridad con respecto a las formas de canalizar los reclamos ciudadanos ni tampoco cómo manejar las relaciones con los partidos políticos tradicionales en este nuevo marco de relaciones.

La "Revolución Pingüina" de 2006 se convirtió en uno de los primeros movimientos sociales

Sebastián Vielmas. Estudiante de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile y ex Secretario General de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile–FEUC (2011). sebastian.vielmas@gmail.com / www.historiascruzadas.cl

–si no el primero– tras el término de la dictadura militar que cuestionó las bases mismas del sistema político. Estas bases habían sido pactadas en su momento entre la oposición y los militares generando, de esta forma, una "democracia protegida" en la que se utilizaron diversos mecanismos para impedir cambios profundos al status quo. La piedra angular de este entramado legal es la Constitución Política que es heredada del régimen dictatorial de Pinochet y que fue solo reformada en 1989 y 2005 en sus aspectos más radicalmente autoritarios, como por ejemplo la incapacidad que tenía el Presidente de la República para destituir a los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas.

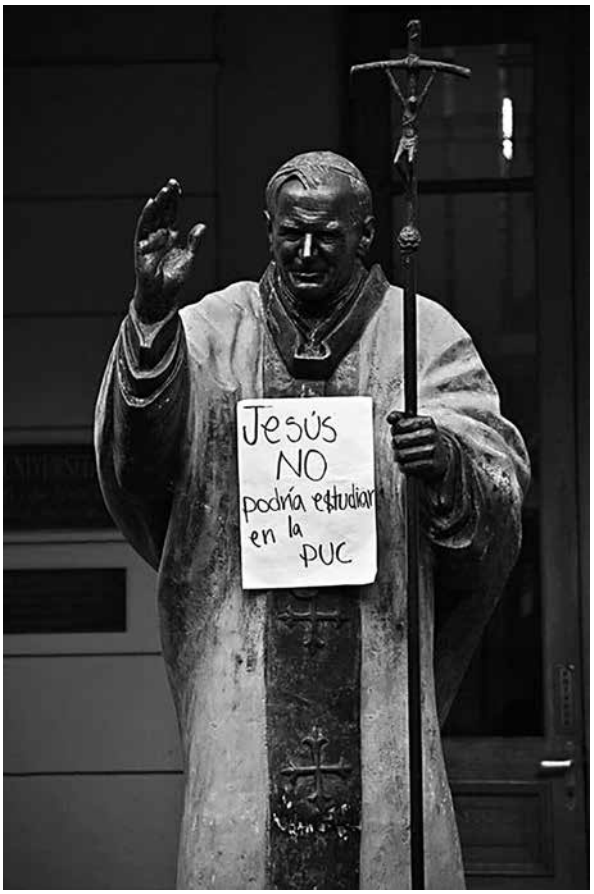
Podemos apreciar una característica en la *identidad chilena* que ayuda a entender lo sucedido en Chile: el apego a las instituciones y al orden como valor fundamental inculcado desde el Estado. Así es que hasta la dictadura de 1973, Chile se enorgullecía por tener un Parlamento sesionando por décadas ininterrumpidamente. El trauma de la dictadura militar generó en el centro e izquierda política un miedo a desafiar a los poderes fácticos y el entramado legal heredado de la Dictadura.

El movimiento del 2006, liderado por adolescentes, fue intenso y masivo logrando conducir a la sociedad chilena hacia un profundo y colectivo debate con respecto a la desigualdad y la crisis en que se encontraba la educación. Sin embargo, este movimiento social no perduró en el tiempo puesto que la institucionalidad nacional, a través de mecanismos tales como mesas de diálogo y promesas de reforma, entregó una respuesta, que finalmente no sería satisfactoria.

En definitiva, la "Revolución Pingüina" provocó reformas importantes al sistema educacional que, sin embargo, no afectaron sus problemas estructurales. El año 2008 se aprueba una *Ley General de Educación,* resistida por los estudiantes que la rechazan por ser considerada "parche", un cambio insuficiente dentro del mismo paradigma de educación de mercado. Tras el 2006, el agotamiento dio paso a que

los estudiantes universitarios sean los líderes de este movimiento, que sin embargo no logró su objetivo de frenar la Reforma de Bachelet, pero les fue imposible ante el acuerdo entre el Gobierno y la oposición derechista para aprobarla.

El 2008 el movimiento estudiantil trataba de frenar una ley, pero carecía de un proyecto alternativo que pudiera convencer. Por otro lado, no tenía la ingenuidad y creatividad de los estudiantes secundarios, siendo los nuevos líderes universitarios, los cuales eran percibidos como más lejanos por parte de la ciudadanía.
Lo que había cambiado de manera permanente: las *estrategias comunicacionales de los movimientos estudiantiles.* Gracias a la masiva penetración de Internet en la sociedad chilena, este se convirtió en un medio privilegiado para difundir, en un comienzo, las convocatorias estudiantiles. Esto evadía el denominado "bloqueo mediático", en que los medios de comunicación dominantes omiten informar acerca de los movimientos sociales que desafían al status quo.



Todo lo anterior nos entrega el contexto para llegar al año 2011. Este año, de manera algo imprevista puesto que el país aún no se recuperaba del impacto del terremoto del 27 de febrero de 2010, surgió un movimiento, denominado en sus comienzo como estudiantil, aunque prefiero utilizar la denominación de "*Movimiento por la Educación"*, por la amplitud lograda.

