

CURSO _ E-DC-4.1.



FEDERICO COPPENS _ <tamfritz@ibw.com.ni>
HERMAN VAN DE VELDE _ <cicapnic@ibw.com.ni>

ABRIL 2005

Índice

| | | |
|----|---|-------|
| 1. | Introducción | 2 |
| 2. | Perspectiva histórica sobre la Educación Popular | 12 |
| | 2.1. Revolución Industrial y Movimiento Obrero (Siglo XIX) | 12 |
| | 2.2. Pastoral Social Católica y Juventud Obrera Cristiana (joc, 1925) | 13 |
| | 2.3. Sandino y el Ejército Defensor de la Soberanía Nacional (1927-1934) | 14 |
| | 2.4. Políticas reformistas de desarrollo y "Alfabetización Funcional" | 16 |
| | 2.5. Primera campaña de alfabetización masiva e integral en la Revolución Cubana | 19 |
| | 2.6. Conferencia Episcopal de Medellín y opción por los pobres | 21 |
| | 2.7. Paulo Freire y la "Pedagogía del Oprimido" (1968) | 23 |
| | 2.8. Gustavo Gutiérrez y la "Teología de la Liberación" (1971) | 28 |
| | 2.9. La CNA en la Revolución Sandinista (1980) | 30 |
| | 2.10. El Colectivo de Mujeres de Boston (1980) | 36 |
| 3. | Educación Popular y escuela | 40 |
| 4. | Educación Popular: una necesidad metodológica | 52 |
| | 4.1. Principios Fundamentales | 53 |
| | 4.2. Concepción dialéctica del aprendizaje | 56 |
| | 4.3. Relación práctica-teoría-práctica | 58 |
| | 4.4. La producción colectiva del conocimiento | 63 |
| | 4.5. Educación Popular y Participación | 67 |
| | 4.6. Educación Popular y Organización | 70 |
| | 4.7. Función Económica de la Educación Popular | 73 |
| | 4.8. La Función Ideológico-Política de la Educación Popular | 77 |
| | 4.9. Función Socio-Cultural de la Educación Popular | 91 |
| | 4.10. EDUCACIÓN Popular, Evaluación y Sistematización | 95 |
| | 4.11. Educación Popular y Metodología P-COA_acem | 97 |
| 5. | Técnicas de Educación Popular _ una introducción | 104 |
| | 5.1. Advertencia | 104 |
| | 5.2. El valor Pedagógico del Juego | 105 |
| | 5.3. El Diseño Metodológico | 112 |
| | 5.4. Momentos metodológicos de una actividad educativa-organizativa | 114 |
| 6. | Concluyendo... | 137 |
| | Bibliografía | 139 |
| | Anexo: Escuela Sub-Regional de Formación Político-Pedagógica | - 1 - |



1. Introducción

“Hasta ahora, los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo; se trata de cambiarlo”.

Ludwig Feuerbach



Contrario a lo que podría dejar creer el título “Técnicas de Educación Popular”, no pretendemos ofrecer aquí otro recetario más de técnicas de animación para “dinamiqueros de grupos”. Por muy importante que resulte brindar pautas operativas para el trabajo práctico de facilitación de procesos de desarrollo comunitario, las técnicas no pueden constituir una finalidad en si mismas; sólo son medios para alcanzar objetivos educativos.

Por lo tanto, si no queremos enfatizar las técnicas, nuestra intención consiste más bien en promover la apropiación coherente de los fundamentos de la Educación Popular como compromiso político y ético. Efectivamente, ya veremos que para ser realmente significativa y - por ende - plenamente eficaz, la utilización de las llamadas “técnicas de animación” ha de inscribirse en ***un sistema metodológico de referencia para una pedagogía alternativa***. Esta es la propuesta de la Educación Popular.

Calificamos la Educación Popular como un sistema metodológico de referencia a fin de subrayar su carácter plural y dinámico. No se trata de un conjunto de técnicas organizadas en un método, y tampoco de una teoría monolítica y acabada. La verdad es que esta indefinición teórica constituye su principal virtud, aún si puede resultar algo incómodo para much@s no poder amparar su

quehacer en un conjunto de conceptos y preposiciones teóricas supuesto a brindar garantías de científicidad. La Educación Popular no pretende ser teoría porque no apunta ante todo al conocimiento; es un sistema metodológico, necesariamente dinámico, cuyo objetivo consiste en facilitar la acción transformadora de sectores populares para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

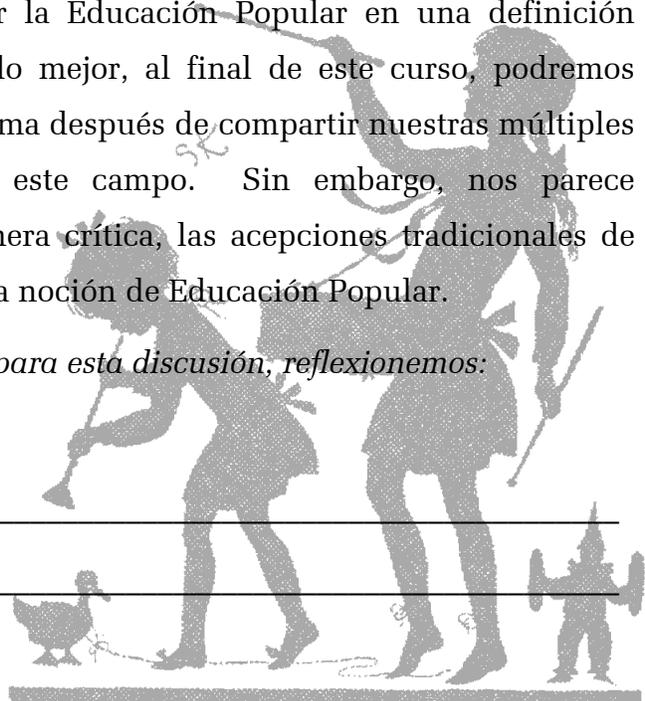
Desde luego, sería algo incoherente brindar, de entrada, una definición de la Educación Popular porque, como lo señala Carlos Núñez en el título de uno de sus libros, es *“Un concepto que se define en la praxis”*¹. Además de señalar así una gran verdad, Carlos Núñez nos invita a asumir un reto: precisar constantemente el significado de la Educación Popular a partir del examen crítico de nuestros quehaceres, adecuándolos siempre de manera oportuna en función de las realidades que vivimos. En este sentido, la Educación Popular es una propuesta metodológica pertinente para el trabajo de facilitación de procesos de desarrollo comunitario: ir desarrollando alternativas de superación, construyendo colectivamente oportunidades para avanzar a partir de las realidades que vivimos ...

Para decirlo de otra forma, encerrar la Educación Popular en una definición teórica sería como esterilizarla. A lo mejor, al final de este curso, podremos consensuar una concepción de la misma después de compartir nuestras múltiples experiencias de facilitadoras/es en este campo. Sin embargo, nos parece imprescindible discutir aquí, de manera crítica, las acepciones tradicionales de los dos términos que se conjugan en la noción de Educación Popular.

Antes de proponer algunos elementos para esta discusión, reflexionemos:

¿Qué entendemos por educación?

¹ Núñez H. Carlos, 1992, 53.



¿Qué entendemos por popular?

La raíz etimológica de Educación nos remite al latín “*ex - ducare*” (conducir fuera de...). Desde ahí, la educación se define generalmente como el desarrollo o perfeccionamiento metódico de las facultades y aptitudes de un ser para su perfecta formación adulta. Implícitamente, se entiende que el papel activo fundamental en la educación lo asume la/el educador(a) que conduce el proceso educativo mediante la transmisión de conocimientos existentes. En cambio, quien es educad@ juega tradicionalmente un papel pasivo de asimilación de informaciones que le permitirán salir de un estado inicial de vacío, de ignorancia, llenándose de los saberes acumulados por otr@s que le precedieron. En esta perspectiva tradicional la/el “alumn@” (siempre del latín “*a - lumen*” = privad@ de luz) sale de un estado primitivo “de naturaleza” , es decir de supuesta ignorancia total, para sumarse a “la civilización”.

En cambio, nuestra concepción de la educación apunta a la producción conjunta de conocimientos, siempre novedosos, **construidos** desde experiencias particulares y lugares sociales específicos, presentando siempre un carácter político porque orientados a la acción. A partir de la aplicación de esta perspectiva a la Educación Popular, George Black y John Bevan señalan: *El punto de partida de la educación se encuentra en dos preguntas básicas:*

- *¿Qué está pasando?*
- *Y ¿qué podemos hacer?*

En cualquier parte que estas dos preguntas sean hechas, analizadas y respondidas colectivamente, la educación se da. Desde luego, si el proceso es participativo, crítico, y apoya al pueblo a organizarse para cambiar su situación, todo proceso de construcción de oportunidades de aprendizaje puede reivindicar su filiación con la metodología de la Educación Popular².

² George Black y John Bevan *La pérdida del miedo: Educación en Nicaragua antes y después de la Revolución*. Citado por Deborah Barndt en *Para Cambiar esta casa. La Educación Popular en tiempos de los sandinistas*, INIEP, 1995, p. 10.

La cita anterior ya hacía referencia al segundo término que tenemos que discutir, el pueblo, que tiene dos acepciones básicas:

1. ***El pueblo social***, desde una óptica descriptiva, lo conforma el conjunto de sectores sociales explotados, objetivamente necesitados de emancipación para liberarse de distintas formas de discriminación. El pueblo social es entonces el conglomerado de diferentes minorías dominadas y marginadas en base a diferentes criterios que pueden conjugarse, reforzándose mutuamente, o no: clase social, origen étnico, procedencia geográfica, género, edad, convicciones filosóficas o religiosas, etc.... Tomando en cuenta esta diversidad de criterios de discriminación a partir de los cuales se define el pueblo social, el ideal del “pueblo unido” resulta bastante excepcional. Lo común es más bien su carácter plural y heterogéneo, muchas veces con intereses encontrados que pueden llevar los distintos sectores populares a enfrentarse entre sí. Adelantándonos, podemos afirmar que la superación de esta segmentación del pueblo social mediante la identificación de intereses comunes a todos los sectores sociales marginados constituye precisamente una de las tareas fundamentales de la Educación Popular, en aras de su empoderamiento como actor social colectivo. Ahí es donde interviene el proceso de liberación mediante la Educación Popular.
2. Este empoderamiento es requisito para poder hablar de la segunda acepción del pueblo, esta vez ***en un sentido político***. Se hace referencia aquí a la movilización de sectores sociales unidos de cara a un proceso de liberación con respecto a la enajenación. Por lo tanto, el pueblo político se define por su lucha en contra de las elites dominantes, llevando a cabo acciones comunes de reivindicación. Esto supone que, previamente, se realice un análisis conjunto de los mecanismos estructurales de dominación – subordinación, que se comparta la utopía de una sociedad alternativa, que se definan objetivos, que se identifiquen alianzas, que se formulen estrategias, etc.... En esta segunda acepción política de ‘pueblo’, la referencia fundamental apunta a la conformación de movimientos sociales de liberación y, en cuanto a la Educación Popular, podemos anticipar desde ahora que la categoría política fundamental es el antagonismo “**opresor – oprimido**”, cualquiera que sea el criterio de discriminación que lo origine.

Ahora bien, en América Latina particularmente, no podemos discutir el concepto de pueblo sin hacer referencia, aunque sea brevemente, al fenómeno del populismo que analiza, por ejemplo, el sociólogo francés Alain Touraine³. Desde Domingo Perón en Argentina hasta Arnoldo Alemán en Nicaragua, cantidad de líderes políticos han invocado el pueblo apelando a la unidad nacional en contra

³ Alain Touraine: *La Parole et le Sang*, Ed. Plon, Paris, 1987.

de la lucha de clases. No obstante, más que referirse al pueblo en su significado social de sectores objetivamente discriminados, éstos representantes de las clases dominantes suelen desactivar la connotación reivindicativa y luchadora del pueblo invocando la unidad de la patria, haciendo abstracción de sus contradicciones de clases. Además, es interesante subrayar, siempre desde una perspectiva etimológica, que el concepto de patria nos remite más bien al patriarcado y al des-orden social que lo sustenta.

Aún después de estas precisiones etimológicas, ya hemos señalado que no queríamos encerrar, de entrada, la Educación Popular en una definición teórica pues, incluso si supone obviamente una epistemología, no se trata de reducirla a un discurso. Lo fundamental en la Educación Popular no es lo didáctico ni lo pedagógico, tampoco lo epistemológico o lo político; lo más importante es – como decía Paulo Freire - el compromiso ético y la búsqueda de la coherencia entre los componentes mencionados anteriormente. Desde luego, resulta más coherente aprehender la Educación Popular a partir de su quehacer, precisando su objetivo fundamental, más allá de las peculiaridades que determina cada contexto, las que obligarán a adecuar este sistema metodológico para cada situación concreta.

Según Fernando de la Riva, el objetivo último de la Educación Popular consiste en contribuir a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones no sea, como señala Paulo Freire, algo adjetivo, formal, sino un elemento sustantivo; en la que todos los hombres y mujeres, todos los pueblos, puedan alcanzar el máximo grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la Naturaleza⁴.

⁴ Fernando de la Riva, *Educación Popular: educación en el tejido social*. Equipo Claves, “Documentación social”, No 84, julio-septiembre 1991. Citado por Graciela Bustillos y Laura Vargas, *Técnicas participativas para la Educación Popular*, Tomo II, Ed. Popular, Madrid, 1999, p. 12.

Siempre apuntando a lo metodológico, la mexicana Graciela Bustillos y Laura Vargas, de Costa Rica desglosan este objetivo en tres etapas:

- Facilitar, en los grupos y colectivos sociales, el conocimiento o reconocimiento de su realidad social y de sus formas de actuar y desenvolverse en ella.
- Favorecer el desarrollo, personal y colectivo, de la capacidad de analizar, comprender y transformar esa realidad concreta.
- Impulsar la organización de grupos y colectivos, la vertebración de un tejido social capaz de actuar con autonomía en la mejora de su realidad⁵.

En la actualidad, la noción de Educación Popular nos remite fundamentalmente, aunque no exclusivamente, al continente latinoamericano donde, desde hace unas tres décadas, se gestaron las innovaciones más creativas en cuanto a la construcción, experienciación, sistematización y divulgación de prácticas educativas alternativas tendientes a promover la participación consciente y organizada de sectores populares en procesos de transformación de su realidad concreta para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Esta dinámica es la que se reconoce generalmente bajo el nombre genérico de Educación Popular.

Según estas mismas autoras, entre los diferentes factores que justifican el interés particular por la corriente latinoamericana de Educación Popular, se pueden destacar los aspectos siguientes:

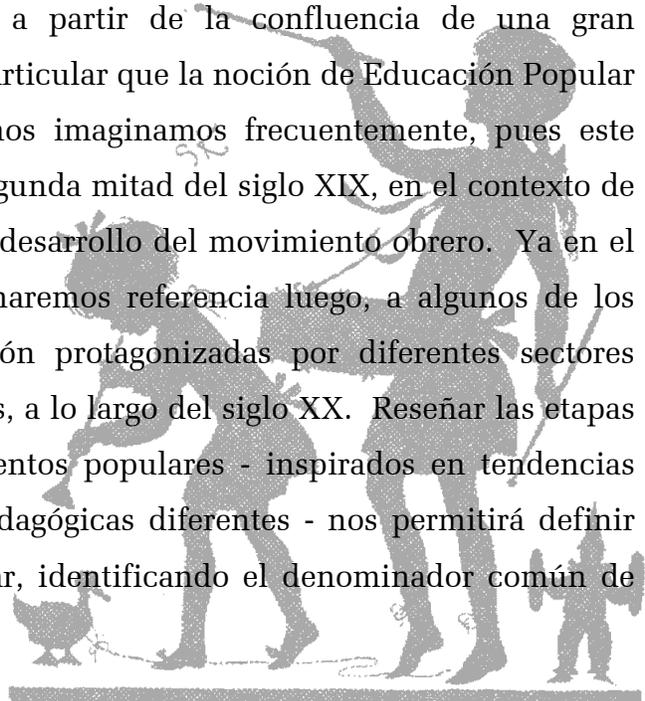
- *La pluralidad de las corrientes de pensamiento que confluyen en ella, como el humanismo, el cristianismo de base y la Teología de la Liberación, o el marxismo, reinterpretado desde la realidad latinoamericana, etc. La Educación Popular es un **espacio de encuentros y de consensos**.*
- *Su concreción práctica en un conjunto, amplio y diverso, de experiencias diseminadas por todo el continente y, lo que resulta más peculiar, el esfuerzo constante de conceptualización y profundización en sus fundamentos teóricos, rescatados precisamente a partir de las prácticas y alimentando continuamente éstas. La Educación popular trata de formular **nuevas síntesis entre teoría y práctica**.*
- *La producción de **nuevos instrumentos metodológicos** y didácticos adecuados a los objetivos, a los códigos culturales y a las condiciones muchas veces extremas de la realidad de los sectores populares latinoamericanos, superando*

⁵ Graciela Bustillos y Laura Vargas, op. cit., p. 13.

la escasez de recursos con imaginación y creatividad. La Educación Popular redimensiona el concepto de “acción educativa” transgrediendo buena parte de sus tradicionales límites.

- *El desarrollo de **nuevas formas organizativas**, en los propios “centros” u organizaciones no gubernamentales que promueven muchas de las iniciativas y en su coordinación mutua, basadas en la cooperación horizontal y solidaria. La Educación Popular trata de extenderse y consolidarse mediante la construcción de “redes”.*
- *La opción consciente por un determinado tipo de sujetos-destinatarios, los sectores populares, y la apuesta por su “protagonismo histórico” en los procesos de cambio social para hacer posible un nuevo modelo de desarrollo y la construcción de una democracia participativa. La Educación Popular recupera y reelabora el “**sentido de clase**”.*
- *La orientación consciente y permanente de su práctica “educativa” hacia el reforzamiento de los procesos organizativos de esos sectores populares. La Educación Popular se concibe como un importante y potente recurso para la potenciación y **articulación de los Movimientos Populares**.*
- *La afirmación, como consecuencia de todo lo anterior, de la dimensión “política” de su intervención “educativa”. La Educación Popular, los grupos, los centros, participan activamente en los procesos de construcción de **nuevas formas de expresión y acción política** en distintos países de América Latina⁶.*

Ahora bien, para iniciar esta reflexión, resulta interesante ubicarnos en una perspectiva histórica a fin de evidenciar que la Educación Popular se ha venido construyendo de manera dinámica a partir de la confluencia de una gran diversidad de aportes. Veremos en particular que la noción de Educación Popular es mucho más antigua de lo que nos imaginamos frecuentemente, pues este término se origina en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, en el contexto de la Revolución Industrial, asociado al desarrollo del movimiento obrero. Ya en el ámbito geográfico latinoamericano, haremos referencia luego, a algunos de los episodios de las luchas de liberación protagonizadas por diferentes sectores populares, desde diferentes trincheras, a lo largo del siglo XX. Reseñar las etapas más sobresalientes de estos movimientos populares - inspirados en tendencias ideológicas, políticas, religiosas y pedagógicas diferentes - nos permitirá definir más claramente la Educación Popular, identificando el denominador común de



⁶ Idem, p. 11 – 12.

todos estos esfuerzos : la búsqueda de la liberación con respecto a una situación de opresión, la construcción de una nueva concepción del poder compartido, la promoción de oportunidades de desarrollo humano para todas y todos, el mejoramiento de las condiciones de vida en un marco de equidad, ...

Estos insumos nos permitirán entonces contestar con mayor propiedad la pregunta ***¿qué es la Educación Popular?*** Ya hemos señalado que no es un conjunto de técnicas neutras, casi nada lo es, ni un método didáctico que se puede agarrar como una receta; tampoco se limita a ser una corriente pedagógica o un pensamiento epistemológico, y la voluntad política no basta. En realidad la Educación Popular es *un sistema metodológico que incluye todos estos componentes a la vez y lo que le da coherencia es el compromiso para la lucha, la indignación ante la injusticia y la apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que consideramos imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular*⁷.