Dos factores son claves para comprender el porqué de la amplitud de este movimiento: En primer lugar los dirigentes universitarios, en especial, entendieron que tras el fracaso de 2008 era el momento de plantear una Reforma Educacional a partir de los mismos actores sociales de la educación, sin esperar que los políticos entregaran las respuestas. De esta manera, más allá que estar en contra de una ley, se postularía una *propuesta positiva.*

Por otro lado, el factor que mencionábamos sobre el *Internet y las redes sociales:* permiten convocar marchas, sin que esta sea decisión necesariamente de los representantes, generar y difundir manifestaciones creativas, pero más importante aún, todo lo anterior implica que los dirigentes *no poseen el monopolio* o los mecanismos para controlar cuál es el mensaje que se difunde.

En ese sentido, a diferencia de los paradigmas organizativos de la izquierda tradicional que son verticales y centrados en los partidos, los dirigentes toman un rol más bien de administradores de las comunicaciones, recogiendo y proponiendo a la masa anónima, que se manifiesta asimismo en las marchas.

Uno de los aciertos del Movimiento Por La Educación chileno fue el apuntar como sujeto político a convencer a *la familia* en su conjunto, y no tan solo al estudiante. Así es que desde los dirigentes la principal consigna tenía relación con "*fin al lucro en la educación"* y *"fin al endeudamiento"*, puesto que la crisis del crédito en Chile es masiva por los altos costos de la educación. Esto permitió hacer algo que en Europa o EE.UU., –donde los estudiantes no viven con sus padres–, sería muy difícil: involucrar más allá de los concernidos y hacer transversal la movilización.

El componente de retroalimentación, y luego de tensión, lo podemos apreciar cuando luego de lanzadas estas dos consignas surge espontáneamente la propuesta de tener como bandera de lucha central la "*educación gratuita*". Se trató de algo inesperado y para lo cual los representantes no pudieron más que profundizar y defender desde los aspectos técnicos necesarios para la esfera pública.

Este pequeño ejemplo nos muestra una de las tensiones propias de la comunicación de los movimientos sociales hoy: *nadie controla el mensaje y el movimiento no le pertenece a nadie*. Ninguna persona u organización puede impedir que una persona emita una opinión, publique un video o llame a una manifestación en la calle. Que perdure y sea exitoso al instalar temáticas depende únicamente de lograr una amplitud que involucre a toda la ciudadanía, y no tan solo a un grupo específico.

También resultan novedosas las maneras en que se difunden los mensajes. Una de las maneras más populares consiste en el flashmob, es decir, expresiones artísticas colectivas en que, inspirándose en ejemplos de jóvenes de otras latitudes, se combinaba *música, baile y la ironía para postular una opinión política*, un ejemplo de esto es el "Moonwalking" frente a La Moneda, el palacio de Gobierno. Esto luego es publicado en YouTube, consiguiendo en muchas ocasiones cientos de miles de visitas. Otra manifestación novedosa son los llamados a reunirse para llevar a cabo "besatones por la educación", instancia que descoloca absolutamente a las autoridades de gobierno por su inocencia y ausencia de violencia.

Para finalizar estas reflexiones, *que buscan abrir un debate e intercambio en torno a las formas que tienen los movimientos que luchan por el derecho a la educación para actuar políticamente*, quisiera señalar que un punto en que nuestro movimiento ha quedado rezagado es en la articulación con organizaciones continentales como el CEEAL. El Consejo, que en su misión propone luchar por la "soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora", comparte los principios de nuestro movimiento y además tiene una opción por un concepto de *derecho a la educación a lo largo de toda la vida*, que desde la óptica de los estudiantes secundarios y universitarios a menudo se pierde.

Ir al índice

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃ
terra
pra
terra
pachamama

DEBATE EN LA AGENDA GLOBAL ACTUAL

EL PROCESO DE LOS ODM POST 2015 Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: CONSTRUYENDO UN MOVIMIENTO CIUDADANO DE EDUCADORES POR "OTRO MUNDO POSIBLE"

Jorge Osorio Vargas

1. El contexto que dio origen a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en la década de los años 90 pasada, daba para pensar que era posible conseguir resultados globales en la superación de la pobreza y en el acceso de las poblaciones excluidas a los servicios básicos de salud, alimentación y educación. Existía, en los "gestores globales", confianza en la prosperidad, que venía de la mano de un proyecto de capitalismo con rostro humano. El supuesto consenso en torno a la fortaleza de la economía de mercado, en su versión neoliberal y compasiva, y al predominio sin contrapeso de las democracias de cuño occidental otorgaba las bases para proponer, desde Naciones Unidades y las organizaciones multilaterales, programas ambiciosos. El orden mundial, tal como se preveía en la época, sería más pacífico y equitativo, si la pretendida globalización modernizadora iba acompañaba de programas sociales y de "ayudas al Desarrollo" desde los países ricos y las agencias mundiales de financiamiento. La fase de los ajustes estructurales y la consecuente privatización de los servicios sociales del Estado, así como el abandono del protagonismo estatal en la generación de empleos y de garante de los derechos sociales y económicos de la población, era vista como el soporte para la dinamización de los mercados y la emergencia de economías innovadores provenientes del antiguo mundo de los países subdesarrollados. La gobernanza mundial articulada en torno al poder de las entidades financieras aseguraba no solo financiamiento sino la hegemonía de un modo de entender las políticas económicas para el desarrollo humano de manera unívoca. Bajo estas propuestas se plantearon tanto… (los principios, objetivos y metas como) la estrategia de los ODM. Las experiencias de las cumbres globales convocadas por Naciones Unidades, aseguraban, por su parte, un consenso político y retórico de rasgos modernizadores que ponía especial énfasis en la sensibilidad social del desarrollo humano, llamando la atención en temas que convocaban la atención mundial de manera