En el segundo capítulo, precisaremos el campo de aplicación de la Educación popular. Veremos que, aún cuando resulta lógico asociar Educación Popular con los procesos de aprendizajes no formales que la han generado, esto no significa que los aportes revitalizadores de esta propuesta metodológica no puedan aplicarse también al campo de la educación formal, susceptibles de contribuir grandemente al mejoramiento de su calidad. Muy equivocadamente se cree que esta metodología sólo debe aplicarse en la educación no formal, sin embargo, nos atrevemos a plantear que, donde más se necesita de una Educación Popular, de una educación que permita y promueva la participación de las personas involucradas en procesos de construcción de verdaderas oportunidades de aprendizaje, es justamente en nuestros muy formales sistemas escolares.

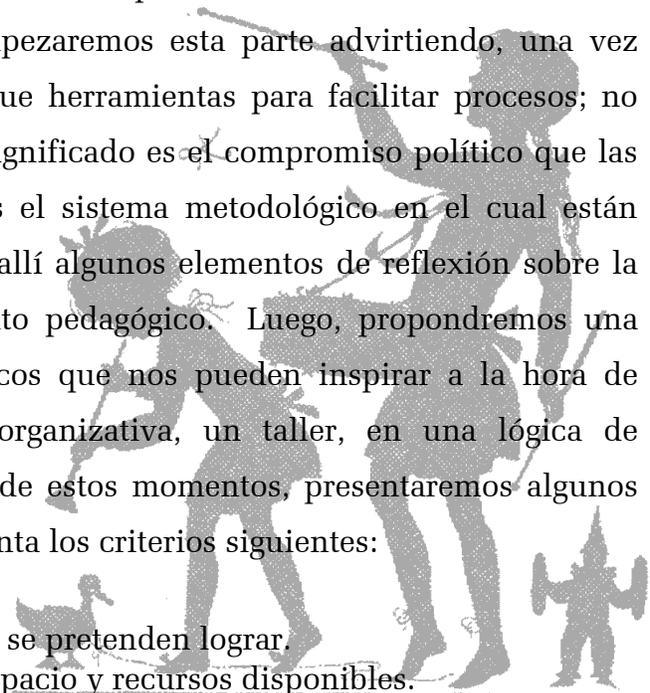
En el tercer capítulo, desglosaremos las principales pautas de este sistema metodológico que designamos con el concepto de Educación Popular. Empezaremos de una manera muy pragmática, contestando algunas preguntas

⁷ Esther Pérez, Centro Memorial Martín Luther King en memoria del ...

concretas que nos ayuden a delimitar su campo de aplicación. También discutiremos algunos principios fundamentales de la Educación Popular como la concepción dialéctica del aprendizaje, la articulación práctica – teoría – práctica, la importancia de la participación y la organización. En fin, analizaremos sucesivamente las funciones económica, político-ideológica, y socio-cultural de la Educación Popular. Anticipando ya el contenido del próximo curso 6.1. de este programa de especialización, señalaremos cómo los sistemas de evaluación y monitoreo de nuestro quehacer y su sistematización constituyen elementos imprescindibles para fortalecer el sistema metodológico de la Educación Popular. En fin, para concluir este importante capítulo dedicado a las pautas metodológicas de la Educación popular, incluiremos la propuesta metodológica del CICAP conocida como ‘*P-COA_acem*’, que ya fue presentada en uno de los cursos anteriores de este programa de especialización que estamos construyendo. Sin embargo, nos pareció oportuno facilitarles apuntes de la misma, pues se trata indudablemente de una contribución interesante de una de las contrapartes participantes en programa.

Luego, sensibles a la necesidad de brindar también pautas operativas, para regresar a la praxis, dedicaremos el último capítulo a una selección de técnicas clásicas de Educación Popular. Empezaremos esta parte advirtiendo, una vez más, que las técnicas no son más que herramientas para facilitar procesos; no valen por si solas. Lo que les da el significado es el compromiso político que las inspira; lo que les da coherencia es el sistema metodológico en el cual están enmarcadas. También brindaremos allí algunos elementos de reflexión sobre la importancia del juego como elemento pedagógico. Luego, propondremos una secuencia de momentos metodológicos que nos pueden inspirar a la hora de planificar una actividad educativa-organizativa, un taller, en una lógica de Educación Popular. Para cada uno de estos momentos, presentaremos algunos ejemplos de técnicas tomando en cuenta los criterios siguientes:

- Las características del grupo.
- Los objetivos particulares que se pretenden lograr.
- Las condiciones de tiempo, espacio y recursos disponibles.



Después de todo lo anterior habrá lugar en este texto y tiempo en este curso para ir construyendo nuestras conclusiones.

La bibliografía consultada permitirá profundizar más según intereses propios personales o compartidos. Cada obra mencionada está al acceso de los autores de este texto, tal que pueden coordinarse con ellos para lograr cualquier consulta específica.

Y de último, incluimos en anexo un texto reciente de FUNPROCOOP de El Salvador sobre la Escuela Sub-Regional de Formación Político-Pedagógica de la Red Alforja.

Estamos invitadas/os para la reflexión crítica, desde nuestras prácticas e integrando algunos aportes teóricos, tal que logremos construir nuevos elementos que enriquecerán indudablemente nuestro trabajo de campo y nuestras prácticas futuras en general.

Como Trabajo de Campo para este curso, se les plantean dos opciones:

1. Completar el capítulo 2 ‘Perspectiva histórica sobre la Educación Popular’, realizando una investigación sobre una de las experiencias de Educación Popular mencionadas al final del mismo (p. 38), u otra, destacando su contribución a la construcción de la Educación Popular como sistema metodológico. La tarea consiste en redactar en equipo (máximo 3) una síntesis (5-10 páginas), más un informe de proceso, a nivel personal, justificando la calificación de dicha experiencia como ‘Educación Popular’ y expresando el significado de esta misma experiencia para sus quehaceres socio-educativos en la actualidad.
2. Planificar, desarrollar y evaluar un taller (de al menos 1 día) basado en una metodología acorde al ‘sistema metodológico’ que constituye una Educación Popular, sobre cualquier tema y entre quienes ustedes consideren más oportuno. Además de entregar (a nivel de equipo) el diseño metodológico, documentos de apoyo y la memoria, la tarea consiste en la redacción del informe de proceso (a nivel personal) en el cual evidenciarán críticamente que la metodología desarrollada se enmarca efectivamente en una lógica de Educación Popular.

Adelante...



2. Perspectiva histórica sobre la Educación Popular

Queda todavía por escribir una historia de la Educación Popular en América Latina. En las páginas que siguen señalamos algunos hitos a tomar en cuenta para esta tarea de comprender históricamente su significado y su papel para la construcción del movimiento popular latinoamericano. Demasiado a menudo, se obvia esta perspectiva histórica, así como también la reconstrucción y sistematización de los procesos vividos, menospreciando así el valor de la gran diversidad de experiencias que constituyen los ladrillos con los cuales se ha venido construyendo el sistema metodológico de la Educación Popular.

2.1. REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y MOVIMIENTO OBRERO (SIGLO XIX)¹

La Educación Popular no es un fenómeno reciente. Su origen se busca desde mediados del siglo XIX, asociado al desarrollo de los movimientos obreros en el amplio y complejo proceso de organización del proletariado industrial en los países del Norte de Europa donde, progresivamente, se había estrenado la llamada Revolución Industrial a partir de los años 1780: Inglaterra primero, luego Bélgica y Alemania, etc.... Generalmente, esta etapa no se toma en cuenta cuando se hace referencia a la historia de la Educación Popular, pero resulta muy interesante remontarnos a estos antecedentes a fin de subrayar, de entrada, la articulación fundamental entre Educación Popular y lucha de clases, entre procesos de aprendizaje y reivindicación de una sociedad más justa.

Efectivamente, los orígenes del movimiento obrero, tanto en su expresión sindical como a través del surgimiento de partidos con una orientación de clase proletaria, están llenos de experiencias educativas ligadas directamente a las exigencias de organización de la clase obrera. Estos planteaban la superación de las tendencias corporativistas o gremiales, en la búsqueda de mecanismos de defensa y regulación ante los embates del sistema capitalista que había dado nacimiento al proletariado y a su explotación sistemática.

¹ Para toda esta parte, ver Eric J. Hobsbawm : *L'Ère des Révolutions*, Ed. Complexe, Bruxelles, 1988.

Así, desde la conformación en 1864 de la I Internacional (Asociación Internacional de los Trabajadores) en Londres, bajo la dirección de Karl Marx, el proceso de organización política del movimiento obrero se manifestó mediante diferentes iniciativas de formación de líderes obreros que darían lugar a los primeros sindicatos. Estas iniciativas tomarían progresivamente un carácter más sistemático a través de las “escuelas sindicales” que apuntaban simultáneamente al desarrollo de capacidades tales como la lecto-escritura o la oratoria, de habilidades prácticas como el manejo de imprentas y la elaboración de materiales de divulgación, así como de actitudes solidarias y reivindicativas. Se trataba, indudablemente de una “educación para la vida” pues el desarrollo de tales capacidades, competencias y actitudes apuntaba a una organización más eficaz de la lucha contra la injusticia y la explotación, para mejorar las condiciones de vida de la clase trabajadora.

Progresivamente surgiría también la preocupación de organizar actividades recreativas y culturales para la clase trabajadora, orientadas implícitamente a favorecer la aparición de una identidad orgullosa entre el proletariado como fundamento de la conciencia de clase. En las ciudades industriales más importantes de Bélgica por ejemplo, país pionero en la Revolución Industrial, aparecen las Casas del Pueblo como espacios de encuentro de la clase obrera. Obviamente, la preocupación mayor era la lucha sindical pero también el rescate y la valoración de la cultura popular. Es así como se organizan bandas musicales, grupos de teatro, círculos de estudios, cursos de alfabetización para las hijas e hijos de los obreros, etc.... En muchos casos, estas iniciativas mantienen vínculos orgánicos con las estructuras sindicales o los partidos socialistas, llegando a constituir en la práctica canteras de líderes para el movimiento obrero. Es interesante señalar, por ejemplo, que las letras de lo que constituye hasta hoy el principal símbolo del movimiento obrero, el himno de la “Internacional”, es producto de un concurso de poesía realizado en 1871 en uno de estos espacios de promoción de la identidad cultural de la clase trabajadora.

2.2. PASTORAL SOCIAL CATÓLICA Y JUVENTUD OBRERA CRISTIANA (JOC, 1925)

A finales del siglo XIX, ante el fortalecimiento del movimiento obrero dominado, a nivel ideológico, por la filosofía socialista y la influencia de la Internacional de los Trabajadores, personalidades “progresistas” de la Iglesia Católica empiezan a manifestar su preocupación por el peligro que se “pierda” a las clases populares.

En respuesta a esta preocupación, sacerdotes católicos de los barrios obreros se apropian de la metodología educativa y organizativa del movimiento obrero, promoviendo organizaciones de masa como alternativas a las estructuras socialistas. Es así como empiezan a estructurarse, particularmente en Bélgica y en los Países Bajos (Holanda), los llamados pilares: una serie de instituciones - socialistas por una parte, católicas por otra, y liberal en menor medida - que acompañan al ciudadano desde el nacimiento hasta la muerte: maternidades,

clínicas, escuelas, organizaciones de jóvenes, sindicatos, asociaciones culturales, mutualidades, medios de comunicación, partidos políticos, etc.

Temporalmente interrumpidos durante la I Guerra Mundial (1914-1918), estos esfuerzos reinician con más fuerza y de manera más estructurada una vez concluido el conflicto armado, sacando provecho de las divisiones del movimiento obrero entre la tendencia social-demócrata (III Internacional de Berne) y la tendencia dominada por el Partido Comunista ruso (III Internacional de izquierda o Komintern).

Es así cómo la labor organizativa desarrollada en Bélgica por el sacerdote Joseph Cardijn, quien llegaría luego a ser obispo, con adolescentes y jóvenes obreros daría lugar, en 1925 a la Juventud Obrera Cristiana (JOC) que se desarrolló rápidamente en los suburbios obreros de las principales ciudades industriales de Bélgica y en París. La JOC llegó muy rápidamente a conformarse como federación internacional, adquiriendo una fuerte presencia en algunos países latinoamericanos como el Perú. Jugó un papel muy importante para la formación de militantes y líderes de los sindicatos ligados a la Iglesia Católica.

Aún cuando nunca llegaron a tener el mismo impacto que la JOC, es interesante señalar que, paralelo a ésta, la Iglesia había promovido también, a partir de 1929, la organización de otros movimientos de masa sectoriales como la Juventud de Estudiantes Cristianos (JEC) y la Juventud Agrícola Cristiana (JAC). Esto nos demuestra que la Iglesia Católica había adoptado una estrategia sistemática de atención especializada para los diferentes sectores sociales, entre los que se consideraban más estratégicos ideológicamente o donde se percibía un mayor peligro de contagio de las ideas socialistas.

De cara al tema de la Educación Popular, lo interesante del caso es que estos esfuerzos de la Iglesia Católica para recuperar su influencia entre las clases populares se fundamentarían en la formulación explícita de una estrategia de pastoral social que llegaría a constituir una verdadera metodología de evangelización y Educación Popular.

2.3. SANDINO Y EL EJÉRCITO DEFENSOR DE LA SOBERANÍA NACIONAL (1927-1934)

Aterrizando ya al contexto latinoamericano, resulta muy interesante referirnos al pensamiento pedagógico de Augusto César Sandino que sustentaba todo el trabajo de educación política de las tropas del Ejército Defensor de la Soberanía Nacional (EDSN). Al respecto, Carlos Tünnermann Berrnheim, ministro de educación de Nicaragua a principios de los años '80, señala: *Maestro fue también Sandino. Y en más de un sentido. Primero, en el sentido trascendente, porque, como nadie, contribuyó a conformar la conciencia de un pueblo, a encauzar sus energías, su capacidad de rebeldía, hacia el objetivo supremo de la libertad de la Patria. [...]*

Luego, en un sentido concreto, directo, en el sentido que podríamos llamar tanto al dirigente de la educación como del maestro del aula, Sandino supo ser consecuente. No olvidemos que el “General de Hombres Libres” [...] hizo que sus oficiales aprendieran todos a leer. [...] Esto ocurrió con el General Pedro Altamirano. Nos dice: “Durante los azares de la lucha y a pesar de su edad, solamente porque yo se lo ordené, Altamirano aprendió a leer y escribir cancanando y cacarañeando, pero ha progresado mucho y ahora, asómbrese, también sabe escribir a máquina pero con un solo dedo”. Lo mismo ocurrió con el General Pedro Blandón².

Más adelante sigue diciendo Carlos Tünnermann: *En esta visión de Sandino, la cultura, la educación es sólo un instrumento, un medio para conseguir fines muy prácticos. Necesita que sus oficiales todos aprendan a leer y a escribir para que transmitan sus informes con eficiencia, para que la comunicación entre los comandos de sus columnas sea lo más eficiente posible. [...]. Pero es sobre todo en contacto con nuestros compatriotas, miskitos, sumos, ramas, zambos, donde se da cuenta de la urgente necesidad de la educación como instrumento de desarrollo social. En el aspecto específicamente de educación, organiza en su ejército un “Departamento Docente” que él describe así: “La tarea del departamento docente, aunque para mí de gran importancia, resultó muy complicada debido a las circunstancias. Se trataba de enseñar a leer y a escribir a muchos de los oficiales que no sabían y al noventa por ciento de los soldados que eran analfabetas. A cada oficial que lo necesitaba, se le asignó un ayudante para que le diera clase entre batallas y emboscadas y que reportara su progreso periódicamente. Entre los soldados esta tarea resultaba más difícil, pero se hacía todo esfuerzo posible”³.*

Desde luego: *La primera escuela rural creada en Nicaragua bajo el doble signo pedagógico y político, esto es, una verdadera escuela para la liberación, la abrió el General Augusto César Sandino en las montañas de las Segovias en 1928. Una verdadera escuela rural, junto a los grandes ríos y bajo los altos árboles. Donde alfabetizador y alfabetizando compartían las mismas condiciones inhóspitas: el mismo suelo hollado por las bombas y el mismo cielo nublado por los aviones. Donde el maestro era un guerrillero, guerrillero el alumno, y alumnos y maestros juntos, siempre guerrilleros, lo que equivalía a enseñar, aprender y disparar en situaciones apremiantes⁴.*

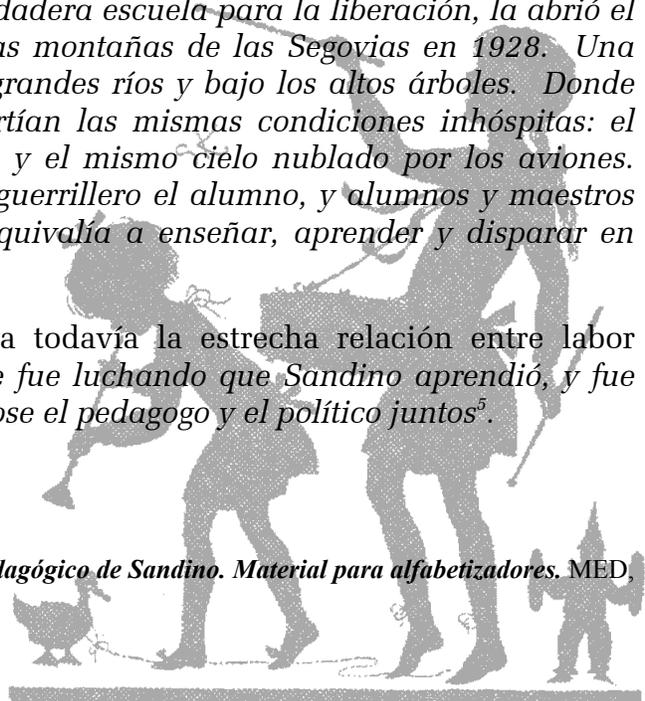
En conclusión, Tünnermann subraya todavía la estrecha relación entre labor educativa y proyecto político: *Porque fue luchando que Sandino aprendió, y fue enseñando que Sandino luchó. Dándose el pedagogo y el político juntos⁵.*

² Carlos Tünnermann Bernheim, *Pensamiento Pedagógico de Sandino. Material para alfabetizadores*. MED, Managua, 1983, p. 7 – 13.

³ Idem, p. 11.

⁴ Idem, p. 13.

⁵ Idem, p. 15.



2.4. POLÍTICAS REFORMISTAS DE DESARROLLO Y “ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL” (DÉCADAS ‘40 Y ‘50)

Más allá de una iniciativa - clandestina por supuesto - como la del General Augusto César Sandino en Nicaragua, las primeras campañas oficiales de alfabetización dirigidas a las clases populares que se llevaron a cabo en América Latina datan de los años ‘40.

Recordamos en particular al tristemente famoso Instituto Lingüístico de Verano (ILV) vinculado a las denominaciones evangélicas más conservadoras de los Estados Unidos de Norteamérica, que promovió campañas de evangelización entre las poblaciones indígenas del Perú mediante la alfabetización en lenguas indígenas, hasta entonces sin escritura, con la elaboración y divulgación de diccionarios entre estos idiomas y el castellano.

Por otra parte, se desarrollan también iniciativas gubernamentales como en Ecuador, dónde el gobierno promulgó una Ley de Alfabetización en 1942. En República Dominicana por ejemplo:

Se estableció que, durante los veranos de 1942 y 1943, los maestros debían utilizar dos horas por día para enseñar a grupos de quince a veinticinco analfabetos a leer, escribir y contar. Asimismo Trinidad y Jamaica utilizaron este método a comienzos de la década de 1940. Del mismo modo, también a mediados de la década del 40, en Honduras se lanzó un programa en el cual maestros y estudiantes alfabetizarían cada uno a cinco personas durante un año. [...] En 1945 se realizó en Guatemala un programa para reducir el analfabetismo en “tiempo record”. La campaña experimental se inició en la ciudad de Guatemala y, como observa Ebaugh, dejó mucho que desear: “Se inscribieron unos 3 mil analfabetos. Al final del período de prueba quedaban unos 300 y sólo unos pocos (tres, según una estimación!) habían aprendido a leer y escribir”. Foster registra resultados similares en Ecuador⁶.