Jorge Osorio Vargas. Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Diplomado de post graduación en Desarrollo y Derechos Humanos del Institute os Social Studies de La Haya (ISS), Diplomado en Psicología Junguiana de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fundador del SERPAJ en 1997, Secretario General y Presidente del CEAAL. Actualmente consultor y asesor de talleres de formación docente y de educación popular en movimientos estudiantiles y ciudadanos; docente–investigador en la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en temas de Educación de Jóvenes y Adultos, metodología cualitativa de investigación e investigación–acción, estudio de relatos docentes sobre sus prácticas y saberes pedagógicos y liderazgo educativo.

transversal, como eran el VIH, la violencia de género, las crisis alimentaria, entre otros. El fin de la "guerra fría" parecía que daba paso a una guerra contra la pobreza.

2. Los resultados de esta estrategia global y la capacidad de sus actores principales para llevarlas a cabo están documentados en estudios e investigaciones que nos permiten identificar sus luces y sombras. Este documento no es el lugar para entrar en detalles sobre el particular. Sin embargo, es importante describir los procesos que han ido condicionando los principios y metas de los ODM, que no fueron tan determinantes en sus orígenes. En primer lugar, es preciso señalar el carácter que asumió el tema ambiental y el desarrollo sustentable. Apenas iniciada la década de los años noventa, la Cumbre de Río en 1992 y otras cumbres globales posteriores, como la de la Mujer, Población, Desarrollo Social, pusieron de relieve dos temas cruciales: el primero se refería a la necesidad de plantearse de manera fundamental las condiciones ecológicas y medio–ambientales del desarrollo económico, los efectos ecológicos de los modelos productivos y de consumo y la necesidad de señalar metas globales en torno a los temas de la contaminación, los efectos de los gases invernaderos y el cambio climático. El segundo tema, se refería a la existencia de una sociedad civil global organizada bajo diversas modalidades, que era capaz de presionar por soluciones más radicales y efectivas para girar el paradigma liberal, y su concepción del medio ambiente, y de esa manera abrir paso a una cultura de sustentabilidad que implicase una nueva manera de relacionarse con la naturaleza. Estos movimientos demostraron ser capaces de fiscalizar los acuerdos internacionales y poner en evidencia las resistencias y restricciones que los gobiernos centrales ponían a la hora de avanzar en políticas de sustentabilidad. A posteriori, se manifestaron los grupos anti–globalización y también los movimientos alter–mundistas que habían sido promocionados por el Foro Social Mundial y otras redes contestatarias. Estas expresiones de ciudadanía global terminaron por organizar una nueva agenda que vinculaba de manera integral, según el enfoque de "sustentabilidad y justicia social", tanto las demandas sociales por la igualdad, el respeto de los derechos humanos y la lucha contra las discriminaciones como también la propuesta de cambio del paradigma económico neo liberal y la aspiración de construir democracias participativas.

3. La llamada crisis asiática (a fines de la década pasada) y la actual crisis financiera y de gobernabilidad capitalista han puesto en jaque el funcionamiento del llamado "capitalismo de rostro humano". Las peores versiones del capitalismo se han evidenciado en los últimos años: especulación, corrupción, deterioro de los servicios sociales, discriminación y fraude, concentración de la riqueza, aumento de la brecha de ingresos, empobrecimiento de las poblaciones no adscritas a los circuitos mercantiles, deterioro de los eco sistemas por la acción depredadora de las industrias extractivas, manifestaciones graves de los efectos del cambio climático, deslocalización del empleo

desde países centrales hacia países que han visto acrecentar el trabajo infantil, la violación de los derechos laborales básicos, la explotación en el trabajo de las mujeres, entre otras manifestaciones no menos alarmantes.