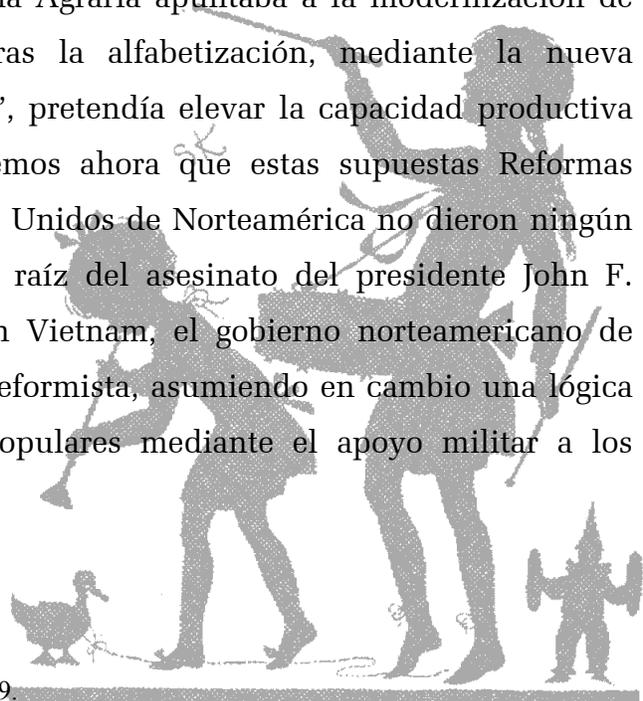
Difícilmente los resultados hubieran podido ser mejores pues todas estas iniciativas obviaban todo análisis relativo a las causas estructurales de la situación de increíble marginación y miseria en la cual se encontraba la mayoría

⁶ La Belle Thomas J., *Educación no-formal y cambio social en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, sin fecha, p. 143-144. Citado por Peresson M, Mariño G. y Cendales L. en *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá, 1983, p. 28.

del pueblo, generalmente de origen indígena, en todos los países mencionados. Su exclusión del sistema educativo y, desde luego, el analfabetismo, sólo era una manifestación de estas estructuras sociales injustas cuyas raíces estaban tan profundamente arraigadas desde la época colonial que era totalmente ilusorio pretender extirparla mediante campañas realizadas en “tiempo record”.

Por otra parte, estos programas no eran ni contextualizados ni adecuados a las características particulares de la población analfabeta. Así, al finalizar la década de los ‘40, la recién fundada UNESCO lanza el programa conocido como “Educación Fundamental”, basado sencillamente en una simplificación de los programas oficiales de educación primaria, brindando además capacitaciones vocacionales y domésticas⁷.

En los años ‘50, con el empuje de movimientos revolucionarios en Guatemala y Cuba, el campo reformista se convenció de la necesidad de ejecutar reformas más convincentes para mantener el pueblo bajo control. En el marco político-ideológico de la Alianza para el Progreso, los gobernantes latinoamericanos reunidos en Punta del Este asumieron el compromiso de impulsar programas de Reforma Agraria y de alfabetización a cambio de recibir la ayuda externa del gobierno norteamericano. La Reforma Agraria apuntaba a la modernización de los sistemas de producción mientras la alfabetización, mediante la nueva modalidad de “Educación Funcional”, pretendía elevar la capacidad productiva de los trabajadores agrícolas. Sabemos ahora que estas supuestas Reformas Agrarias impuestas desde los Estados Unidos de Norteamérica no dieron ningún resultado, en parte talvez porque, a raíz del asesinato del presidente John F. Kennedy y el inicio de la guerra en Vietnam, el gobierno norteamericano de Johnson dejó de apoyar esta lógica reformista, asumiendo en cambio una lógica represiva contra los movimientos populares mediante el apoyo militar a los regímenes dictatoriales.



⁷ Peresson M, Mariño G. y Cendales L., op.cit. p. 29.

Sin embargo, es interesante subrayar que, en materia de educación, la UNESCO intentó mantener viva esta tendencia reformista, apareciendo entonces conceptos tales como “desarrollo de recursos humanos” y “educación permanente” de la mano de obra empleada en el sector moderno de la economía, como condición para un esperado “despegue económico”. Efectivamente, detrás de estas políticas reformistas estaba la concepción del desarrollo asociado al crecimiento económico, que suponía una alfabetización orientada al mejoramiento de la productividad laboral y al mantenimiento de la tranquilidad social. Asimismo, el Banco Mundial, en su programa de lucha contra la pobreza pretendía mejorar las condiciones de vida de la población menos favorecida a fin de evitar situaciones explosivas a las cuales pudiera llevar el aumento creciente de la miseria. Es en el marco de este programa que surge el concepto de “Educación no formal”.

En esta perspectiva surge entonces el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) ejecutado conjuntamente por la UNESCO y el PNUD, que consistía en combinar la alfabetización y elementos de aritmética con cursos vocacionales básicos y variados: agricultura, corte y confección, albañilería, electricidad, etc....

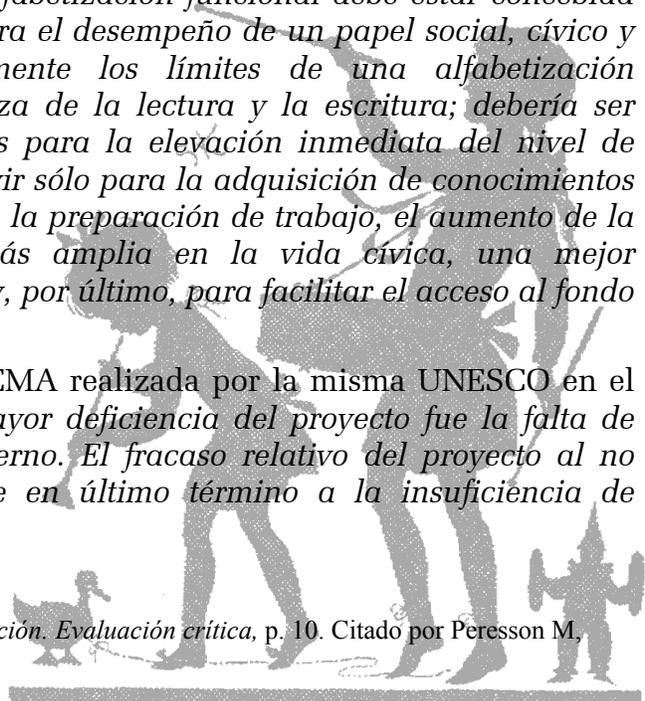
En las conclusiones del Congreso Mundial de Ministros para la Liquidación (sic!) del Analfabetismo reunido en Teherán en 1965, se afirma:

Lejos de ser un fin en sí misma, la alfabetización funcional debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura; debería ser ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida: lectura y escritura no deben servir sólo para la adquisición de conocimientos elementales de tipo general, sino para la preparación de trabajo, el aumento de la productividad, una participación más amplia en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al fondo cultural humano⁸.

Según la evaluación del programa PEMA realizada por la misma UNESCO en el caso de Ecuador por ejemplo: *La mayor deficiencia del proyecto fue la falta de apoyo financiero y logístico del gobierno. El fracaso relativo del proyecto al no lograr sus objetivos puede atribuirse en último término a la insuficiencia de fondos⁹.*

⁸ UNESCO, *Programa Experimental de Alfabetización. Evaluación crítica*, p. 10. Citado por Peresson M, Mariño G. y Cendales L., op. cit., p. 30.

⁹ Idem, p. 31.



2.5. PRIMERA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN MASIVA E INTEGRAL EN LA REVOLUCIÓN CUBANA (1961)

Desde la época de la lucha en la Sierra Maestra, a principios del año 1957, el Comandante Ernesto Che Guevara ya insistía en la necesidad de elevar los niveles educativos de los combatientes guerrilleros, improvisando para ello cursos nocturnos de alfabetización en los cuales se juntaban también colaboradores campesinos de esta región oriental de Cuba que la dictadura de Batista mantenía en un estado de completo abandono.

Sin embargo, no fue sino hasta dos años después del Triunfo de la Revolución Cubana, en enero de 1961, que el Gobierno Revolucionario da inicio a la primera campaña de alfabetización masiva realizada en América Latina. Tenía un enfoque integral pues el objetivo meramente educativo estaba indisoluble y explícitamente ligado a un objetivo de transformación de las estructuras socio-económicas heredadas del régimen de Batista. Según un informe de la UNESCO relativo a la situación cubana en esta época: *Se necesitaba 35.000 aulas y sólo había 17.000. La mitad de los niños en edad escolar no frecuentaban ninguna escuela. Desde luego, esto contribuía cada año a aumentar el número de analfabetos*¹⁰. Sin embargo, además del reto de ampliar la insuficiente oferta de servicios educativos para la niñez, el gobierno estaba decidido a enfrentar también el reto de la alfabetización de adult@s. Siempre según la UNESCO, el 23,6% de la población era analfabeta, con grandes desigualdades entre las ciudades (11% de analfabetismo) y las zonas rurales (41,7%).

Entre otros objetivos de la campaña, señalados en el Manual para el alfabetizador, se menciona: *Con ello se propone incorporar a casi la tercera parte de nuestra población a la comprensión del proceso revolucionario y a su rápida evolución, así como incrementar la producción por medio de una mayor capacitación cultural y técnica*¹¹.

Más adelante, el mismo documento señala: *El analfabetismo, producto del subdesarrollo provocado por la intervención del imperialismo y producto directo del atraso económico-político del país, es un enemigo poderoso que debemos*

¹⁰ UNESCO, *Métodos y medios utilizados en Cuba para la supresión del analfabetismo*. Citado por Peresson M, Mariño G. y Cendales L. en op.cit., p. 34 – 35.

¹¹ Ministerio de Educación de Cuba, *Alfabetícemos. Manual para el alfabetizador*, La Habana, 1961, p. 5.

vencer y, así como nos unimos cubanos de todos los sectores para defender la soberanía de nuestra patria, nos uniremos también para liberar a nuestro país de ese enemigo interno y lograr con su liquidación una plena libertad y una unidad incorruptible.

En cuanto a sus resultados, la experiencia cubana fue la primera campaña de alfabetización realmente exitosa, un factor fundamental para este logro siendo la voluntad política incondicional del gobierno revolucionario que, a pesar de atravesar una situación muy difícil a nivel económico, político y militar, dedicó recursos considerables para la campaña. Manifestación simbólica de esta decisión política es el hecho que el año 1961 haya sido decretado como “Año de la Alfabetización”.

Por otra parte, resulta importante destacar que la Campaña de Alfabetización impulsada en Cuba se realizó en diferentes fases que reflejaban una preocupación por adecuar la metodología a las características de los diferentes contextos. Así, las estrategias implementadas fueron diferentes en las zonas rurales, en los centros industriales y en las zonas urbanas. Además, la unidad lingüística de Cuba evitó el tener que realizar campañas especiales en idiomas indígenas, a diferencia de muchas experiencias anteriores en países pluri-étnicos. En fin, la isla contaba ya con una red de vías de comunicación relativamente bien desarrollada.

Pero, como lo señalara Fidel Castro en su discurso de clausura de la Campaña, el 22 de diciembre de 1961, el factor decisivo fue la participación y movilización masiva del pueblo organizado:

Aquella habría sido una tarea imposible, pero imposible para un pueblo que viviera bajo la opresión, habría sido una tarea imposible para cualquier pueblo del mundo, excepto que esta tarea se la hubiese planteado un pueblo en revolución. Sólo un pueblo en revolución habría sido capaz de desplegar el esfuerzo y la energía necesarios para llevar adelante tan gigantesco propósito¹².

Por su parte, la UNESCO valoraría luego los resultados de la campaña de alfabetización cubana en estos términos: *Cuba fue declarada ante el mundo, primer territorio de América liberado del analfabetismo el 22 de diciembre de*

¹² Fidel Castro, *La educación en revolución*. Instituto cubano del libro, La Habana, 1976, p. 54 – 56. Citado por Mario Peresson et al., op.cit. p. 37.

1961, al ser alfabetizados 707.212 habitantes, de los cuales 231.057 en la zona urbana y 476.155 campesinos, quedando al finalizar la campaña 271.995 analfabetos, muchos de los cuales se integrarían a campañas de alfabetización residual¹³.

Lamentablemente, producto del aislamiento impuesto al gobierno revolucionario de la isla por el imperialismo norteamericano, los logros de la campaña de alfabetización en Cuba se divulgaron muy poco hacia los otros países de América Latina.

2.6. CONFERENCIA EPISCOPAL DE MEDELLÍN Y OPCIÓN POR LOS POBRES¹⁴

A partir de 1962, la Iglesia Católica inicia un profundo proceso de reformas en el contexto del Concilio Vaticano II, el cual concluye en 1965, fuertemente marcado por la personalidad del nuevo Papa Juan XXIII. Los documentos del Concilio vienen a ratificar la perspectiva de la nueva pastoral social ya evocada arriba, los cuales se manifiestan en cambios que nos parecen hoy día bastantes ingenuos pero que tuvieron un impacto trascendental en esta época. Para mencionar sólo lo más palpable: la liturgia ya no se da en latín sino en los idiomas locales. Además, abren pista para una mayor adecuación a las especificidades culturales del mensaje cristiano a la realidad y a una mayor participación de l@s laic@s.

En América Latina, estas pautas fueron recibidas con muchas esperanzas y la II Conferencia Episcopal Latinoamericana, reunida en Medellín en 1968, se esforzó por llevar a la práctica las promesas de Vaticano II. Ante todo, la Iglesia latinoamericana afirma su “opción preferencial por los pobres” y, como estrategia evangelizadora, ante la insuficiencia del clero en la mayoría de los países, decide impulsar las Comunidades Eclesiales de Base (CEB's). Esto significaba apoyar la formación de laic@s como Delegad@s de la Palabra, brindándoles una herramienta metodológica innovadora estructurada en tres momentos: el famoso VER - JUZGAR - ACTUAR.

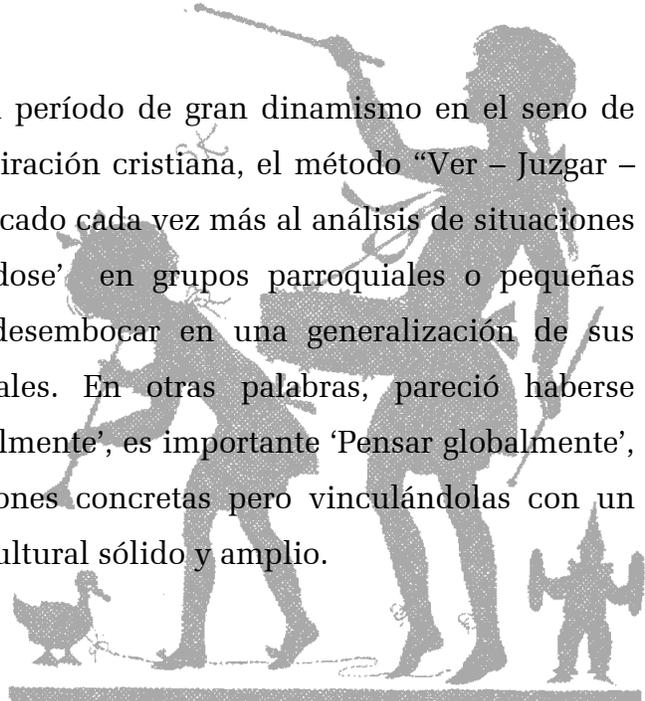
¹³ UNESCO, *Métodos y medios utilizados en Cuba para la supresión del analfabetismo*, p 28. Citado por Mario Peresson et al., op.cit. p. 36.

¹⁴ Para toda esta parte, ver Elmer Romero (coord.), *Harina para mi costal. Una experiencia de educación popular en El Salvador*, Ed. Equipo MAIZ, San Salvador, 2000, p. 10-11.

En virtud del VER, las comunidades cristianas analizaban su realidad, muchas veces dotándose de una guía de interpretación inspirada en los avances de las Ciencias Sociales, la sociología particularmente. Luego, JUZGAR implicaba esencialmente relacionar la realidad así descrita a partir de una contextualización del mensaje cristiano, buscando en los Evangelios alguna situación similar que les diera pistas. En fin, con el ACTUAR, estas comunidades cristianas pretendían tomar parte activa en la transformación de las estructuras sociales injustas.

Aún con una perspectiva a veces muy paternalista, esta búsqueda de una metodología adecuada para que la población analizara mejor su realidad, desarrollara una conciencia crítica y, por ende, se sumara a la lucha con la mente clara, fue indudablemente una dinámica esencial en la cual se generó, en América Latina, la propuesta de la Educación Popular. En particular, tenía el mérito de plantear preguntas concretas: ¿Cómo llegarle al pueblo, cómo entusiasmarlo y despertarle las ganas de luchar? Y, entre las respuestas brindadas por estos primeros grupos de “animación pastoral”, algunas siguen constituyendo referentes metodológicos ineludibles para quienes impulsan procesos de Educación Popular: talleres comunitarios de reflexión, dinámicas de animación, técnicas de promoción de la participación, análisis de coyuntura, establecimiento de relaciones horizontales, etc.....

Sin embargo, después de suscitar un período de gran dinamismo en el seno de innumerables organizaciones de inspiración cristiana, el método “Ver – Juzgar – Actuar” perdió su vitalidad al ser aplicado cada vez más al análisis de situaciones micro-sociales, como ‘ensimismándose’ en grupos parroquiales o pequeñas comunidades, sin perspectivas de desembocar en una generalización de sus reflexiones a situaciones estructurales. En otras palabras, pareció haberse olvidado que, además de ‘Actuar localmente’, es importante ‘Pensar globalmente’, es decir trabajar a partir de situaciones concretas pero vinculándolas con un análisis socio-económico, político y cultural sólido y amplio.



2.7. PAULO FREIRE Y LA “PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO” (1968)

Mientras la afirmación por los obispos latinoamericanos de la “opción preferencial por los pobres” enrubaba los sectores más progresistas de la Iglesia Católica en la importantísima dinámica que acabamos de reseñar, el pedagogo brasileño Paulo Freire publicaba sucesivamente sus dos libros más famosos: *La educación como práctica de la libertad*¹⁵ primero, y la *Pedagogía del Oprimido*¹⁶ luego.

Aún cuando, desde hace algunos años, ciertos autores se han dedicado a la tarea de criticar a Freire, no se puede negar que el conjunto de su obra, y particularmente la publicación de estos dos libros, brindó respuestas fundamentales para la construcción de la propuesta metodológica de la Educación Popular. Sea lo que sea, como lo señala Carlos Torres: *Hoy, en pedagogía, se puede estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire*¹⁷.

Nacido en Recife en 1921, Paulo Freire había tenido sus primeras experiencias en alfabetización de adultos en 1961 participando en el Movimiento Ecuaménico de Cultura Popular. Su experiencia como profesor de portugués lo había llevado a criticar los métodos tradicionales de educación de adultos que - como vimos más arriba - habían impulsado los diferentes programas educativos oficiales luego de la II Guerra Mundial, conformes a los intereses de la expansión del capitalismo dependiente en nuestro continente. Freire criticó, en primer lugar, la perspectiva esencialmente “bancaria” de estos programas tradicionales. Los comparaba con la idea de una alcancía en donde se acumulan los conocimientos como monedas pero no hay creación de riqueza, no surgen nuevos conocimientos. Al final del año escolar, cada ‘alumno’ tiene que romper su chanchito, que es el examen, y aquel que mejor ha tesaurizado ‘individualmente’ los conocimientos y los puede reproducir tales cuales es declarado el mejor, el más rico. Aquí, el conocimiento es transmisión vertical, bancaria, desde un educador que se supone que lo detiene todo y lo entrega “generosamente”, al que se supone ignorante cuya mente sería como un receptáculo vacío para rellenar. En esta perspectiva bancaria, el aprendizaje no es más que la acumulación de los conocimientos de otros, concebidos como capital, pero no hay creación colectiva de nuevos conocimientos, es decir que no hay producción de riqueza.

¹⁵ La primera edición en portugués, con el título: *Educação como prática da liberdade*, Ed. Paz e Terra, Rio, data de 1967.

¹⁶ Aunque incompleta, la primera edición de *Pedagogía del oprimido*, en Santiago, data de 1969.