4. En el ámbito de la educación, la Conferencia de Jomtien de 1990 abrió muchas expectativas. Estas fueron fortalecidas en la Conferencia de Educación para Todos (EPT) realizada en Dakar. En sus planteamientos había un concepto de gran relevancia: se trataba de educar para satisfacer necesidades básicas de aprendizajes. Y tales "necesidades básicas" se asociaban a la integralidad de las capacidades habilitantes para desarrollarse integralmente en el campo económico, laboral, social, político y cotidiano. Los planteamientos de Jomtien pudieron ser leídos luego en consonancia con las conclusiones de la Comisión Delors y su formulación de la educación para todos–as en cuanto aprendizaje durante toda la vida. Y no solo entendido como un derecho humano el acceso a los servicios escolares, sino como el reconocimiento del derecho básico de todas las personas a aprender y a potenciar su autonomía y su capacidad de convivir y participar activamente en la sociedad. Sin embargo, el marco de Jomtien no fue todo lo movilizador que se esperaba: hubo lecturas restrictivas de la educación y los aprendizajes "básicos" se redujeron a la enseñanza escolar de niños–as y jóvenes y, en muchos países del Sur, Jomtien fue el marco retórico de políticas que reducían el rol del Estado en la educación y disminuían el gasto social en virtud de lograr "ajustes" en las finanzas públicas de tales países. Ya en la Confintea de 1997 contábamos con un repertorio de críticas bien fundadas sobre las políticas educativas de la década de los años noventa. Y que se manifestaron en las evaluaciones de medio término de Dakar–EPT. Entre ellas, el deterioro de la educación de personas adultas tanto en cuanto al peso institucional que tenía en los organigramas oficiales de los ministerios respectivos, como a la reducción de la inversión en programas de educación permanente. La visión economicista de los años noventa hizo de la educación de personas adultas un símil de la educación para el trabajo, implementada bajo modalidades asistencialistas y compensatorias y de las campañas de alfabetización, cuyos resultados no fueron auspiciosos. La "escolarización" de la educación oficial de personas adultas conllevó una baja en su capacidad profesional y un distanciamiento de la educación comunitaria, no–formal , que era desarrollada por las organizaciones no gubernamentales, movimientos de educación popular, entidades religiosas y algunas universidades. Esto trajo, como consecuencia, una fisura al momento de revelar el impacto de la educación de personas adultas desarrolladas por actores públicos y no–gubernamentales: las versiones comunitarias de la educación de adultos–as daban cuenta que procesos pedagógicos innovadores y de gran capacidad para enfrentar las "nuevas cuestiones sociales" que la "prosperidad" y el "optimismo" de los inicios de los años noventa no pudieron prever: la emergencia de los movimientos indígenas, la problemática de los emigrantes, desplazados por razones de violencia o guerra internas así como de catástrofes naturales, la demanda por la democratización de la llamada "sociedad del conocimiento", la precarización del empleo, la marginalidad de los jóvenes excluidos o rechazados de la escuela presos de las garras del narco–tráfico y del crimen organizado, la discriminación por razones de género, etnia, cultura, opción sexual, el descrédito de las instituciones políticas y el desarrollo de nuevas formas de ejercitar la democracia desde las bases y la generación de movimientos estudiantiles, ciudadanos, ambientalistas con pretensiones locales y globales que comienzan a cambiar el tono y los contenidos de las propuestas ciudadanas ante la crisis del modelo de capitalismo con rostro humano , que hoy deviene en una verdadera crisis de civilización, como hemos señalado en el proceso de debate previo a la Cumbre de Río+20.

5. Bajo estas coordenadas nos planteamos qué debemos debatir desde los movimientos sociales y ciudadanos en relación al post 2015. Hay varias maneras de mirar el proceso: una forma es resistirse al "juego" de los organismos internacionales y crear nuevas agendas alejadas de las dinámicas multilaterales y gubernamentales. Dar por fracasados o insuficientes los programas de EPT y ODM e ir a la conquista de nuevas formas de establecer programas globales (sin saber exactamente cómo lograr este propósito). Una segunda forma es inter–locutar activa y críticamente con los "administradores" de las agendas globales oficiales promovidas desde el sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), participar en las evaluaciones y ser más o menos radicales en la definición de nuevas metas, según apreciemos el contexto global al 2015. Una tercera forma, y que es la más nos identifica es definiendo las "cuestiones globales" clave, demostrando que son imposibles de resolver dentro del paradigma "liberal–occidental–de puro mercado" (neo–liberalismo; tecno–liberalismo) propiciando procesos que acometan las metas del Desarrollo según un nuevo paradigma de "sustentabilidad" y "civilizatorio" que cambie las maneras de producir, consumir, pensar, educarse, democratizar y de relacionarse con los eco–sistemas, en un sentido neo–paradigmático.

6. Esta posición implica hacer la crítica al balance de "sombras" de EPT y ODM, evidenciar de manera argumentada y empírica el fracaso de las estrategias de cooperación global sustentadas solo en las dictaduras de los macro–dictámenes de los organismos financieros multilaterales que "generalizan" el mundo, sin valorar las diversidades culturales y las singularidades eco–territoriales, así como devalúan la capacidad de los propios países para definir a través de procedimientos democráticos su propias "vías de desarrollo". Sin duda, estamos ante la necesidad de revisar cómo se establece la gobernanza global que implique, entre otros temas , sujetar las lógicas del mercado a marcos de consensos globales que permitan avanzar a una época sustentada en: a) una atención activa al cambio climático y sus consecuencias, a la gobernanza del agua y al cuidado de los eco–sistemas agredidos por economías depredadoras; b) el desarrollo de Estados socialmente responsables, garantes de los derechos humanos en todas sus generaciones y fundados en instituciones legítimas y generadas democráticamente; c) el cuidado y promoción de las formas de vida social que conduzcan a una vida justa, saludable, participativa, atenta a la satisfacción de las necesidades humanas para permitir calidad de vida material, la solidaridad para el goce de bienes comunes y el bienestar subjetivo de las personas; d) el desarrollo de una convivencia pública que reconozca las diversidades y sus manifestaciones, sin racismos ni discriminaciones odiosas, capaz de enriquecerse con las expresiones tanto de las culturas locales y como del conocimiento de las "culturas del mundo", todo ello en el contexto de un nuevo "orden comunicativo" basado en el cuidado del planeta y del patrimonio ecológico, cultural y estético de la humanidad.