¹⁷ Carlos Torres Novoa *Entrevistas con Paulo Freire*, Ed. Gernika, p. 13.

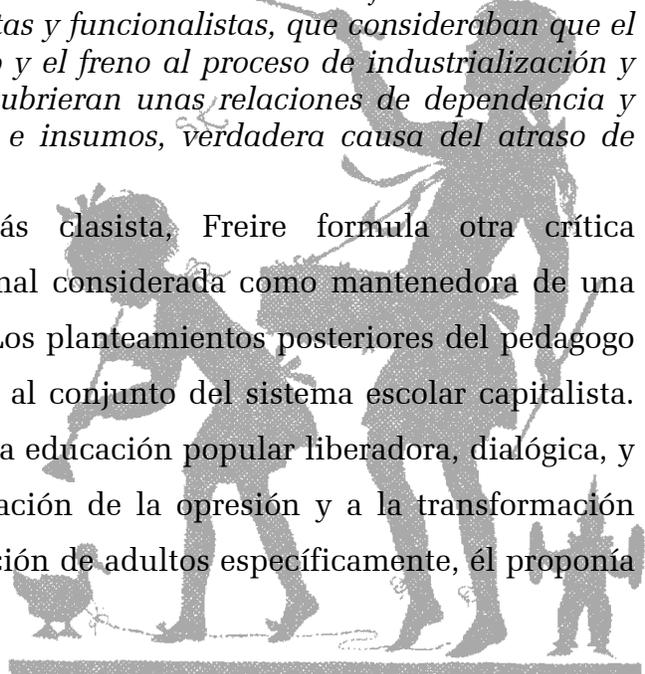
De ahí viene la famosa frase de Paulo Freire: *Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, todos aprendemos juntos*. Y esta otra que dice: *Nadie enseña a nadie, todos nos enseñamos juntos*. Educador(a) y educando están involucrad@s en una relación mutua de construcción colectiva de nuevos conocimientos, que no puede deslindarse de la construcción de un nuevo modelo de sociedad situado históricamente a partir del sujeto educativo.

En 1964, cuando él y el equipo del Servicio de Extensión Cultural que dirigía en la universidad de Recife habían preparado coordinadores y hecho planes para iniciar un amplio proyecto basado en la organización de mil “círculos culturales” de alfabetización en todo Brasil, se dio el golpe de Estado militar. Freire fue acusado de subversión y llevado a prisión. Después de pasar unos meses en la cárcel, Freire optó por el exilio, primero a Bolivia, luego en Chile, donde trabajó en el Departamento Nacional de Educación de Adultos, y finalmente en Suiza, colaborando durante muchos años con el Consejo Mundial de Iglesias. Esta institución le permitió viajar bastante y participar en numerosas experiencias de alfabetización, experiencias que sistematizó en sus libros.

En éstos, *Los planteamientos de Freire sobre la no neutralidad de la tarea educativa, el diálogo como método de concientización, la igualdad entre educador y educando como partícipes de un proceso que implica develar la realidad y asumir el compromiso histórico de la liberación de los hombres, y muchos más, dieron una nueva orientación a la concepción tradicional y han ejercido una gran influencia en los trabajos de alfabetización y educación de adultos en América Latina, y su aporte marca toda una época en el campo de la educación popular. Este nuevo enfoque de la alfabetización como concientización difiere totalmente de las concepciones anteriores, verticalistas y funcionalistas, que consideraban que el analfabetismo era la causa del atraso y el freno al proceso de industrialización y modernización, como si éstas no encubrieran unas relaciones de dependencia y explotación en capitales, tecnologías e insumos, verdadera causa del atraso de estos pueblos*¹⁸.

Luego, desde una perspectiva más clasista, Freire formula otra crítica fundamental a la educación tradicional considerada como mantenedora de una situación de opresión y alienación. Los planteamientos posteriores del pedagogo Illich harían extensivas estas críticas al conjunto del sistema escolar capitalista. La propuesta de Freire apuntaba a una educación popular liberadora, dialógica, y concientizadora, tendiente a la liberación de la opresión y a la transformación social. Así, en el campo de la educación de adultos específicamente, él proponía

¹⁸ Mario Perresson et al., op.cit. p. 33.



alfabetizar a partir de la problematización y el análisis crítico de la realidad vivida por las y los participantes del proceso de aprendizaje, lo que posibilitaba además el establecimiento de una relación horizontal entre educadores y educandos.

Otra idea fundamental de Freire en esta perspectiva es que: *Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.* Mucho se ha criticado a Freire por el uso del concepto de “concientización” que seguiría reflejando una relación desigual, paternalista, en la cual el ‘alumno’¹⁹ permanece en un papel pasivo de beneficiario mientras el “generoso” educador le otorga los beneficios de la liberación. La verdad es que, desde el principio, Freire insistió en el protagonismo fundamental del educando.

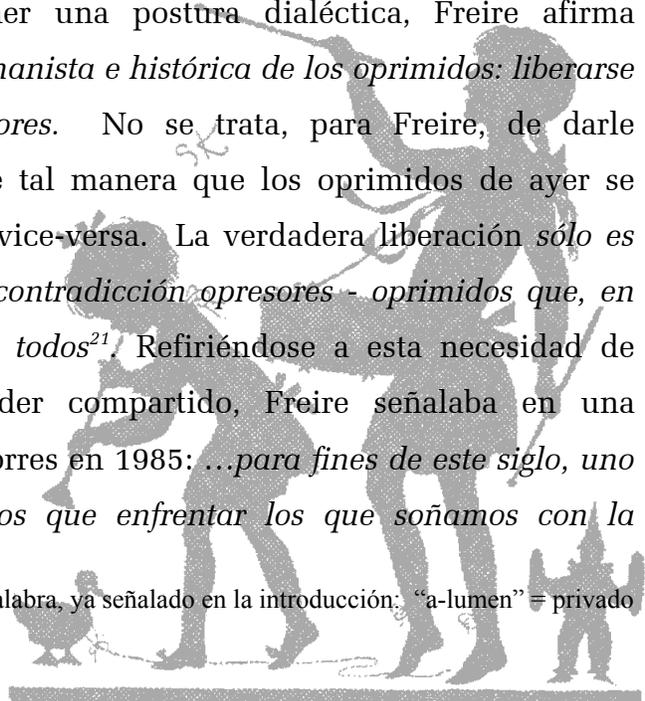
Así, en el título ***Pedagogía del Oprimido***, queda claro que no se trata de una pedagogía ***para*** el oprimido sino que: *Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los “condenados de la tierra”, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen. Porque ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?*²⁰

Además, siempre atento a mantener una postura dialéctica, Freire afirma también: *Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.* No se trata, para Freire, de darle sencillamente vuelta a la tortilla, de tal manera que los oprimidos de ayer se vuelvan los opresores de mañana y vice-versa. La verdadera liberación sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores - oprimidos que, en última instancia es la liberación de todos²¹. Refiriéndose a esta necesidad de imaginar nuevas relaciones de poder compartido, Freire señalaba en una entrevista que le hacía Rosa María Torres en 1985: *...para fines de este siglo, uno de los mayores desafíos que tenemos que enfrentar los que soñamos con la*

¹⁹ Recordando el significado etimológico de esta palabra, ya señalado en la introducción: “a-lumen” = privado de luz.

²⁰ Paulo Freire: ***Pedagogía del oprimido***, p. 34.

²¹ Idem. p. 39.



*transformación revolucionaria de la sociedad burguesa es la necesidad de encarar la toma del poder no solamente como un problema de tomar el poder sino de reinventarlo*²².

Ahora bien, uno de los aspectos más novedosos del aporte de Freire para la época es que se trata de un método elaborado a partir de la sistematización de sus experiencias. *Paulo Freire es un investigador pedagógico con una pedagogía investigadora; tampoco es un pensador que fríamente, con un conjunto de principios maquinados en la tranquilidad de un escritorio o en la tarea catedrática, desarrolla una argumentación que luego, imperecederamente, va pregonando por doquier. Al contrario, es un pensador de la praxis, un pedagogo de la conciencia, es decir un crítico que interroga su propia praxis docente en el contexto de la lucha de clases donde toma lugar. [...] es también un pensador itinerante. Su pensamiento se va modificando, plenificando, radicalizando*²³.

En respuesta a señalamientos, criticándole ciertos cambios en sus concepciones, particularmente en cuanto a la incorporación de la lucha de clases en su análisis, Freire hacía referencia a esta evolución de su pensamiento a partir de las experiencias acumuladas:

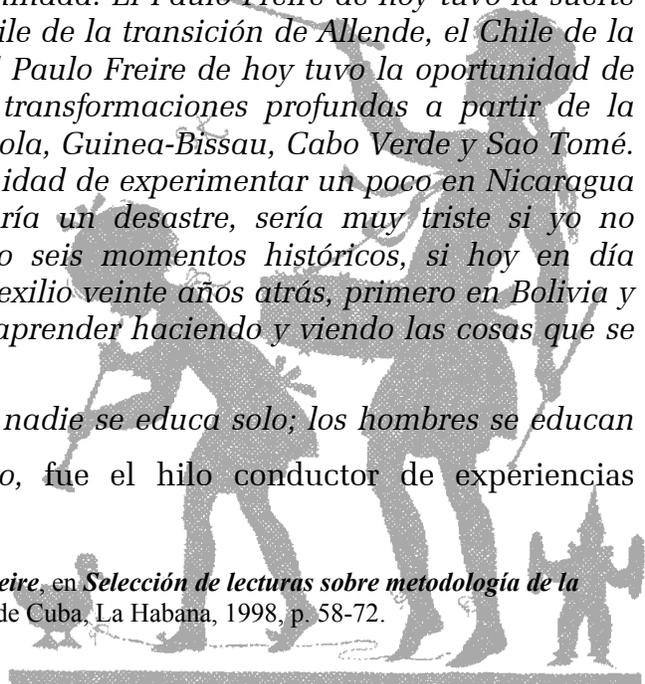
*...yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer. El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia. Por ejemplo, el Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua. A mis 60 años yo no conocía Nicaragua, a no ser la Nicaragua dominada. El Paulo Freire de hoy tuvo la suerte de vivir la experiencia de Chile, el Chile de la transición de Allende, el Chile de la frustración de un golpe de Estado. El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar en transformaciones profundas a partir de la expulsión de los colonizadores en Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Sao Tomé. El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y también en Granada. Entonces sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día siguiera siendo el mismo que llegó al exilio veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo*²⁴.

Su afirmación: *Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*, fue el hilo conductor de experiencias

²² Rosa María Torres: *Un encuentro con Paulo Freire*, en *Selección de lecturas sobre metodología de la Educación Popular*, Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana, 1998, p. 58-72.

²³ Carlos Torres Novoa, op.cit. p. 11.

²⁴ Rosa María Torres, op.cit. p. 58.



educativas de carácter subversivo, en dónde el diálogo, la crítica y la problematización de la realidad fueron los instrumentos del aprendizaje que sustituyeron la memorización, la obediencia y el silencio de la enseñanza clásica. El cambio de perspectiva para la educación formal era revolucionario. Como lo señala Elmer Romero:

Ya no más ir a sentarse para escuchar una historia que sucedió en otros lugares y hace mucho tiempo, ignorando la historia viva que se estaba haciendo. Ya no más acumular teorías que no dicen nada sobre el quehacer cotidiano. La propuesta radicalmente transformadora de la educación propone que la práctica cotidiana de la gente, su realidad inmediata, debe ser el punto de partida para su proceso de conversión en sujeto consciente del cambio²⁵.

Con otra de estas fórmulas muy sugestivas que lo llegaron a caracterizar, Freire introduce la tesis, muy innovadora para la época, de la pluralidad de saberes. Cuando afirma: *Nadie es absolutamente ignorante y nadie es absolutamente sabio. Todos nos educamos unos a otros*, esto implica reconocer y valorar los conocimientos específicos que cualquiera, desde la persona más humilde, analfabeta incluso, puede aportar para la construcción de un saber colectivo.

Además, en el fondo, el aporte de Freire le dio una dimensión radicalmente nueva a la alfabetización. Alfabetizar ya no era sencillamente y de manera funcional “enseñar a leer y a escribir”, sino en un sentido más exacto, *aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia - biografiarse, existenciarse, historizarse*, haciendo referencia al *proceso a través del cual la vida se hace historia [...] el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía*. Por lo tanto, *alfabetizar es concienciar²⁶*.

Es indudable que, a pesar suyo, el “método Freire” fue muchas veces desvirtuado, víctima de su propio éxito. Efectivamente, aunque valiosas en si, las técnicas de alfabetización de Paulo Freire, tomadas aisladamente, haciendo abstracción de su opción política liberadora, pierden todo significado. Así, señala M. Peresson:

²⁵ Elmer Romero, op. cit., p. 13.

²⁶ Ernani María Fiori, *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. Introducción a Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, México 1982, p. 4.

Mientras la UNESCO trabaja con su enfoque de Educación Funcional, que básicamente pretende elevar la productividad del trabajador, surge la contrapropuesta de Freire, que recalca la dimensión política de la Alfabetización; a pesar de la diferencia de enfoques, la UNESCO asimila el método de Freire, y lo lanza dentro de sus propuestas de desarrollo. Surgen así campañas de Alfabetización según el método de Freire pero cuyos marcos de interpretación son totalmente diferentes²⁷.

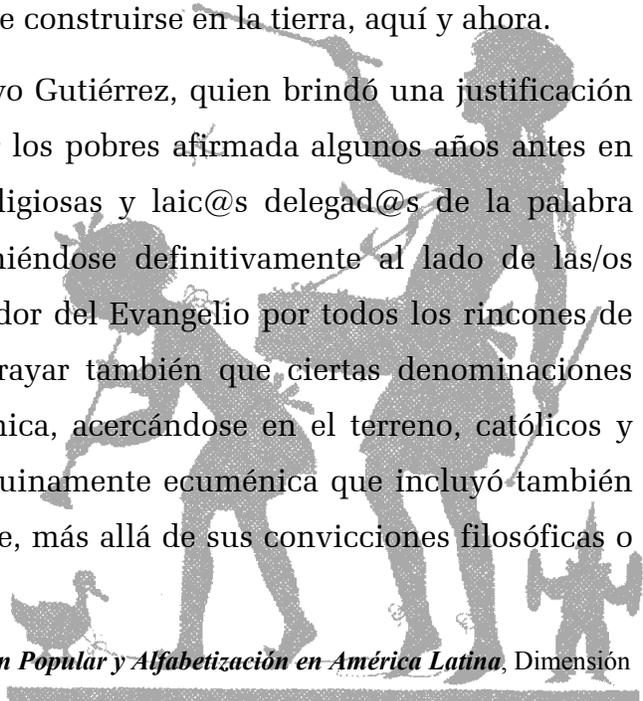
Ojalá esta muy breve reseña del aporte considerable de Paulo Freire a la edificación de la Educación Popular nos motive para leerlo en el texto original, superando así estas instrumentalizaciones abusivas del “método Freire” que lo han desvirtuado.

2.8. GUSTAVO GUTIÉRREZ Y LA “TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN” (1971)

En 1971 el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez publica un libro cuyo título, *Teología de la Liberación*, tendría una repercusión enorme, no sólo en América Latina sino en todo el mundo. Se trata fundamentalmente de rechazar la instrumentalización conformista del mensaje cristiano que durante siglos fue invocado por las clases dominantes para justificar las desigualdades e injusticias socio-económicas como producto de la “voluntad divina”. Afirmaba al contrario que el llamado Reino de Dios tenía que construirse en la tierra, aquí y ahora.

A partir de la contribución de Gustavo Gutiérrez, quien brindó una justificación teológica a la opción preferencial por los pobres afirmada algunos años antes en Medellín, numerosos sacerdotes, religiosas y laicos delegados de la palabra adoptaron una actitud profética poniéndose definitivamente al lado de las/os pobres, llevándoles el mensaje liberador del Evangelio por todos los rincones de América Latina. Es importante subrayar también que ciertas denominaciones evangélicas se sumaron a esta dinámica, acercándose en el terreno, católicos y protestantes con una perspectiva genuinamente ecuménica que incluyó también sectores ateos. Lo fundamental es que, más allá de sus convicciones filosóficas o

²⁷ Peresson M, Mariño G. y Cendales L., *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá, 1983, p. 33.



religiosas, compartieran el mismo compromiso por las luchas de liberación de los pueblos latinoamericanos. Así fue como, en muchos países de América Latina, revolucionarios y creyentes se encontraron, no sin tensiones, en el camino de las luchas populares. Unas/os inspirados en el marxismo latinoamericano y otras/os en la Teología de la Liberación²⁸. En algunos casos, como el del sacerdote colombiano Camilo Torres, la radicalidad de este compromiso fue tal que les llevó a sumarse a la lucha armada.

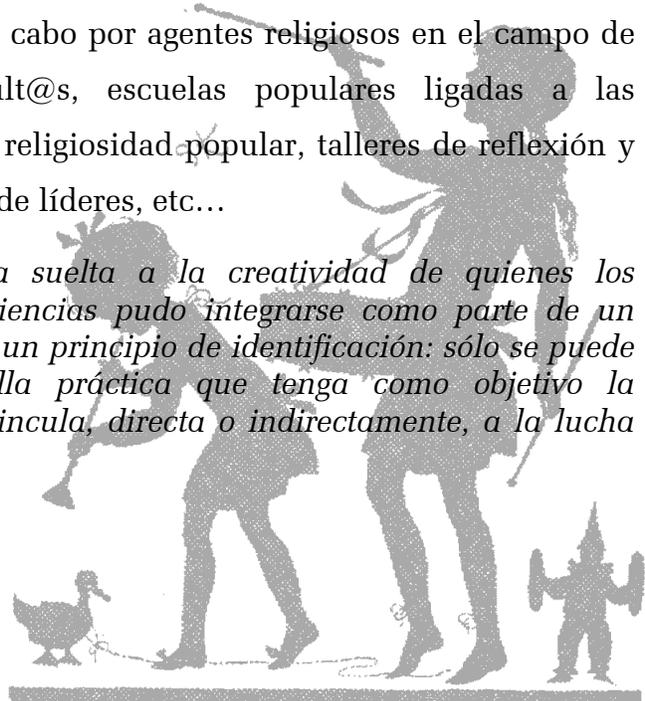
Obviamente, esto cuestionaba muy profundamente la jerarquía de la Iglesia Católica cuya doctrina rechaza tradicionalmente la violencia como método de lucha política, venga de donde venga. Sin embargo, ante la evidencia de la injusticia estructural en numerosos países de América Latina, ante el creciente descaro de regímenes dictatoriales utilizando la violencia y la represión sistemática como método de gobierno, conforme la doctrina de “seguridad nacional”, esta posición doctrinal de la Iglesia Católica no podía justificarse más. Así, Mons. Helder Cámara fue el primer obispo que concedió legitimidad ética a la violencia revolucionaria en América Latina. Ahora bien, concederle legitimidad ética no significa justificarla porque don Helder Cámara siempre rehusó reconocer la eficacia de la violencia como método de lucha. Para esto, habría que esperar casi veinte años más, con Mons. Arnulfo Romero en El Salvador.

Es en este contexto de profundo cuestionamiento en la Iglesia Católica que la propuesta metodológica de la Educación Popular se desarrolla con una gran diversidad de experiencias llevadas a cabo por agentes religiosos en el campo de la pastoral: alfabetización de adult@s, escuelas populares ligadas a las parroquias, rescate de la cultura y la religiosidad popular, talleres de reflexión y organización comunitaria, formación de líderes, etc...

Todos estos esfuerzos dieron rienda suelta a la creatividad de quienes los impulsaban. La diversidad de experiencias pudo integrarse como parte de un mismo fenómeno porque conservaron un principio de identificación: sólo se puede llamar Educación Popular a aquella práctica que tenga como objetivo la transformación de la sociedad y se vincula, directa o indirectamente, a la lucha revolucionaria²⁹.

²⁸ Elmer Romero et al., op.cit. p. 12.

²⁹ Idem. p. 12.



2.9. LA CNA³⁰ EN LA REVOLUCIÓN SANDINISTA (1980)

Desde la época de las primeras acciones guerrilleras en Bocay y Pancasán, en sus primeras proclamas de 1962 y 1965, el Frente Sandinista de Liberación Nacional se había comprometido con la realización de una campaña de alfabetización en Nicaragua. Asimismo, se cuenta que en una oportunidad en que el fundador del FSLN, Carlos Fonseca Amador, visitaba unos de los campamentos guerrilleros al mando de Germán Pomares - El Danto – observando como éste y otros les estaban enseñando a los campesinos el arme y desarme de diferentes tipos de fusiles así como varias tácticas de la guerra de guerrilla, él le dijo a Germán Pomares: *Y también enséñenles a leer...*, frase que, catorce años después, habría de convertirse en consigna de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Por su parte, Mario Peresson señala: *Después de una larga historia de lucha, Nicaragua logra el triunfo revolucionario el 19 de julio de 1979, dando fin a una de las dictaduras más oprobiosas del continente e inmediatamente después y “cuando la tierra todavía olía a sangre”, según expresión de Ernesto Cardenal, empezó a organizarse la Cruzada Nacional de Alfabetización llamada: “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”³¹.*

La realidad es que la planificación de la Cruzada había empezado meses antes del triunfo de la revolución, cuando la Dirección Nacional del FSLN había encargado a una comisión la tarea de *elaborar los lineamientos fundamentales de lo que habría de ser esa campaña de alfabetización una vez en el poder. La Cruzada no fue pues otra cosa que la realización de un largo sueño sandinista plasmado gracias a la voluntad política de los dirigentes revolucionarios y al entusiasmo organizado de todo un pueblo³².*

Nicaragua heredó de Somoza 50,000 muertos, más de 100,000 heridos, 150,000 personas desplazadas de sus hogares, 40,000 niños huérfanos, 4,200 viviendas destruidas, una deuda externa de 1,500 millones de dólares, pérdidas económicas por 480 millones de dólares a raíz de la guerra, más de la mitad de su población analfabeta, una aguda malnutrición infantil y una dramática situación económica y social para las amplias mayorías de la población³³. Sin embargo, apenas 15 días después del triunfo revolucionario contra una de las dictaduras más corruptas y sangrientas del continente, este pequeño país devastado por la guerra y por la muerte, anunciaba su compromiso de erradicar el analfabetismo.

³⁰ Cruzada Nacional de Alfabetización

³¹ Peresson Mario et al., op. cit. p. 37.

³² Rosa María Torres, *Nicaragua: Revolución Popular, Educación Popular*, Ed. Linea, México, 1985, p. 19.

³³ CEPAL, *Nicaragua: repercusiones económicas de los acontecimientos políticos recientes*, E/CEPAL/G.1091/Rev.1, diciembre 1979. Citado por Rosa María Torres, op.cit., p. 18.

*Una de las primeras tareas fue la realización de un censo, a fin de determinar el número de analfabetas entre la población mayor de 10 años, su ocupación y localización geográfica, así como la disponibilidad para aprender o enseñar*³⁴. Los primeros resultados revelaron que un 50,2 % de la población se declaraba analfabeta - cifra que se incrementaría luego a 64 % -, con grandes desigualdades geográficas pues algunas regiones como el departamento de Río San Juan presentaban hasta más de 90 % de analfabetismo. Pero este censo evidenció también la enorme disposición y solidaridad popular pues, por cada tres analfabetas, un(a) nicaragüense estaba dispuest@ a alfabetizar durante unos 5 meses hasta en las zonas más remotas e inhóspitas del país. En total se movilizaron unos 180,000 alfabetizadoras/es.

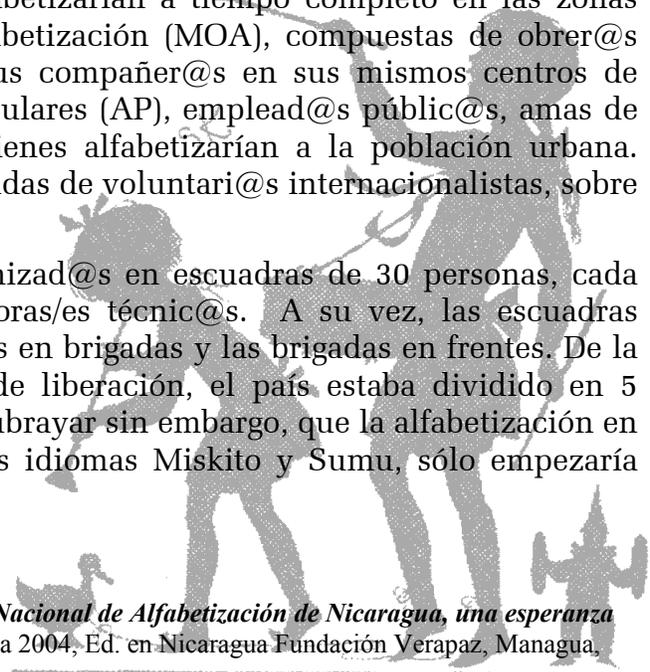
La UNESCO reconocería luego la Cruzada Nacional de Alfabetización nicaragüense como una de las mayores movilizaciones populares del siglo. Y el escritor argentino Julio Cortázar, en un artículo titulado *El pueblo nicaragüense maestro de si mismo*, señaló que la Cruzada *convertirá la totalidad del país en una gigantesca escuela en la que de alguna manera la mitad de la población enseñará a leer y a escribir a la otra mitad*³⁵.

A nivel organizativo, semejante movilización requería una logística sólo comparable a la de la recién librada guerra de liberación que, estuvo presente como inspiración y referencia en la estrategia organizativa y logística, en la terminología militar traducida en frentes, brigadas, columnas y escuadras de alfabetización, en el espíritu insurreccional que animó e hizo posible la Cruzada. Desde el principio, la Cruzada fue concebida como la “Segunda Guerra de Liberación” y l@s alfabetizadoras/es fueron organizad@s en tres modalidades principales, cuyos nombres resultan muy significativos: el Ejército Popular de Alfabetización (EPA) por una parte, compuesto fundamentalmente por estudiantes y maestr@s quienes alfabetizarían a tiempo completo en las zonas rurales; las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA), compuestas de obrer@s urban@s quienes alfabetizarían a sus compañer@s en sus mismos centros de trabajo; y l@s Alfabetizadoras/es Populares (AP), emplead@s públic@s, amas de casa y pobladoras/es en general quienes alfabetizarían a la población urbana. Además, se sumaron numerosas brigadas de voluntari@s internacionalistas, sobre todo de América Latina y Europa.

L@s alfabetizadoras/es estaban organizad@s en escuadras de 30 personas, cada una con 2 ó 3 docentes como asesoras/es técnic@s. A su vez, las escuadras estaban agrupadas en columnas, éstas en brigadas y las brigadas en frentes. De la misma manera que para la guerra de liberación, el país estaba dividido en 5 frentes para la alfabetización. Vale subrayar sin embargo, que la alfabetización en la Costa Caribe de Nicaragua, en los idiomas Miskito y Sumu, sólo empezaría hasta en septiembre de 1980.

³⁴ Rosa María Torres, op. cit., p. 19.

³⁵ Citado por Orlando Pineda Flores, *La Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua, una esperanza para la UNESCO*, en Agenda Latinoamericana 2004, Ed. en Nicaragua Fundación Verapaz, Managua, 2004, p. 236.



Desde el momento que se pensó en una campaña masiva e intensiva, se vio también que sería indispensable una gigantesca movilización popular, un trabajo intenso y coordinado de todas las instituciones estatales y organismos de masas, y la suspensión de escuelas, colegios e universidades. La juventud, fuerza fundamental de la insurrección, habría de ser también la fuerza motriz que llevaría adelante la guerra contra el analfabetismo, acompañada y asesorada por los maestros, organizados en la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN)³⁶.

Mientras se realizaba y procesaba el censo, se estaba diseñando la cartilla **“El Amanecer del Pueblo”** así como el manual **“Cuaderno de Orientaciones para el Alfabetizador”**, inspirados de otras experiencias de alfabetización en América Latina y África y basados en el método psicosocial de Paulo Freire. *Las 23 lecciones que componen la cartilla recogen temas estrechamente ligados a la realidad de Nicaragua, a la Revolución, y al programa de gobierno. En ella se habla de Sandino, de Carlos Fonseca, del papel del FSLN y las masas en la insurrección final y en la victoria; de los Comités de Defensa Sandinista, la Juventud Sandinista 19 de Julio, y las demás organizaciones revolucionarias creadas por la Revolución, y de su papel en la producción, en la austeridad, en la defensa, en la unidad; de la Reforma Agraria, la salud, la educación, la recreación de los niños, la vivienda, la liberación de la mujer, la integración de la Costa Atlántica, la democracia, la libertad de cultos, la solidaridad internacional, todos ellos pilares del programa revolucionario³⁷. Por su parte, l@s miembros del Ejército y de la Policía, instituciones recién fundadas, fueron alfabetizad@s mediante una cartilla diferente, **“Liberación”**, cuyos contenidos hablaban de sus funciones y deberes para con el pueblo y con la patria.*

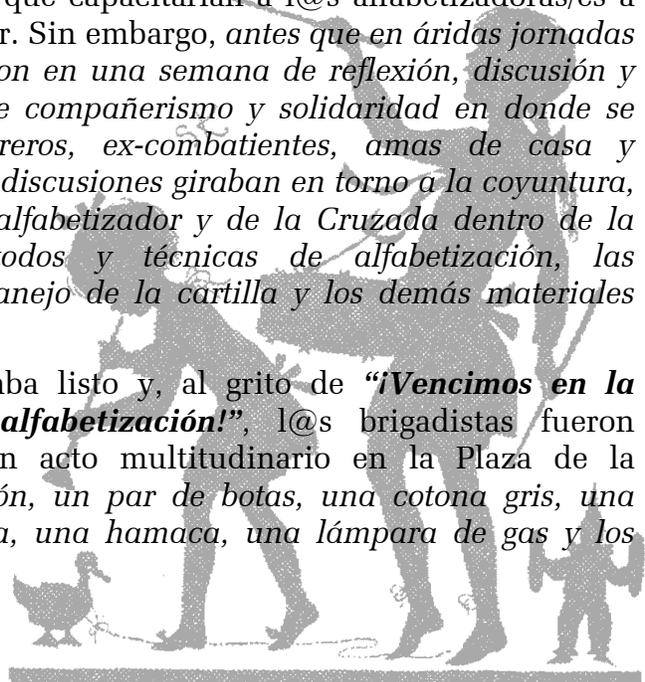
Asimismo, para la capacitación inicial de l@s alfabetizadoras/es, se procedió a partir de un núcleo de 80 maestr@s que capacitarían a l@s alfabetizadoras/es a través de un mecanismo multiplicador. Sin embargo, *antes que en áridas jornadas pedagógicas, los talleres se convirtieron en una semana de reflexión, discusión y clarificación política. En un clima de compañerismo y solidaridad en donde se mezclaban jóvenes estudiantes, obreros, ex-combatientes, amas de casa y empleados públicos, las lecturas y las discusiones giraban en torno a la coyuntura, a la historia nacional, al papel del alfabetizador y de la Cruzada dentro de la estrategia revolucionaria. Los métodos y técnicas de alfabetización, las orientaciones y prácticas sobre el manejo de la cartilla y los demás materiales auxiliares, vinieron al final³⁸.*

El 23 de marzo de 1980, todo estaba listo y, al grito de **“¡Vencimos en la insurrección, venceremos en la alfabetización!”**, l@s brigadistas fueron juramentad@s y despedid@s en un acto multitudinario en la Plaza de la Revolución de Managua. *Un pantalón, un par de botas, una cotona gris, una insignia de la Cruzada, una mochila, una hamaca, una lámpara de gas y los*

³⁶ Rosa María Torres, op.cit. p. 19.

³⁷ Idem, p. 20.

³⁸ Idem, p. 22.



materiales didácticos era todo lo que acompañaba a este inmenso y jubiloso ejército de alfabetización que, día tras día, partía de las ciudades a compartir varios meses con el campesino. Ni la amenazante propaganda contrarrevolucionaria, ni los lamentos y enfrentamientos familiares lograron desanimar a los jóvenes. Ya en el terreno, la dura vida del campesino, su pobre comida y sus precarias condiciones de vivienda, las largas caminatas, las inclemencias del invierno, los insectos, las enfermedades, la falta de luz eléctrica y de agua potable en muchas comunidades, tampoco lograron desalentarlos. Incluso, los asesinatos de brigadistas a manos de contrarrevolucionarios armados no hicieron, más tarde, sino reafirmar a estos jóvenes la convicción de quedarse hasta culminar su tarea³⁹.

De acuerdo con el principio pedagógico según el cual todo proceso de aprendizaje es de doble vía, el Padre Fernando Cardenal, coordinador de la Cruzada, había dicho: *Creemos que será un campaña nacional en un sentido doble.* Años más tarde, él valoraría incluso que quienes más habían aprendido en la Cruzada habían sido posiblemente l@s mism@s alfabetizadora/es. *Durante cinco meses, desafiando enormes dificultades y privaciones, miles de estudiantes y maestros convivieron con el campesino, le ayudaron en las tareas agrícolas, le dieron educación sanitaria, le enseñaron a leer y escribir, recogieron sus tradiciones, sus canciones y leyendas. Aprendieron, a su vez, a trabajar la tierra, a ordeñar, a cortar leña, a conservar y preparar los escasos alimentos, a caminar largos trechos para conseguir el agua; aprendieron a comunicarse con el campesino, a valorar su trabajo y su esfuerzo para educarse a pesar del cansancio, la edad, los problemas de vista y la dureza de la mano acostumbrada al machete y al maltrato. Aprendieron a enseñar, pero sobre todo, aprendieron a aprender del pueblo y de su realidad. Por ello, los miles de brigadistas que volvieron, entre vítores y lágrimas, a celebrar la fiesta nacional de victoria sobre el analfabetismo, no eran ya los mismos. Estos eran, ahora plenamente, jóvenes de la revolución⁴⁰.*

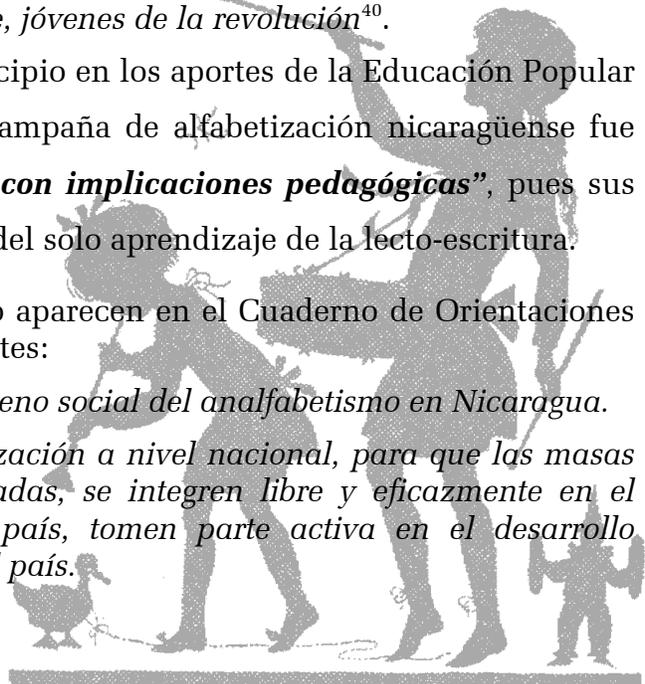
Además, fundamentada desde el principio en los aportes de la Educación Popular y de Paulo Freire en particular, la campaña de alfabetización nicaragüense fue concebida como **“un hecho político con implicaciones pedagógicas”**, pues sus objetivos apuntaban mucho más allá del solo aprendizaje de la lecto-escritura.

Los objetivos de la Cruzada, tal como aparecen en el Cuaderno de Orientaciones para el Alfabetizador, eran los siguientes:

1. *Erradicar definitivamente el fenómeno social del analfabetismo en Nicaragua.*
2. *Promover un proceso de concientización a nivel nacional, para que las masas de nuestro pueblo, antes marginadas, se integren libre y eficazmente en el proceso de democratización del país, tomen parte activa en el desarrollo nacional y en la reconstrucción del país.*

³⁹ Idem, p. 21.

⁴⁰ Idem, p. 23.



3. *Contribuir a la unidad nacional, integrando al campo con la ciudad, al trabajador con el estudiante, al Atlántico con el resto del país, etc...*
4. *Continuar, inmediatamente después de erradicado el fenómeno social del analfabetismo, el proceso educativo de los adultos, creándose para tales efectos el Vice-ministerio de Educación de Adultos⁴¹.*

Dice Rosa María Torres: *Enseñando a leer y escribir, la campaña buscaba al mismo tiempo alfabetizar políticamente a las masas, estimulando la reflexión en torno a su propia realidad y a la del país, difundiendo y discutiendo el proyecto revolucionario, propiciando la participación críticamente consciente de las masas en las tareas de la Revolución. Uniendo a alfabetizadores y alfabetizandos en una práctica de vida común, la campaña contribuiría a romper con las tradicionales barreras entre urbano y rural, intelectual y manual, letrado e iletrado, haciendo de esa relación una mutua experiencia concientizadora. De esa manera, la Cruzada contribuiría a fortalecer la unidad nacional, acercando entre sí no sólo a los distintos sectores sociales sino a las dos regiones fundamentales del país, la del Pacífico y la del Atlántico, cuyas profundas diferencias geográficas, históricas y etnoculturales habían venido profundizándose aún más por la falta de mutuo conocimiento y contacto⁴².*

Las dimensiones y el éxito de la Cruzada Nacional de Alfabetización nicaragüense la consagraron no sólo como el evento educativo más trascendental en la historia de Nicaragua, sino como una de las experiencias de Educación Popular más relevantes a nivel mundial. Para los nicaragüenses y el mundo entero, la Cruzada constituye hasta hoy el logro más hermoso de la Revolución Popular Sandinista, con un impacto simbólico considerable. En cinco meses, el analfabetismo había sido reducido a un 12.4 % de la población. *El premio internacional “Nadezhda Krupskaya” otorgado por la UNESCO a Nicaragua en agosto de 1980, fue el reconocimiento mundial a esa “experiencia exaltante, cuya finalidad trasciende el propio campo de la educación y apunta a modificar profundamente las relaciones recíprocas entre los distintos sectores del país”, como lo expresara Amadou-Mathar M’Bow, director general de la UNESCO⁴³.*

En cuanto a la evaluación de los factores de éxito de la Cruzada, Fernando Cardenal sintetiza una de las lecciones aprendidas al término de tan importante hazaña educativa al decir: *Nosotros empezamos sin un centavo, comenzamos sin saber quién iba a alfabetizar, mucho menos sabíamos qué era una campaña nacional de alfabetización. La técnica se aprende, el dinero se consigue pero lo que no se puede improvisar es la mística de un pueblo⁴⁴.*

⁴¹ Ministerio de Educación, *Cuaderno de Orientaciones para el Alfabetizador*, Managua, 1980, p. 5.

⁴² Rosa María Torres, op.cit. p. 22.

⁴³ Idem, p. 39.

⁴⁴ Fernando Cardenal S.J., (entrevista), *Cruzada Nacional de Alfabetización*, Cuadernos de Educación No 76, Laboratorio Educativo, Caracas, (sin fecha), p. 58. Citado por Mario Peresson et al, op. cit., p. 40.

Ahora bien, por el profundo impacto de la Cruzada y por el muy legítimo orgullo de haberla podido llevar a cabo con gran éxito sin recursos y menos de un año después del Triunfo de la Revolución, *existe la tendencia en Nicaragua a cristalizar y hasta suspender en ella los avances educativos de la Revolución*⁴⁵. Así, en la actualidad much@s nicaragüenses utilizan indistintamente los términos “Educación Popular” y “Alfabetización de adult@s”, como si fueran sinónimos y como si la primera se redujera a la segunda. Y a veces se llega incluso a creer que esto concluyó con la Cruzada, el 23 de agosto de 1980. Sin embargo, aún antes de esta fecha, el Comandante Carlos Núñez señalaba:

*...Y es bueno que tengamos conciencia que éste es el inicio. Una vez terminada la Cruzada se acometerá la labor de dar seguimiento a este primer esfuerzo. Tendremos que asegurar la integración al estudio, el acceso a la técnica y a la cultura no únicamente de los recién alfabetizados, sino de todos aquellos que se quedaron a medio caminar y que con esta Revolución han alcanzado el derecho de continuar*⁴⁶.