7. Dicho todo esto ¿qué podemos señalar desde la perspectiva de la educación crítica de personas jóvenes y adultas y del aprendizaje durante toda la vida a través de la educación popular, comunitaria y del sistema escolar re-

gular? EPT y ODM han puesto un adecuado acento en alfabetización y educación básica. Sabemos que si bien estos dos ejes representan metas de evidente pertinencia y de justicia social, los resultados de los programas globales en ambos ámbitos demuestran que bajo criterios aislados– estancos y no sistémicos no logramos avanzar en "desarrollo humano". No se trata solo de focalización y de eficiencia en el uso de los recursos que se inviertan. Se trata de asuntos de fondo, y que son constitutivos de nuestra agenda global, tales como: a) la implementación de nuevos paradigmas para el desarrollo educativo, que reconozcan la diversidad de actores y espacios sociales de aprendizaje, entre ellos también la escuela, y que articulen la inversión educativa con las metas de todas las políticas sociales; b) la construcción de capacidades institucionales y profesionales para implementar las políticas integradas orientadas al aprendizaje durante toda la vida; c) desarrollar el liderazgo político–técnico para potenciar el capital sinergético de la acción educativa en todas las dimensiones de la vida; d) el reconocimiento y puesta en valor de las "educaciones" de personas jóvenes y adultas que bajo diversas modalidades realizan asociaciones no–gubernamentales y ciudadanas y que son capaces de demostrar el impacto de sus trabajos en la resolución de las "viejas y nuevas cuestiones sociales", así como poner en práctica "modos de educar" consonantes con el nuevo paradigma de civilización que sea la contra cara de los modelos educativos fundados solo en una la racionalidad economicista e instrumental; e) la superación de los modos actuales para "medir" y apreciar el desarrollo humano expresado en el PIB , a través de un modo integrador de concebir tal desarrollo, entendido como creación de capacidades humanas y como bienestar y calidad de la "vida–vivida–en–común" y con respeto a los derechos humanos. Solo un giro de tales características hará posible apreciar, en toda su dimensión, el valor agregado de la inversión en el "aprendizaje durante toda su vida", y su impacto en la generación de capital cultural, cognitivo, social y cívico, habilitantes para convivir, participar, emerger, tomar decisiones, organizarse, ser parte de la gestión de lo "común" en la sociedad, todas condiciones básicas para tener sociedades justas y sustentables.

8. Desde nuestra experiencia, estamos ante una cuestión de lenguaje y política a la vez. Debemos ser capaces de liberar todas las fuerzas institucionales y nuestro propio pensamiento para darle "sentido público" a lo que llamamos y practicamos como "aprendizaje para toda la vida"; para comunicar y conectar a quiénes son sus sujetos, sus instituciones, su capital de saberes y conocimientos, sus redes y liderazgos, su autoridad ética y cultural, sus proyectos globales de cooperación entre pares y de ellos con los gobiernos nacionales y locales , sus propuestas de políticas públicas y sus investigaciones acerca de la pertinencia de remirar el desarrollo desde la clave del capital sinergético que genera el aprendizaje durante toda la vida en cuanto proceso de construcción social de relaciones humanas y de conocimientos.

9. De cara al proceso de debate y de definiciones que llevamos a cabo con los organismos internacionales, con otras redes de la sociedad civil y con los grupos de expertos que van siendo convocados por las agencias globales para pensar el post 2015 , hay algunas interrogantes que es necesario ir respondiendo, para avanzar desde nuestras propias posiciones:

- Cómo evaluamos la disponibilidad de las agencias convocantes del post 2015 en razón de debatir sobre definiciones neo paradigmáticas y no reiterar enfoques retocados de capitalismo de rostro humano.

- Cómo podemos acreditar la política del "aprendizaje durante toda la vida" como el paradigma educativo emergente y el más propio de una "sociedad de complejidad", que se oriente a la sustentabilidad integral y a la justicia social, evidenciando su potencialidad de "hilo invisible", desde la perspectiva de un desarrollo que crea capacidades taxonómicamente multivalentes y capitales sinergéticos, habilitantes tanto para la convivencia común y las vida democrática , como para el bienestar subjetivo de las personas y las comunidades.

- Qué actores sociales y políticos pueden potenciar, en el campo propio y en otras agencias, gobiernos y redes, nuestros puntos de vista y las estrategias de cooperación para la definición de las políticas post 2015 en un marco neo–paradigmático, cuyo buen resumen se puede ver en el Documento Otro Mundo es Posible para Río suscrito, entre otras organizaciones, por el CEAAL, ICAE, CLAD.

- Así como se habla de "países emergentes" desde la jerga del desarrollo comercial, cabe preguntarse cuáles pueden ser los "países emergentes" en términos de abrir campo a nuevos paradigmas, y animarlos a que asuman liderazgos políticos globales en la definición de metas post 2015.