La verdad es que: *Desde su gestación, la CNA se concibió no como un punto terminal sino como un punto de partida que habría de iniciar un proceso de educación permanente de los sectores populares. No obstante, fue ya una vez arrancada cuando se vio claramente la necesidad de una post-alfabetización inmediata, ante la perspectiva de aprovechar la red organizativa y operativa que se había logrado montar en torno a la Cruzada, de mantener latente el “estado educativo insurreccional” del pueblo y de evitar, hasta dónde fuera posible, retrocesos en el aprendizaje*⁴⁷.

Lamentablemente, a pocos meses de celebrarse el 25 aniversario de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, las cifras disponibles evidencian un acelerado recrudescimiento del analfabetismo (30 % de la población mayor de 15 años), mucho mayor todavía en la población pobre, donde alcanza un 43,5 %. Además, la calidad educativa es tan baja, que equivale a una escolaridad prácticamente nula, en condiciones en que lo que cuenta, cada vez más, y tanto a más que los años de escolaridad, es la calidad de la educación que se recibe⁴⁸.

⁴⁵ Rosa María Torres, op.cit., p. 39.

⁴⁶ Comandante de la Revolución Carlos Núñez Tellez, *Intervención en el Primer Congreso Nacional de la Alfabetización*, Managua, 09 de junio de 1980. Citado por Rosa María Torres, op. cit., p. 42.

⁴⁷ Rosa María Torres, op.cit., p. 42.

⁴⁸ Maria Ivette Fonseca, *Los indicadores de la Educación en Nicaragua*, Save the Children – Noruega en Nicaragua, Managua, 24 de febrero 2005.

2.10. EL COLECTIVO DE MUJERES DE BOSTON (1980)

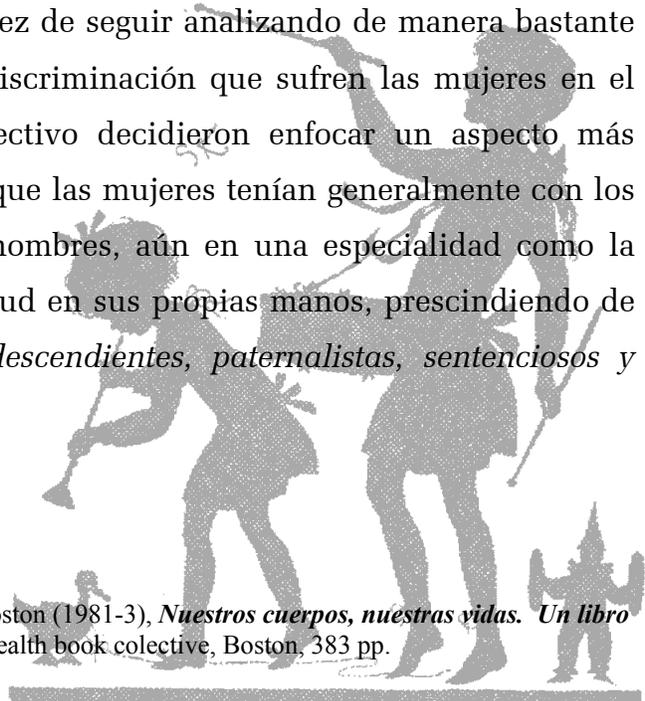
Después de este largo - porque muy apasionante y bien documentado - acápite sobre Educación Popular y Cruzada Nacional de Alfabetización en la Nicaragua sandinista, es interesante referirnos, aunque sea más brevemente, a los importantes aportes que realizaron otros sectores sociales para la edificación de la Educación Popular como sistema metodológico orientado a la liberación de sectores oprimidos. Efectivamente, a partir de los años '80, hemos podido presenciar una gran diversificación de los grupos sociales que se han constituido mediante procesos de Educación Popular.

Siempre en una perspectiva cronológica, a principios de los años '80, las organizaciones de mujeres en varias partes del mundo conocieron un avance importante con el desarrollo de la teoría de género que vino a revitalizar y democratizar el movimiento feminista. Emblemático de este nuevo impulso dado al movimiento feminista mediante la integración de un enfoque de género fue, en 1980, la publicación del libro **“Nuestros cuerpos, nuestras vidas”**⁴⁹, por el Colectivo de Mujeres de la ciudad de Boston, integrado esencialmente por mujeres afro-americanas e hispanas. El gran impacto popular de este libro radica, por una parte, en la adopción de una metodología de Educación Popular, pero también por el hecho de centrarse y dar respuestas, con un enfoque integral, a una problemática concreta y muy sentida por la mujeres migrantes: la salud sexual y reproductiva.

Una clave de este éxito fue que, en vez de seguir analizando de manera bastante abstracta y general la situación de discriminación que sufren las mujeres en el mundo, las integrantes de este colectivo decidieron enfocar un aspecto más específico que es la pésima relación que las mujeres tenían generalmente con los médicos, todavía mayoritariamente hombres, aún en una especialidad como la ginecología. Decidieron tomar su salud en sus propias manos, prescindiendo de aquellos *médicos especialistas, condescendientes, paternalistas, sentenciosos y nada informativos*⁵⁰.

⁴⁹ Colectivo del libro de salud de las mujeres de Boston (1981-3), **Nuestros cuerpos, nuestras vidas. Un libro por y para las mujeres.** The Boston womans Health book colective, Boston, 383 pp.

⁵⁰ Idem, p. 11



Después de una primera serie de reuniones bastante informales de discusiones entre un grupo de amigas, consultando ocasionalmente a estudiantes de medicina para aspectos más técnicos, se dieron cuenta que las mejor ubicadas para hablar de sus cuerpos y, más integralmente de sus vidas, eran las mismas mujeres, en base a sus experiencias. Las reuniones iniciales se convirtieron en talleres sobre aspectos más específicos pero siempre en una perspectiva integral: la salud, el bienestar físico, emocional y espiritual.

Luego, cada una de las integrantes del principio multiplicó estas iniciativas reproduciendo talleres hasta conformar una verdadera red de mujeres, recopilando experiencias, sistematizándolas por temas, imprimiendo folletos... que se fueron juntando en un libro. Primero con fotocopias encuadradas, luego en una edición barata que se editó una y otra vez, cada vez con menos tiempo entre las ediciones y con mayor tiraje. El producto es un material de referencia extremadamente útil para la realización de trabajo de Educación Popular sobre salud sexual y reproductiva, sobre todo pero no exclusivamente con grupos de mujeres, y sobre enfoque de género en general.

Además de esta aplicación muy práctica, dando respuestas de una manera particularmente pertinente y sencilla a problemas cotidianos y universales de todas las mujeres, otro de los aportes fundamentales para la construcción de la Educación Popular como sistema metodológico que este Colectivo de Mujeres de Boston, emblemático del trabajo que realizan también muchos grupos similares y mujeres organizadas en todo el mundo, radica sobre todo en el trabajo de reflexión sobre la identidad y el desarrollo del concepto de autoestima. Y una lección importante que han brindado las mujeres para la perspectiva liberadora de la Educación Popular es que, en una visión de proceso: *Lo importante no es ganar la lucha sino darla*. La tenacidad es fundamental pues: *El valor de la lucha está en el testimonio de la lucha misma*⁵¹.

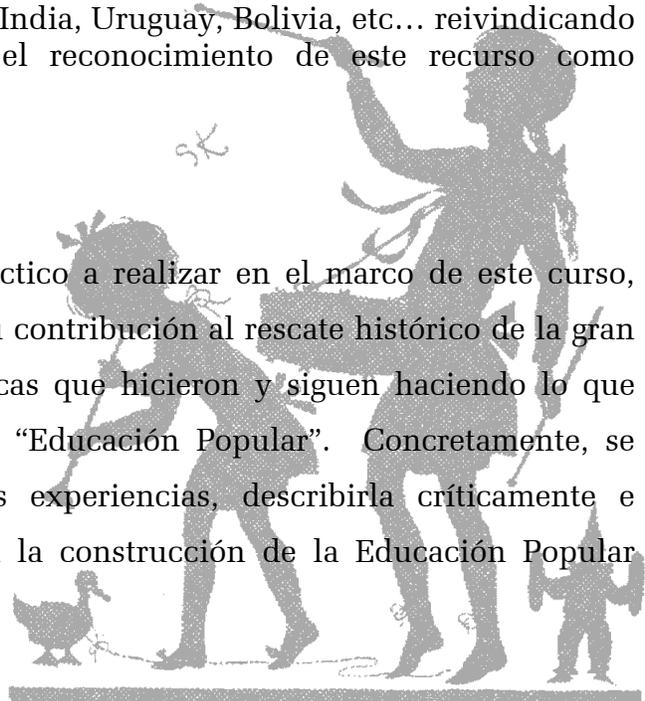
Queda claro que la selección de las experiencias históricas presentadas en las páginas anteriores como contribuciones a la construcción de la Educación Popular a lo largo del siglo XX no pretendía ser exhaustiva. Hemos seleccionado estos casos por su carácter emblemático y también por disponer de información más o menos sistematizada al respecto pero es obvio que existen un sinnúmero de experiencias pedagógicas muy interesantes, desarrolladas por otros sectores sociales y en contextos a veces muy particulares, cuyos puntos de vista específicos e innovaciones metodológicas son también muy dignas de destacar.

⁵¹ Helio Gallardo, *Política Popular y Cultura Política en la 2da. Mitad del siglo XX*, ponencia presentada en el III encuentro latinoamericano de Educación Popular, Guatemala, 28 de marzo al 1 de abril 2001.

Entre otras experiencias valiosas que, por falta de tiempo para investigarlas, no vamos a incluir en este capítulo, podemos mencionar las siguientes:

- El movimiento mundial de la niñez y adolescencia trabajadora organizada, particularmente a partir de la adopción, en 1989, por la Asamblea General de las NU de la Convención sobre los Derechos de la Niña y el Niño.
- El movimiento de l@s campesin@s sin tierras, particularmente en Brasil, y la reivindicación de una verdadera Reforma Agraria.
- EL proceso organizativo del movimiento gay que se ha desencadenado en respuesta a la discriminación homofóbica creciente a raíz de la epidemia del VIH-Sida, y la utilización de una metodología de Educación Popular para su identificación como sector desarrollando el ‘orgullo gay’, y la promoción de prácticas sexuales alternativas de ‘sexo seguro’, logrando disminuir considerablemente la incidencia de la enfermedad entre la comunidad homosexual.
- El movimiento desencadenado alrededor de la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, que tuvo un impacto simbólico sin precedentes al afirmar, desde el principio, que no apuntaba a la toma del poder sino a la democratización verdadera de la sociedad mexicana, pretendiendo con su lucha ser el catalizador en la búsqueda de una concepción diferente del poder compartido.
- El movimiento alter-mundialización y la organización de los Foros Sociales Mundiales que brinda un aporte muy innovador con la utilización de la Internet para la Educación Popular.
- El movimiento que se está organizando actualmente y que ya cosechó sus primeros éxitos en países como la India, Uruguay, Bolivia, etc... reivindicando la no-privatización del agua y el reconocimiento de este recurso como patrimonio de la humanidad.
- ...

Como alternativa para el trabajo práctico a realizar en el marco de este curso, queremos proponerles que aportan su contribución al rescate histórico de la gran diversidad de experiencias pedagógicas que hicieron y siguen haciendo lo que agrupamos bajo el término genérico “Educación Popular”. Concretamente, se trataría de investigar una de estas experiencias, describirla críticamente e identificar su aporte específico para la construcción de la Educación Popular como sistema metodológico.



Ahora bien, en conclusión de este primer capítulo, sólo esperamos haber podido ilustrar claramente que el punto de partida en todas estas experiencias es siempre una situación objetiva de discriminación/opresión, ante la cual se organiza un movimiento popular de liberación buscando, en la Educación Popular, una mayor eficacia para su lucha. Desde luego, la esencia de todas estas experiencias es siempre la lucha al servicio de la cual se recurre a una práctica educativa liberadora. Es decir, como afirmaba Paulo Freire: ***La educación popular es sustantivamente política y adjetivamente pedagógica.***



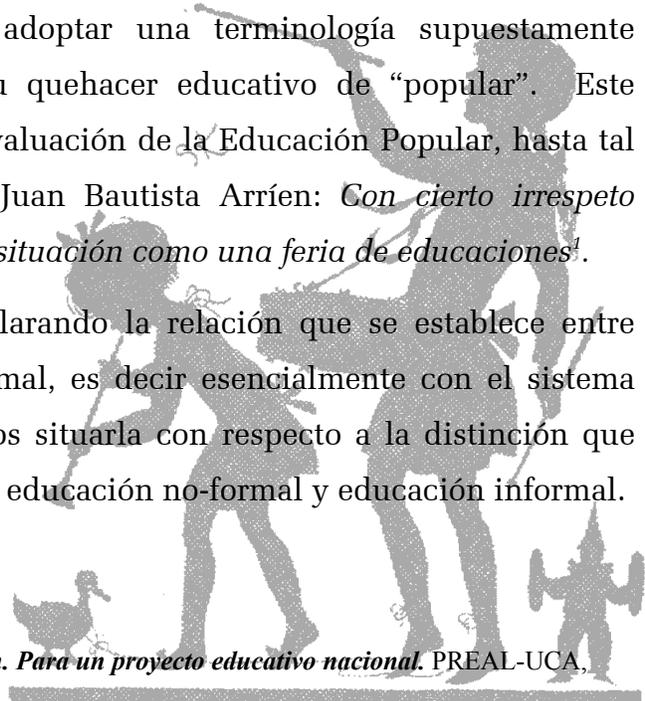
3. Educación Popular y escuela

Después de la reseña histórica del capítulo anterior, la pregunta que nos queda es: ***¿Podemos hablar de una (sola) Educación Popular ante semejante diversidad de experiencias?*** A todas luces, la respuesta es ‘NO’ de tal manera que se debería de usar la marca del plural para referirse a ‘las Educaciones Populares’. Además de estarse construyendo en base a un sinnúmero de experiencias pedagógicas desarrolladas en campos muy variados, no hay una concepción única respecto a lo que es la Educación Popular y tampoco existe un marco teórico definido, mucho menos un “label” que garantice la calidad de las numerosas iniciativas pedagógicas que reivindican inspirarse en la corriente metodológica de la Educación Popular.

Lamentablemente, en estos últimos años resulta bastante frecuente encontrarse con escritos de autoras/es quienes afirman enmarcarse en una metodología de Educación Popular, aún cuando no contribuyen ‘para nada’ a la búsqueda de una mayor justicia social en una perspectiva liberadora. Esto es bastante común en el campo de la educación formal donde, por aplicar mecánicamente algunas técnicas dizque “participativas” y adoptar una terminología supuestamente progresista, creen poder calificar su quehacer educativo de “popular”. Este fenómeno ha contribuido a cierta devaluación de la Educación Popular, hasta tal punto que, como señala el doctor Juan Bautista Arrién: *Con cierto irrespeto alguien se ha atrevido a calificar esta situación como una feria de educaciones!*

Desde luego, es preciso empezar aclarando la relación que se establece entre Educación Popular y Educación Formal, es decir esencialmente con el sistema escolar. Más generalmente, queremos situarla con respecto a la distinción que suele hacerse entre educación formal, educación no-formal y educación informal.

¹ Juan Bautista Arrién, *Educación en concertación. Para un proyecto educativo nacional*. PREAL-UCA, 1997, p. 66.



Para ser coherente con uno de los principios de la Educación Popular que profundizaremos en el capítulo siguiente, sería importante empezar escuchando y valorando las experiencias que tienen al respecto l@s participantes en este programa de especialidad en Gestión del Desarrollo Comunitario.

Por ejemplo, las y los compañeras/os de EPRODEP cuyo proyecto pedagógico principal es una escuela dentro de la llamada Educación Formal de Guatemala y el nombre de su organismo está por ‘Estudios y Proyectos de Educación Popular’. Una combinación muy interesante cuya fundamentación práctico-teórica contribuirá seguramente a orientar nuestras reflexiones.

Desde otra contraparte de Volens-Itinerans en Centroamérica, el INPRHU-Estelí, se plantea el aporte siguiente que nos puede ayudar para esclarecer la relación entre las modalidades de educación formal, no-formal e informal : *A diferencia del juego, que contribuye grandemente a la formación integral pero como “sin querer queriendo”, la educación formal tiende a la transmisión intencionada de conocimientos, esencialmente teóricos, en el marco de unos espacios, unos tiempos y unas normas muy precisamente definidos. En las sociedades modernas, esta función ha sido confiada de manera casi exclusiva a la institución escolar, de tal manera que ésta es considerada actualmente como la única instancia pedagógica legítima para llevar a cabo esta misión, aún cuando conviene recordar que, en un país como el nuestro la escuela no es accesible para todos y la calidad de la misma deja mucho que desear².* Además, en una perspectiva histórica, resulta un tanto paradójica esta pretensión del sistema escolar de monopolizar la función educativa cuando, en Nicaragua por ejemplo, su generalización no tiene más de medio siglo de existencia.

Siguiendo la lógica de la definición de educación formal contenida en la cita anterior, en el caso de la educación no-formal podemos decir que sí hay un propósito educativo explícito pero que sus espacios, tiempos y normas no están reducidos al marco institucional escolar, lo cual no significa que no se propicien de manera intencionada la creación de oportunidades de aprendizaje. Además, la educación no-formal no apunta esencialmente a la transmisión de contenidos sino al análisis y la construcción de significados alrededor de temáticas de la vida cotidiana. En el libro ya citado, el doctor Arrién hace el recuento siguiente de los ejes temáticos más frecuentemente abordados por diferentes iniciativas de educación no-formal:

² José Elías Álvarez, Elba Ponce Sandoval y Federico Coppens, *7.. Y se nos quitó el miedo! El despertar de la niñez campesina*. Instituto de Promoción Humana – Estelí, Estelí, 2003, p. 63-64.

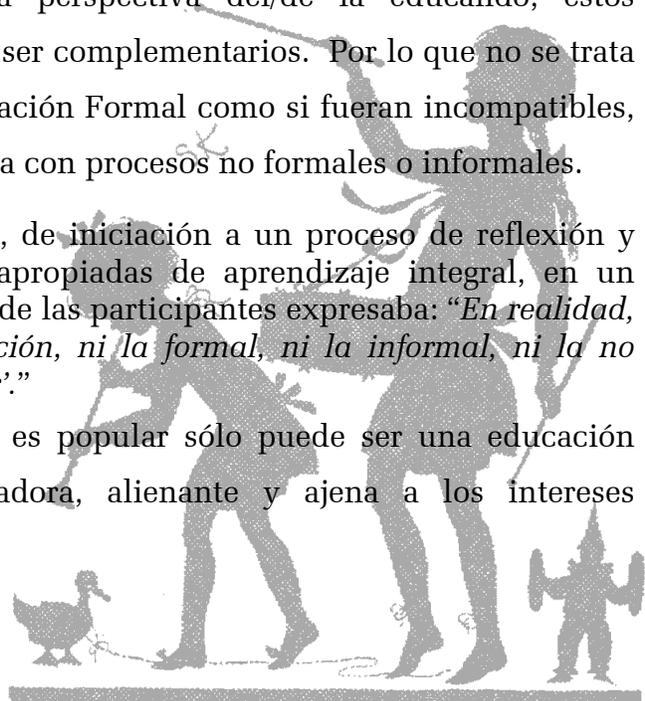
Educación alimentaria, educación ambiental, educación audiovisual, educación cívica, educación comunitaria, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación ética, educación familiar, educación nutricional, educación de padres, educación para la paz, educación en población, educación política, educación para la prevención del Sida, educación para la salud, educación sexual, educación para la solidaridad, educación tecnológica, educación para el trabajo, educación en valores, educación vial, etc.. [...] Es necesario reconocer que todo esto contiene aspectos muy positivos, uno de los cuales es sin duda que mediante ellos la educación se relaciona más directamente con los principales problemas de la vida moderna y que su tratamiento genera metodologías pedagógicas más relevantes y pertinentes para la vida de la población³.

Con respecto a la educación informal, el propósito no suele ser educativo, aún cuando su valor pedagógico sea implícito e incluso valorado. El objetivo manifiesto es generalmente otro - muchas veces recreativo, como en el ejemplo emblemático del juego mencionado en el documento de INPRHU – y el provecho educativo de una experiencia informal de educación es en gran parte impredecible. Queda claro que cualquier experiencia, por muy informal que sea, siempre conlleva algún aprendizaje pero la naturaleza e intensidad del mismo depende totalmente de la disponibilidad del/de la educando y de su subjetividad.

Ahora bien, esta distinción entre educación formal, no formal e informal, resulta bastante académica pues, desde la perspectiva del/de la educando, estos contextos de aprendizaje deberían de ser complementarios. Por lo que no se trata de oponer Educación Popular y Educación Formal como si fueran incompatibles, o de asociar exclusivamente la primera con procesos no formales o informales.

En un taller, facilitado por el CICAP, de iniciación a un proceso de reflexión y construcción de metodologías más apropiadas de aprendizaje integral, en un contexto de Educación Superior, una de las participantes expresaba: *“En realidad, no debería de haber ninguna educación, ni la formal, ni la informal, ni la no formal, que no sea ‘educación popular’.”*

Y es verdad, una educación que no es popular sólo puede ser una educación elitista y, por lo tanto, discriminadora, alienante y ajena a los intereses populares...



³ Juan Bautista Arrien, op.cit. p. 67.

Por otra parte, en el primer curso del programa de especialidad que estamos construyendo, específicamente en el capítulo 12 titulado *‘La ‘facilitación’ dentro del marco de una filosofía educativa humanista, moderna, holística y constructivista’*, se planteó literalmente: *Existen muchas inquietudes en Nicaragua alrededor de la calidad de los procesos educativos. ¿La escuela, de verdad educa? ¿O más bien des-educa? ¿Sólo en la escuela se educa? [...] Al observar un(a) niñ@ de dos o tres años, sorprende su gran capacidad creativa. Después de unos años en la escuela, igual sorprende cómo esta capacidad, más bien, va desapareciendo. En la universidad, la falta de creatividad es uno de los más sentidos obstáculos para much@s estudiantes y docentes, muy pronunciados en el área de investigación, aunque igual ‘frente’ (porque frena, amarra, limita,...) en todas las áreas del S(ab)ER humano⁴.*

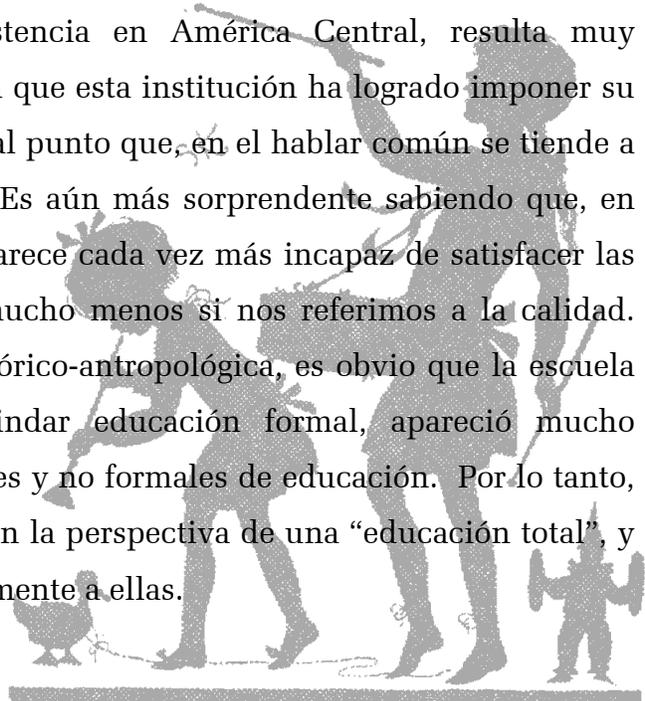
Con lo anterior queda expreso el hecho, ni discutido en el campo de la pedagogía y las ciencias sociales en general, que la **educación NO se reduce al área del quehacer en la escuela**. Además, importante es la inquietud latente en cuanto al papel - ¿el peso? – que juega la educación y sus características en los diferentes contextos (los llamados ‘formales’, ‘no formales’ e ‘informales’).

En el mismo texto mencionado anteriormente se planteaba también: *La educación formal, muchas veces es considerada la más importante, sin embargo al valorar la fuerza educativa de todo el conjunto de relaciones interpersonales que establecemos, entonces **la educación formal más bien viene a ser el complemento dentro de todo el contexto socio-educativo***⁵.

Si, como ya señalamos, la escuela gratuita y obligatoria para todas y todos no tiene más de medio siglo de existencia en América Central, resulta muy sorprendente constatar la rapidez con que esta institución ha logrado imponer su legitimidad y casi monopolio, hasta tal punto que, en el hablar común se tiende a confundir educación y escolaridad. Es aún más sorprendente sabiendo que, en Nicaragua por ejemplo, la escuela aparece cada vez más incapaz de satisfacer las exigencias de cobertura universal, mucho menos si nos referimos a la calidad. Desde luego, en una perspectiva histórico-antropológica, es obvio que la escuela como institución encargada de brindar educación formal, apareció mucho después de las modalidades informales y no formales de educación. Por lo tanto, su objeto debe ser complementarlas en la perspectiva de una “educación total”, y no eliminarlas o sustituirse completamente a ellas.

⁴ Van de Velde H., 2004, 88.

⁵ Ídem, 90



Para profundizar en este análisis de las relaciones existentes entre las modalidades formales, no formales e informales de educación, citaremos una publicación del Instituto Cooperativo Interamericano (ICI) de Panamá⁶ analizando el papel de la educación en la sociedad latinoamericana:

La educación no puede ser analizada como un hecho aislado de los demás componentes de la realidad social. La educación, en general, y el sistema educativo en particular, es el resultado de la forma cómo está estructurada la sociedad global.

Para llegar a la comprensión del papel que cumple la educación en nuestras sociedades latinoamericanas es fundamental, en primera instancia, aclarar la diferencia que existe entre ‘educación’ y ‘sistema educativo’.

La educación no es igual al sistema educativo tradicional

La gran mayoría de los estudios reducen la educación al sistema escolar y dentro de éste, sólo a algunos aspectos. Lo primero que debemos tener claro es que la educación no es igual al sistema educativo.

Esta confusión trae como consecuencia afirmar que “sólo está educado/a aquel/la que ha ido a la escuela”, restándole importancia al resto de instituciones que participan en la educación tales como la familia, los medios de comunicación, la religión, las organizaciones comunitarias, los grupos de amigos/as, los centros de trabajo, etc.

1. El papel del Sistema Educativo tradicional

Hay que recordar que los sistemas escolares tradicionales en América Latina están insertos dentro de estructuras económicas, políticas y sociales que están marcadas por el subdesarrollo y la dependencia estructural de los grupos de poder interno y de los países dominantes. Estas relaciones de dominación y dependencia, son el resultado de un proceso histórico complejo que marca la forma como nuestras débiles economías se han insertado en el mercado mundial y también se reproducen al interior de nuestras sociedades.

A lo largo de este proceso de dominación de unos países sobre otros y de una clase social sobre otras, los sistemas educativos han desempeñado un papel, que en forma resumida podemos caracterizar como:

Una FUNCIÓN ECONÓMICA

El sistema educativo tradicional se ha encargado de capacitar profesionalmente a los individuos/as de cada clase social, de acuerdo a su nivel (gobernantes, empresarias/os, técnicos/as, profesionales, obreros/as, mano de obra agrícola, costureros/as, etc.). Así, el sistema educativo tradicional ha venido preparando a cada uno/a en los oficios y ocupaciones que nuestras economías dependientes necesitan para su funcionamiento.

⁶ Moreno M. del P. y otras/os (1997), *Educación Popular: una metodología*. ICI, Panamá, P.1-10.

Aquí se encuentra la raíz de la función selectiva de nuestros sistemas educativos. Las oportunidades de acceso al sistema escolar están determinadas por la clase social a la cual pertenece la persona, así los grupos sociales marginados y de menores ingresos, tienen poca o ninguna posibilidad de recibir una instrucción de la misma calidad que los grupos económicamente poderosos.

Esta selectividad se refleja también en las posibilidades de continuar los estudios de un nivel educativo a otro (primaria a secundaria, secundaria a universidad). Vemos que cada vez son más escasas las personas pertenecientes a grupos marginados que puedan llegar con éxito a la cumbre de la “pirámide escolar” (desde pre-escolar hasta la universidad). Tal vez lo consiguen unas pocas personas, no en forma masiva, y por motivos personales, no estructurales. El sistema está diseñado para ‘colar’ o filtrar sólo a unas/os cuantas/os.

Una FUNCIÓN IDEOLÓGICO-POLÍTICA

El sistema educativo tradicional transmite una visión de la sociedad (ideología) que es la que conviene a los intereses de las clases dominantes. Estos valores, ideas, hábitos y formas de pensar sirven para reproducir y legitimar (hacer creer que son buenas) las estructuras de dominación entre los países y dentro del país.

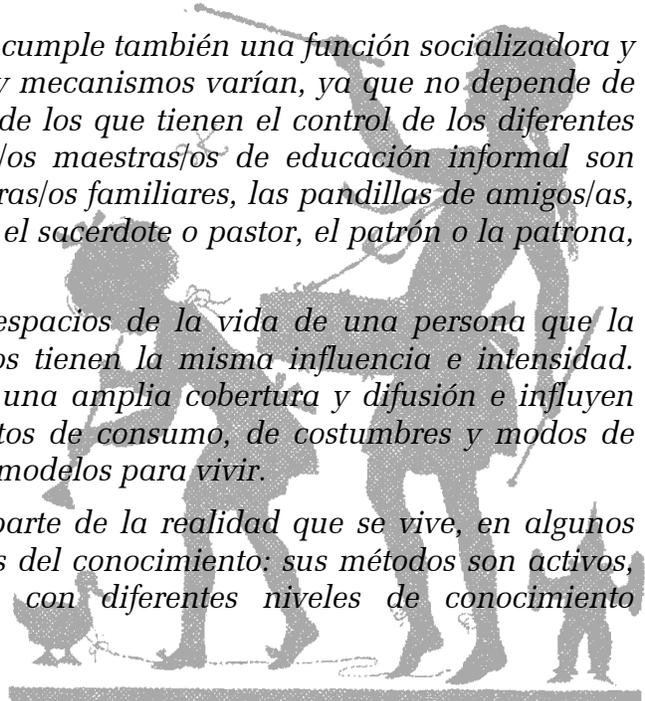
Cabe mencionar, por ejemplo, la transmisión del conformismo como norma para adaptarse a aceptar la desigualdad social, la falsa idea de movilidad social, que hace creer que el sólo esfuerzo personal es suficiente para alcanzar mejores posiciones económicas: asimismo, se fomenta la acriticidad (no cuestionamiento a lo establecido), el mito de una educación ‘apolítica’, neutra, lo que en la práctica equivale a una forma oculta de hacer política a favor del sistema vigente.

2. El sistema educativo informal: su papel

Aunque el sistema educativo informal cumple también una función socializadora y transmisora de ideología, sus formas y mecanismos varían, ya que no depende de la política educativa del estado, sino de los que tienen el control de los diferentes medios de educación informal. Las/os maestras/os de educación informal son entre otras/os: la madre, el padre u otras/os familiares, las pandillas de amigos/as, la televisión, la radio y los periódicos, el sacerdote o pastor, el patrón o la patrona, las/os compañeras/os de trabajo.

Muchas veces, estas/os cubren más espacios de la vida de una persona que la educación formal, aunque no todas/os tienen la misma influencia e intensidad. Los medios de comunicación poseen una amplia cobertura y difusión e influyen fuertemente en la formación de hábitos de consumo, de costumbres y modos de vida que el pueblo va convirtiendo en modelos para vivir.

La educación informal es vivencial, parte de la realidad que se vive, en algunos casos trata de integrar diversas ramas del conocimiento: sus métodos son activos, participativos, adaptables a grupos con diferentes niveles de conocimiento académico y experiencia.



3. ¿Qué relación tienen entre sí los dos sistemas de educación?

Ambos sistemas, aunque aparentemente separados y actuando en espacios distintos, tienen algunos elementos comunes. A nivel general, podemos decir que ambos cumplen la función de ser un vehículo a través del cual el sistema dominante conserva y legitima su existencia.

Pero esta unidad no significa que no existen contradicciones.

En la escuela no se adquieren sólo conocimientos, se aprenden también valores y normas de conducta, así como:

- * A privilegiar el trabajo y éxito personal, sobre el trabajo en equipo y la solidaridad. Se inculca el individualismo y la desconfianza hacia los demás.*
- * Al tener un sentimiento de inferioridad: se divide a los alumnos/as en ‘buenos y malos’, se sobrevalora el éxito intelectual.*
- * A ser sumisos/as: a no cuestionar, no discutir, a someterse a la autoridad absoluta, a sentir la necesidad de un jefe.*
- * A respetar el orden establecido por los/as demás: sólo hay un método, una sola verdad, una sola solución, las ya establecidas.*
- * A tener miedo al conflicto: se prohíbe la política en la escuela, se evita el conflicto.*

En la escuela los papeles están previamente determinados:

| | | | |
|---------------|---|-----------------|---|
| <i>Alumno</i> | <i>No sabe Escucha Calla Obedece Es juzgada/o</i> | <i>Profesor</i> | <i>Sabe Habla Ordena Decide Juzga, castiga y califica</i> |
|---------------|---|-----------------|---|

El/la profesor(a) tiene un lenguaje determinado, sólo se permite hablar bien. A veces el/la niño/a no comprende nada, no es su lenguaje cotidiano, el que usa en su casa, tiene que descontar éste y aprender otras palabras. Trata a todas/os las/os niñas/os de una manera uniforme, todas/os deben trabajar al mismo ritmo, con el mismo libro y material. El o la maestro/a cuando pregunta, ya tiene previamente la respuesta y no admite respuesta diferente. El comportamiento se controla con sanciones, se evalúa a través de ‘obstáculos’ que el estudiante debe saltar.

La educación que se recibe en las escuelas no es aplicable a las necesidades de la vida diaria. Los conocimientos son parcializados y no permiten apreciar la integralidad del conocimiento. Los métodos que utiliza, más bien, son pasivos.

Sin embargo, no se puede descartar la llamada educación tradicional, pues algunos de sus contenidos y métodos son válidos.

Muchas veces lo que la escuela enseña idealmente es confirmado, modificado, o desmentido por los medios de educación informal. La educación informal está más actualizada que la escuela. La escuela enseña lo ya institucionalizado,

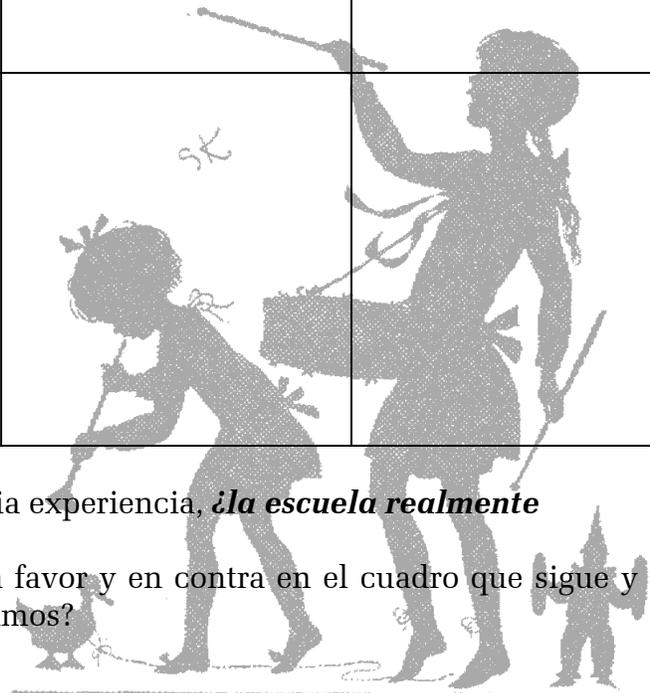
mientras que los mecanismos informales, sobre todo los medios masivos de comunicación, entregan los últimos avances, que con el correr del tiempo, serán institucionalizados.

La escuela enseña el deber ser, los modelos ideales de vida, al igual que la familia y la iglesia. Mientras que los medios informales enseñan a ser y hacer en la práctica. La vida de la persona se desarrolla entre la educación que recibe en todos los ambientes en donde se desenvuelve y la escuela a la que asiste para ‘educarse’. Hay una contradicción entre lo que aprende en la vida y la realidad y lo que aprende en la escuela. De allí resulta un comportamiento dual, no coherente, en muchos aspectos, como por ejemplo, el terreno sexual. Otra contradicción evidente es la que se presenta entre los valores que privilegia la escuela, como el trabajo intelectual, la memoria, mientras que la educación informal es más práctica, enfatiza las habilidades individuales, las técnicas, los oficios, la capacidad de hacer.

Después de conocer este aporte del ICI de Panamá, sinteticemos:

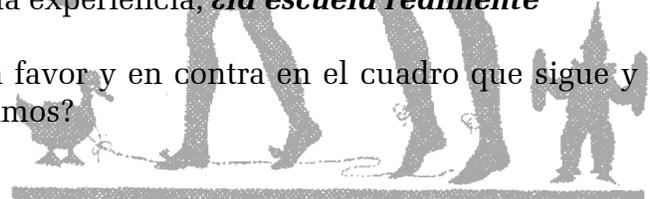
¿Cómo concebimos las diferencias entre educación formal, no formal e informal?

Anotemos nuestros hallazgos en el cuadro siguiente:

| | Educación Formal | Educación No Formal | Educación Informal |
|-----------------|-------------------------|--|---------------------------|
| Ejemplo | | | |
| Características | |  | |

Por otra parte, en base a nuestra propia experiencia, **¿la escuela realmente educa?**

Clasifiquemos nuestros argumentos a favor y en contra en el cuadro que sigue y comparemos. ¿A qué conclusión llegamos?



| ¿La escuela de verdad educa? | |
|-------------------------------------|-----------|
| Sí | No |
| | |
| Conclusión: | |

Ahora bien, de cara a ubicar la Educación Popular entre estas modalidades formales, no formales e informales de educación, es interesante citar al mexicano Carlos Núñez H. quien, siguiendo la perspectiva que adoptamos en el capítulo anterior, insiste en que la Educación Popular es un concepto que ha de definirse en la praxis⁷. Desde luego, para analizar el siguiente extracto es preciso construir nuestra propia posición tomando en cuenta nuestras experiencias vividas hasta el momento. Al respecto, les invitamos a prestar especial atención a la distinción que propone este autor entre **práctica social** y **praxis**.

De acuerdo a lo expresado, tenemos que dejar bien claro lo que entendemos por educación popular, pues como ha sucedido históricamente, el término, -más que la concepción-, empieza a ser aplicado como palabra de moda para referirse a viejas fórmulas que han sido “inventadas” e inducidas en América Latina por muy diversas instancias (e intenciones).

Así, tenemos que diferenciarla de la “educación no formal”, es decir, una educación que rompe los moldes rígidos de la escuela tradicional en los aspectos “formales”, pero continúa transmitiendo con los mismos enfoques y procedimientos, una serie de “conocimientos” previamente diseñados y organizados por expertos.

Es la superación del “aula”, pero dentro de la misma “escuela” y casi siempre está ligada a programas oficiales. La relación “educador-educando” se mantiene con todo el verticalismo del “maestro-alumno”. Dentro de esta categoría pueden quedar los programas de “educación a distancia”, “educación abierta”, “acelerada”, etc.

⁷ Carlos Núñez H, *Educación para transformar, transformar para educar*, (1992), 52-57.

Otro medio que empieza a ser llamado educación popular (y ciertamente está más cerca) es la llamada “educación de adultos”; es decir, educación dirigida a sectores no atendibles (por razones de edad) dentro de los programas establecidos en el sistema educativo formal. El contenido de esta educación gira muchas veces sobre aspectos propios de la escuela formal, pero no tienen validez académica oficial.