Conclusiones para la acción de los movimientos ciudadanos de educadores por "otro mundo posible"

El proceso que ha convocado la ONU para definir un acuerdo global sobre los Objetivos ha permitido socializar los debates acerca del futuro del desarrollo sustentable, el combate a la pobreza y las desigualdades, la educación como derecho humano, la justicia de género, la democratización de la sociedad como condición de inclusión y bienestar social y la urgente tarea de enfrentar los desafíos de cambio climático y sus consecuencias para el cuidado de la biodiversidad, los bienes naturales comunes, especialmente el agua, la seguridad alimenticia, las migraciones y la prevención de las catástrofes, entre otros temas. Sin embargo, es preciso que se reconozca, como una meta principal de los nuevos ODM, lograr y asegurar el acceso de todas las poblaciones a la "educación durante toda la vida". Reconocer este concepto como horizonte de la educación necesaria en el mundo actual es un hecho sobresaliente. Debemos apoyar esta definición, es preciso también darle el contenido que se merece desde una perspectiva de derechos humanos. Creemos fundamental definir la educación durante toda la vida como un derecho humano, que debe ser exigido, reconocido, promovido, resguardado y satisfecho por la entidad pública (Estado) como parte del consenso universal de los derechos humanos como condición de calidad del Desarrollo. Por ello, los Estados deben organizar sus sistemas educativos para satisfacer, bajo diversas modalidades escolares y no–escolares, el derecho humano a la educación durante toda la vida, lo que significa asegurar acceso universal a servicios educativos, brindarlos con calidad y pertinencia cultural y lingüística, sin discriminación de ninguna clase y sexismo y respondiendo a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de capacidades de todos los grupos sociales, culturales y etarios. La educación, definida en estos términos, debe ser considerada por las políticas educativas como un bien público que debe ser gozado por toda la población y proveído por el Estado, nunca dejado al arbitrio de las dinámicas del mercado como suele suceder en muchos países cuyos modelos económicos se basan en un liberalismo radical.

Los objetivos de erradicación de la pobreza deben complementarse con la superación de las desigualdades. No basta con erradicar la pobreza extrema sino enfrentar las dinámicas estructurales que generan sociedades desiguales y discriminatorias. Existen muchos nuevos tipos de pobreza y de situaciones de exclusión que deben ser confrontados desde nuevos paradigmas de desarrollo:

- las que se provocan por la aplicación de modelos neoliberales privatizadores de los servicios sociales (la educación incluida),
- por la estructuración neoliberal de los mercados del trabajo,
- por la des–protección de colectivos vulnerables sea por su lugar de residencia (sectores rurales, por ejemplo) o por las actividades económicas tradicionales aniquiladas por las empresas transnacionales (agricultura familiar),
- por la falta de ocasiones para acceder a nuevos conocimientos y tecnologías,
- por estar fuera de los ámbitos formales del empleo,
- por sufrir las consecuencias crónicas de la cesantía generadas por la deslocalización de las industrias,
- por razones de exclusión y discriminación de género, clasismo, racismo y explotación de niños–as y jóvenes,
- por los efectos de las migraciones forzadas por conflictos armados, catástrofes naturales y por el impacto del cambio climático, la sobreexplotación de los recursos naturales y la privatización de la administración de la biodiversidad.

La educación durante toda la vida requiere una atención sistemática y programada por parte de las entidades públicas nacionales y locales a todos los grupos etarios, como expresión del reconocimiento del derecho humano al aprendizaje a través de todos los ciclos de la vida. Resulta fundamental reconocer el carácter catalizador o sinérgico que tiene este paradigma educativo, especialmente en los beneficios que tiene en lograr cohesión y capital social, acrecentar el capital cultural de las personas, familias y comunidades, crear una cultura ciudadana de participación, solidaridad y responsabilidad social, potenciar la educación y la salud de la infancia a través de padres y madres capacitadas para ello y permitir el acceso de las personas al conocimiento y a las tecnologías, al uso de las redes sociales y a las oportunidades de educación permanente que se implementan bajo la modalidad de aprendizaje social libre. A través de todas estas metas se acrecientan las capacidades y el poderío de las personas y de sus comunidades para ser sujetos activos de democracias participativas y de culturas no–discriminatorias, respetuosas de la diversidad y de la pluriculturalidad y de formas solidarias de gobernar los bienes públicos sociales y naturales comunes en nuestras sociedades.

Referencias Bibliográficas

PNUD Agenda Post 2015; http://www.revistahumanum.org/agenda/

ICAE Agenda post 2015 desde la sociedad civil: http://www.icae2.org/?q=es

“La educación que precisamos para el mundo que queremos”: http://www.icae2.org/?q=es/node/1605

http://www.beyond2015.org/es/qui%C3%A9nes-somos

Ir al índice

REDES EN MOVIMIENTO HACIA GUADALAJARA. A PROPÓSITO DE LA CONSULTA POST 2015

Nélida Céspedes Rossel

Acumulando experiencia y compromiso

El trabajo en red es sustantivo cuando se trata de mover la agenda hacia el derecho a la educación, especialmente de las personas jóvenes y adultas. Es experiencia, compromiso y forma de trabajo que diversas instituciones venimos desarrollando desde la CONFINTEA VI[1], las que han permitido que –en conjunto, y a partir del Foro Internacional de Sociedad Civil–, se haya construido una fuerte unidad y posicionamiento acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos, reflejando los puntos de vista de cientos de personas de 80 países del mundo, incluidas en este esfuerzo las redes de América Latina y el Caribe.

Este afán no era menor, porque el contexto en que se desarrolló la CONFINTEA VI se caracterizaba por un mundo impactado por diversas crisis: alimentaria, energética, medio ambiental, financiera, profundizando enormes brechas de injusticia y desigualdad.

Implicó la elaboración de una agenda común que pusiera como primer punto la vigencia de la educación como un derecho humano fundamental, para asegurar la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos, y especialmente la de aquellos que sufren mayor discriminación por raza, etnia, posición económica, ubicación geográfica y de género.

Esta agenda contenía planteamientos en relación a las condiciones fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de la vida: políticas de financiamiento acordes a las brechas existentes, mejora sustantiva de la calidad y pertinencia educativa, formación de los educadores. Planteamos también, la urgencia de enfoques renovados como la recuperación de la Educación Popular por su rol transformador de las personas y los contextos, de contribución al desarrollo de la ciudadanía. Todas ellas, medidas urgentes para pasar de la retórica a la acción, especialmente para los responsables de diseñar e implementar políticas públicas.

Este espacio constituyó la oportunidad para desarrollar un posicionamiento, que partiendo de los anteriores acumulados, ligaba educación con desarrollo. Como lo expresara un miembro del ICAE[2]: “este desarrollo nos debe llevar a construir un nuevo modelo de civilización, con respeto a la diversidad y el equilibrio ambiental, iniciar un proceso de des–globalización, redu-

Nélida Céspedes Rossel. Secretaria General del CEAAL. Vice presidenta por América Latina en ICAE, miembro de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y del Foro Mundial de Educación.

1 Del 1º al 4 de diciembre del 2009.

2 Sergio Haddad, en su presentación en el Panel Intercontinental del FISC. Economista, profesor universitario, Coordinador general de la organización no gubernamental Ação Educativa (asociada del CEAAL) y miembro del Consejo Internacional del FISC.

cir la distancia entre producción y consumo, democratizar el sistema internacional–sea el de Bretton Woods o el sistema ONU".

Guadalajara. Luchando en red por el derecho a la educación y el futuro que queremos

El Gobierno de México, junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), realizó la consulta regional denominada "Realizando el Futuro que queremos en América Latina y el Caribe: Hacia una Agenda de Desarrollo Post–2015", que tuvo lugar del 17 al 20 de abril en Guadalajara, Jalisco, México.

Este encuentro constituía parte de un proceso de consulta –que se desarrolló en diversos continentes– a la sociedad civil, al sector privado, a la academia y otros actores interesados de América Latina y el Caribe, sobre temas cruciales que deberían ser incorporados en la Agenda de Desarrollo Post–2015, entre los cuales estaba la realización del derecho humano a la educación. Y se invitó a los gobiernos a participar en calidad de observadores.

El proceso preparatorio de la consulta en América Latina[3] no tenía tanta claridad, y en la medida que se daban procesos paralelos, hacían confusa la agenda, sin embargo, todos ellos constituirían los insumos del reporte que el Grupo de Alto Nivel (conocido como High Level Panel, HLP) presentaría al Secretario General de la ONU en mayo, para que éste a su vez lo someta a la Asamblea General de la ONU en septiembre de este año. De ahí debiera surgir el marco de desarrollo para el post–2015.

Conocida la agenda de Guadalajara, la primera lucha que dimos las organizaciones de la sociedad civil (OSC) fue la de exigir se colocara en ella, el debate acerca del derecho a la educación, que se encontraba ausente de la consulta. Gracias a la iniciativa de[4] organizaciones mexicanas y de América Latina se logró su incorporación. Esta acción nos exigió mantener un buen nivel de alerta y comunicación, para sumar esfuerzos y promover acciones colectivas desde la región. Lo cierto es que se desplegó un trabajo en red productivo y la suma de muchos esfuerzos.

Un segundo paso exigía que la agenda construida en la CONFINTEA VI, así como nuestros posicionamientos político educativos en Río+20, se debatieran y se enriquecieran con las redes hermanas[5], con las que confluíamos para lograr un posicionamiento colectivo en

3 Organizado por el Gobierno de México, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

4 Centro de Apoyo para el Movimiento Popular de Occidente, AC (México); Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM, México); Vereda Temis (México); International Council of Adult Education–Gender Education Office; CLADE; CEAAL; Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM, Latinoamérica y el Caribe).

5 ALOP, Foro Internacional de Democracia y Desarrollo, Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, La Mesa Acción de Chile.

cada una de las mesas temáticas en las que se participaba en el evento de Guadalajara, especialmente en las de: 1) Seguridad alimentaria y nutricional (las organizaciones proponen hablar de Soberanía); 2) Gobernanza, seguridad, acceso a la justicia y derechos humanos; 3) Sostenibilidad y ambiente; 4) Empleo y ocupación. Derecho a la vivienda; 5) Derecho a la Educación; 6) Participación ciudadana en el cumplimiento y monitoreo de la Agenda del Desarrollo post–2015.