La mayoría de las veces, el contenido se enfoca a tratar temas relacionados con la vida familiar, social y de la comunidad; así, educación para la salud, relaciones familiares, educación sexual, artesanías, habilidades y oficios, son característicos de este tipo de programas.

En muchísimos casos, los métodos de trabajo son altamente tradicionales y prácticamente escolares. Las academias parroquiales, los ‘centros de desarrollo comunal del DIF’⁸ y muchos otros similares, son muestras clásicas de este tipo de programas.

En ocasiones, y debido a esos espacios de ‘inserción’ en el mundo oficial o internacional, algunos programas adquieren modalidades mucho más cercanas a un auténtico trabajo popular, tanto en orientación y contenido, como en métodos y técnicas.

Pero son los menos, y la mayoría de las experiencias novedosas (oficiales o privadas) de este tipo, lo son por la relativa utilización de métodos y técnicas participativos y de ciertas herramientas didácticas.

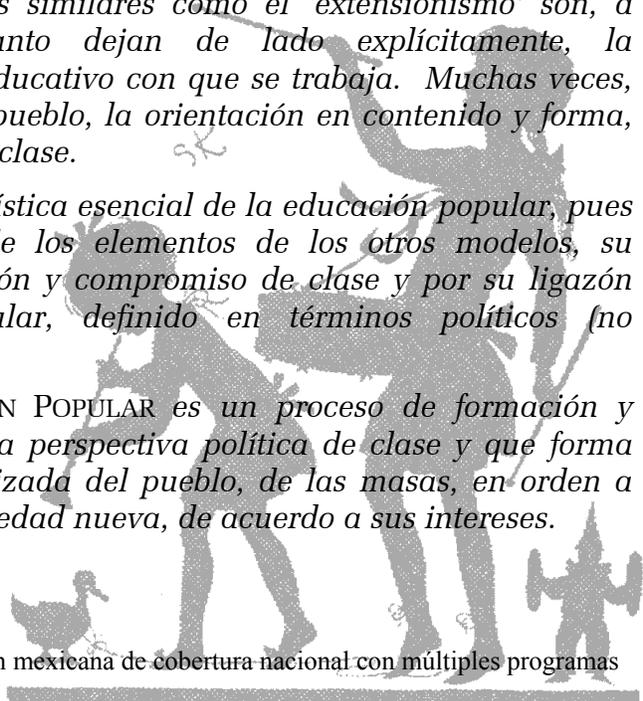
El énfasis en lo pedagógico y/o lo didáctico hacen a muchos definir sus programas como de educación popular, identificando el uso de audio-visuales, películas, dinámicas, etc. con las características esenciales de la educación popular.

Todos estos enfoques y muchos otros similares como el ‘extensionismo’ son, a nuestro juicio, parciales por cuanto dejan de lado explícitamente, la intencionalidad política del modelo educativo con que se trabaja. Muchas veces, aunque el sector ‘beneficiado’ sea el pueblo, la orientación en contenido y forma, no responde a sus intereses en cuanto clase.

Y aquí está, para nosotros, la característica esencial de la educación popular, pues si bien puede incorporar algunos de los elementos de los otros modelos, su definición está dada por su concepción y compromiso de clase y por su ligazón orgánica con el movimiento popular, definido en términos políticos (no necesariamente partidarios).

Por eso, para nosotros la EDUCACIÓN POPULAR es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.

⁸ DIF: Desarrollo Integral de la Familia. Institución mexicana de cobertura nacional con múltiples programas típicamente asistenciales.



EDUCACIÓN POPULAR es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría ‘sobre’ la práctica. Así, una práctica de educación popular no es lo mismo que ‘darle’ cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos períodos de su práctica, para formarlo, sino tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esta realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre esta relación ‘entre teoría y práctica’. Así, los conocimientos producidos sobre otras prácticas, los eventos formativos como tales, los materiales de apoyo, el intercambio de experiencias, etc., etc., adquirirán su justa dimensión.

Debemos reiterar nuestra posición y alejarla de cualquier criterio ‘espontáneista’ o ‘basista’ en donde todo lo que haga el pueblo, la sola acción –y cualquier acción– es válida y verdadera. Esto no niega en absoluto el valor que la misma práctica tiene como hecho educativo en si, pero trata de ubicar el reto que significa asumir dicha práctica con plena conciencia y sentido histórico.

Pero tampoco creemos en una posición ‘vanguardista’, en la que unos pocos intelectuales, sin contacto con el pueblo y su proceso, dictan las normas de verdad y las pautas a seguir.

Ni una posición ‘basista’ o ‘espontaneista’, ni una posición ‘vanguardista’, sino una auténtica PRAXIS⁹ sustentan, orientan y desarrollan una verdadera tarea de EDUCACIÓN POPULAR como la entendemos.

Esto no significa la mitificación de una tarea importantísima, como lo es la lucha ideológica, en perjuicio de una práctica política que la acompañe, sustente y fortalezca. Pero esa práctica política no puede ser tampoco asumida en forma tradicional, con métodos verticalistas y autoritarios que la hacen caminar al margen de la realidad objetiva de las masas y de su pertinente análisis y comprensión a nivel ideológico.

El sentido de educar, no es entonces entendido como un hecho escolar en el que, el que sabe (aunque sea de política) informa y ‘educa’ al que no sabe; es pues un proceso continuo y sistemático de interacción entre práctica y teoría, impulsado y acompañado por aquellos compañeros que tengan mayor nivel y capacidad de análisis, reflexión e información.

⁹ Los términos se vulgarizan y empiezan a ser utilizados sin propiedad tanto por sectores que comparten la posición ideológica o la concepción teórica que los genera, como incluso por quienes se sitúan en posiciones antagónicas; así ha pasado con la famosa ‘concientización’, ‘cambio de estructuras’ y muchos otros, como PRAXIS, que hoy día muchos utilizan como un sinónimo elegante y de moda para hablar de práctica. Queremos entender por praxis la concepción que integra en una unidad dinámica y dialéctica, a la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica, a la relación entre la práctica, la acción y lucha transformadora y la teoría que orienta y ayuda a conducir la acción. Es la unidad entre pensamiento y acción, que permite asumir conscientemente el rol histórico que cada hombre está llamado a ejercer.

Después de esta lectura, saquemos nuestras conclusiones en cuanto a la relación entre Educación Popular y las modalidades formales, no formales e informales de educación.

¿Qué elementos nuevos aporta la cita del texto de Carlos Núñez?

¿Está de acuerdo con él o no y por qué?

Discuta, critique y complete el esquema siguiente:

| | Educación | | |
|----------------------|-------------|-------------------------------|----------------|
| | FORMAL | NO FORMAL | INFORMAL |
| PLANIFICACIÓN | sistemática | sistemática | no sistemática |
| EVALUACIÓN | sistemática | no sistemática | no sistemática |
| Ejemplo | Escuela | Programa Educativo en la Tele | Familia |

¿Sus conclusiones?



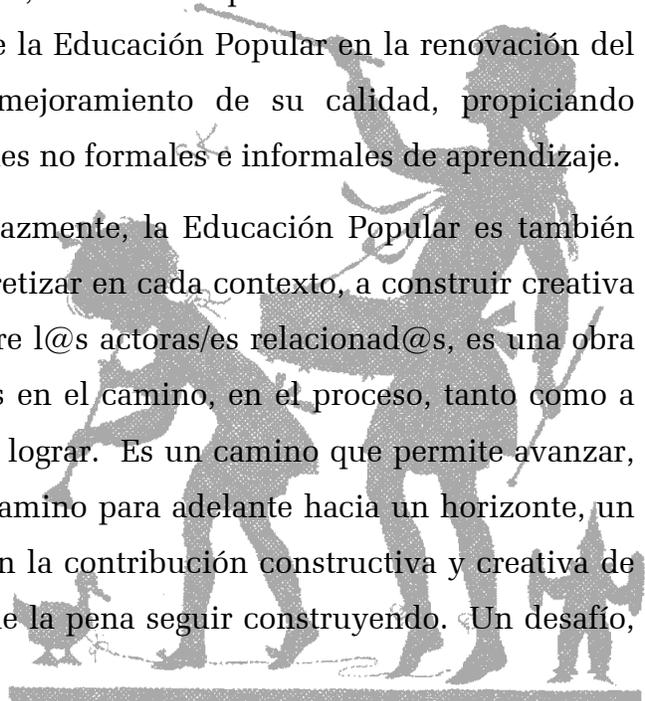
4. Educación Popular: una necesidad metodológica

Llegando a este nivel de nuestra reflexión, ya sabemos que, considerando la **diversidad de experiencias** que se fueron acumulando a lo largo de la historia para venir construyendo el sistema metodológico, las que podemos agrupar bajo el término genérico de Educación Popular, bien utilizaríamos la marca del plural. Además, como señala C. Núñez, lo mejor es partir de una sistematización de estas experiencias históricas, es decir de la praxis, para llegar a conceptualizarla.

Otra conclusión es que lo común de todas estas experiencias de Educación Popular es su **compromiso político** para con la liberación de los sectores populares víctimas de la opresión. Desde luego, mucho más que la metodología o la aplicación de técnicas participativas, éste es el aspecto fundamental a tomar en cuenta para caracterizar lo que entendemos por Educación Popular.

Con respecto a su campo de aplicación, aún cuando se asocia generalmente la Educación Popular con procesos no formales de aprendizaje, esta relación no es nada mecánica ni exclusiva. Incluso, afirmamos que el reto más interesante consiste en incidir desde el campo de la Educación Popular en la renovación del sistema escolar, contribuyendo al mejoramiento de su calidad, propiciando mejores articulaciones con modalidades no formales e informales de aprendizaje.

Sin embargo, para poder incidir eficazmente, la Educación Popular es también **una necesidad metodológica** a concretizar en cada contexto, a construir creativa y oportunamente, pero con rigor, entre l@s actoras/es relacionad@s, es una obra colectiva que permite cosechar frutos en el camino, en el proceso, tanto como a través del producto o los productos a lograr. Es un camino que permite avanzar, sin retroceso que no sea táctico, un camino para adelante hacia un horizonte, un sueño que puede hacerse realidad con la contribución constructiva y creativa de tod@s nosotr@s. Un camino que vale la pena seguir construyendo. Un desafío, un reto...



En este capítulo pretendemos identificar las principales pautas metodológicas que, sin llegar a convertirse en reglas absolutas o pasos a seguir mecánicamente, nos han de inspirar para mejorar nuestro quehacer como educadoras/es populares facilitadoras/es de oportunidades de aprendizaje alternativas pertinentes en diferentes contextos y sectores populares, entre quienes trabajamos.

4.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Al revisar la literatura relacionada, nos encontramos con diferentes maneras de referirse a los principios fundamentales de la Educación Popular. Decidimos presentarlos aquí de una manera muy pragmática, a partir de una serie de preguntas concretas que ha de plantearse la/el educador(a) popular a la hora de planificar su trabajo. Sin embargo, no pretendemos contestar estas preguntas aportando LA respuesta “correcta”. Al contrario, sólo queremos brindar posibles elementos susceptibles de contribuir a la reflexión.

4.1.1. ¿Qué es Educación Popular?

La Educación Popular es un proceso de aprendizaje durante el cual el pueblo o algún sector del mismo, construye su conciencia de una situación social de opresión y fortalece sus habilidades, particularmente a nivel organizativo, para superarla. El ya mencionado Instituto Cooperativo Interamericano (ICI) de Panamá, plantea lo siguiente:

Hemos dicho que la Educación Popular no se reduce a la aplicación de un conjunto de técnicas para hacer más participativos los talleres. Cuando hablamos de educación popular, nos referimos a un ‘proceso’ de aprendizaje colectivo del pueblo, que apunta al fortalecimiento de su organización a fin de transformar la realidad en función de sus intereses¹.

Asimismo, el mexicano Carlos Núñez H. plantea que: *[Nuestra] concepción de educación popular implica necesariamente la síntesis orgánica de aspectos de contenido y de forma (metodología), que guardan además, la necesaria coherencia con los objetivos que se desprenden de una definición conceptual, que la ubica como una práctica educativa ligada permanentemente al quehacer del pueblo organizado y sus condiciones objetivas. Para que los programas de Educación Popular que se definen como tales produzcan cambios y generen acciones*

¹ Moreno M. del P. y otras/os (1997), *Educación Popular: una metodología*. ICI, Panamá, p. 42-68.

conducentes con los objetivos políticos planteados por la organización responsable del programa, es necesario adoptar un planteamiento metodológico que le dé coherencia interna y una concepción dialéctica que le dé coherencia política².

4.1.2. ¿Por qué la Educación Popular?

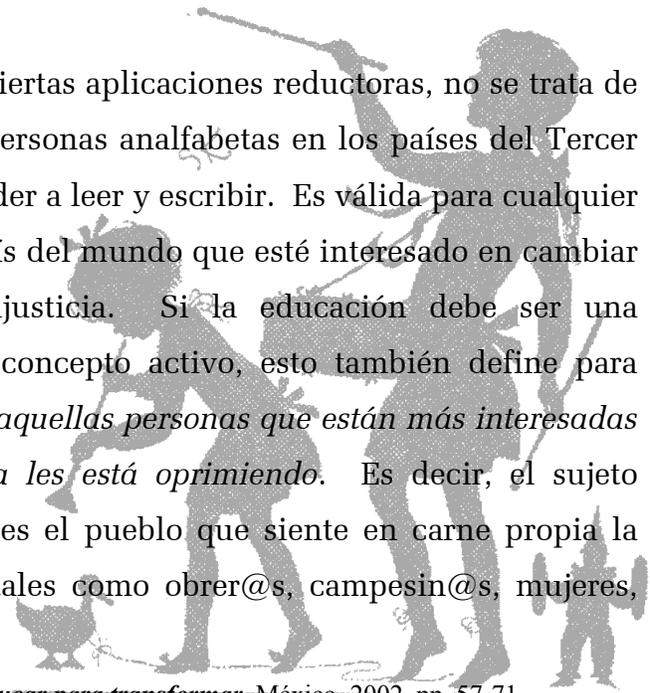
La Educación Popular es una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas. En otras palabras, mientras persistan desigualdades, la Educación Popular seguirá siendo necesaria.

4.1.3. ¿Para qué la Educación Popular?

Su finalidad esencial es contribuir a la construcción de una sociedad nueva, más humana y justa. Esto significa, como lo señalaba Paulo Freire, que el proceso de Educación Popular no termina con la liberación de los sectores oprimidos sino que debe alcanzar también la liberación de los sectores opresores, apuntando más generalmente a la superación de toda estructura injusta de sumisión-dominación, en sus manifestaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

4.1.4. ¿Para quiénes?

Contrario a lo que podrían insinuar ciertas aplicaciones reductoras, no se trata de una herramienta utilizada sólo con personas analfabetas en los países del Tercer Mundo de manera que puedan aprender a leer y escribir. Es válida para cualquier sector de la sociedad en cualquier país del mundo que esté interesado en cambiar alguna situación de opresión e injusticia. Si la educación debe ser una herramienta de transformación, un concepto activo, esto también define para quien es la Educación Popular: *para aquellas personas que están más interesadas en cambiar la situación porque ésta les está oprimiendo*. Es decir, el sujeto prioritario de la Educación Popular es el pueblo que siente en carne propia la injusticia, diferenciándose sectores tales como obrer@s, campesin@s, mujeres,



² Carlos Nuñez H., *Transformar para Educar, Educar para transformar*, México, 2002, pp. 57-71.

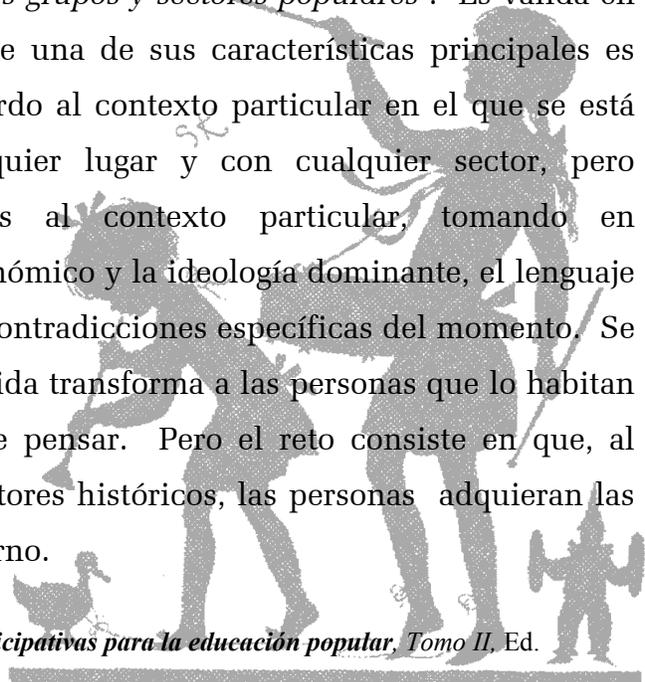
niñ@s y adolescentes, pueblos indígenas, homosexuales,... En fin, cualquier minoría objetivamente oprimida. La Educación Popular supone, en primer lugar el fortalecimiento de sus identidades sectoriales, facilitándose procesos a través de los cuales se adquieran conciencia ‘para sí’ de esta situación objetiva de opresión, desarrollando progresivamente las capacidades requeridas para asumir el derecho de ser actoras/es protagonistas de su propia historia.

El hecho que el protagonismo del proceso de cambio tenga que descansar fundamentalmente en los mismos sectores marginados no significa, como lo señalaba Paulo Freire, que dicho proceso no admita alianzas con otros sectores sociales sinceramente interesados en la superación de la injusticia y que puedan facilitar procesos educativos-organizativos apuntando a este cambio. Pero éste no puede ser un proceso de una vía, sino debe construirse como una dinámica colectiva involucrando a tod@s en un proceso de enseñarse un@s a otr@s, de aprender haciendo. Es participativa ya que compromete totalmente a l@s participantes en el triple proceso de investigación, educación, organización.

4.1.5. ¿Dónde?

En la Educación Popular *no hay aulas, ni cursos específicos, ni grados, ni textos... la “escuela” es la vida cotidiana de los grupos y sectores populares*³. Es válida en cualquier lugar especialmente porque una de sus características principales es que se tiene que desarrollar de acuerdo al contexto particular en el que se está dando. Se puede aplicar en cualquier lugar y con cualquier sector, pero adaptándose siempre sus técnicas al contexto particular, tomando en consideración el sistema político-económico y la ideología dominante, el lenguaje y la cultura del pueblo así como las contradicciones específicas del momento. Se parte del hecho de que el medio de vida transforma a las personas que lo habitan e incluso condicionan su manera de pensar. Pero el reto consiste en que, al desarrollar su protagonismo como actores históricos, las personas adquieran las capacidades para transformar su entorno.

³ Graciela Bustillos y Laura Vargas, *Técnicas participativas para la educación popular, Tomo II*, Ed. Popular, Madrid, 1999, p. 13.



4.1.6. ¿Cuándo?

En cuanto a los momentos de la Educación Popular, la terminología europea la asocia generalmente con la formación permanente, expresión criticada por autores como Carlos Núñez pues deja de lado la opción política liberadora que debe ser fundamental. Sin embargo, esta expresión resulta interesante en el sentido de subrayar que, además de educación para la vida, la Educación Popular es una educación a lo largo de toda la vida. Va más allá de cualquier contexto histórico. “La lucha sigue...”

4.1.7. ¿Cuáles son los temas de la Educación Popular?

Como lo demostró la reseña histórica esbozada en el primer capítulo, los contenidos temáticos que se pueden abordar mediante una metodología de Educación Popular no admiten ninguna delimitación a priori. Los ejes de entrada del proceso educativo serán siempre los problemas más cercanos, los que más interesan a los diferentes sectores populares y colectivos concretos⁴. Generalmente sin embargo, en aras de una mayor eficacia, se recomienda partir de situaciones muy concretas y en las cuales exista posibilidad estratégica de alcanzar logros significativos relativamente a corto plazo. Efectivamente, esto constituirá un aliciente para fortalecer la organización y proponerse, progresivamente, metas más ambiciosas e involucrando a más gente.