La importancia de contar en México con una institución como CEAAL fue fundamental para lograr el puente con organizaciones mexicanas. En coordinación con el ICAE, se logró una amplísima convocatoria y se consensuó una agenda de cinco puntos[6]. Lo más relevante de este encuentro, en relación a la presencia de las organizaciones de la sociedad civil, fue que organizaciones y Redes tenían discursos muy similares respecto de las cuestiones político programáticas, expresando así una articulación bastante profunda que se está produciendo, logrando que muchos de los aportes que veníamos haciendo desde distintos espacios, quedaran de alguna manera plasmados en las declaraciones finales.

Esta alianza era fundamental ya que en fechas cercanas a la consulta de Guadalajara, se desarrollaba en Dakar el debate de la agenda de Educación Para todos (EPT) Post–2015. En ella, la referencia a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) fue sumamente débil y la alfabetización focalizada principalmente en niños y niñas. Dichos informes fueran compartidos por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, la cual mostró su preocupación ante la EPJA, sobre todo, para que no quedara fuera de la escena de los debates y preocupaciones gubernamentales. Especialmente, porque las propuestas del Banco Mundial mantienen su ecuación educación–mercado.

No bajar la guardia

En el seguimiento a este proceso y conocido que, se reuniría el Panel del Alto Nivel, el último 16 de mayo, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), el Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE), la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) y el Foro Mundial de Educación (FME); enviaron una carta al Panel de Alto Nivel de las Naciones Unidas, reafirmando sus prioridades para la agenda de educación Post–2015.

La carta titulada Education is a fundamental human right: A Call from civil society networks from Latin America and the Caribbean (La educación es un derecho fundamental: un llamamiento desde redes de la sociedad civil de América Latina y el Caribe), recopiló las principales propuestas respecto al tema educación derivadas de la Consulta a la sociedad civil de América Latina y el Caribe, realizada en Guadalajara, México Post–2015.

En la misiva, las organizaciones subrayamos que: a) El proceso democrático debe seguir siendo –y cada vez más–-, el fundamento de

6 a) La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es un derecho humano fundamental. Los Estados tienen la obligación de asegurar que todos/as los/las ciudadanos/as disfruten el goce de este derecho de forma igualitaria y sin discriminación; b) La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es crucial para la superación de la pobreza; c) La alfabetización y el aprendizaje a lo largo de la vida son esenciales para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y articularse a políticas intersectoriales; d) Apostar por enfoques educativos que liguen educación con transformación para la justicia social y ambiental; e) Promovamos la interculturalidad, la igualdad, la equidad de género, el nexo entre ciudadanía y democracia, el cuidado y la relación armónica con la naturaleza, la eliminación de toda forma de discriminación. Es necesaria la acción para tener marcos legales y de políticas, estructuras y mecanismos de gobernabilidad, como también mecanismos internacionales de monitoreo y seguimiento de los compromisos asumidos, claros, adecuados, para garantizar el derecho a la Educación de todas las personas.

las decisiones respecto al marco conceptual del Post–2015; b) La educación es un derecho humano fundamental, que habilita la realización de los demás derechos y, como tal, debe ser reafirmado, realizado y fortalecido en todas sus dimensiones: accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y disponibilidad; c) La Educación de Personas Jóvenes y Adultas debe estar priorizada –de modo explícito– en los marcos internacionales y políticas nacionales; d) La educación es clave para la transformación de los valores, las actitudes y del imaginario, respecto a la incorporación de prácticas culturales que promuevan el empoderamiento de las mujeres, así como nuevas prácticas democráticas de valoración de las diferencias; e) El principio de la educación laica es un prerrequisito para la democracia y para promover los derechos humanos y garantizar también que los derechos de las mujeres sean reconocidos.

En la actualidad, el informe producido por el Panel de Alto Nivel está ya en circulación. El primer punto que plantea es no dejar a nadie atrás: Colocar el desarrollo sostenible en el centro de la vida; Transformar las economías para producir más empleos y crecimiento inclusivo; Construir paz e instituciones eficaces, abiertas y responsables para todos; Forjar una nueva alianza mundial. Necesitamos un nuevo espíritu de solidaridad, cooperación y responsabilidad mutua para respaldar la agenda Post–2015; solo así podremos transitar de la visión a la acción.

Implicará una mirada y análisis profundo de estos acuerdos y así poder encontrar en el texto con claridad la defensa de todos los derechos económicos, políticos sociales, culturales, ambientales; con instituciones del Estado que velen por su promoción y cuidado. Nos preguntamos: ¿Implicará este informe un nuevo paradigma de desarrollo centrado en las personas y su entorno natural que permita enfrentar la acción depredadora de las empresas? ¿Se dejará al mercado como el eje fundamental del desarrollo? ¿El derecho a la educación abordará la ampliación de todas las capacidades y valores para todos y todas, y no solo reducirlo a la lectura y escritura?

Queda en nuestra agenda promover su lectura y análisis crítico. Necesitamos fortalecer nuestro trabajo en red, porque los cambios culturales, políticos y educativos requieren de gran compromiso, trabajo sistemático y pasión por el cambio.

Ir al índice

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
Pasaje María Auxiliadora 156-164 - Breña
Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com
Página web: www.tareagrafica.com
Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582
Octubre 2013 Lima - Perú

Construyendo camino hacia la Asamblea Intermedia 2014

ceaal
consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

dvv international
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

BMZ
Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo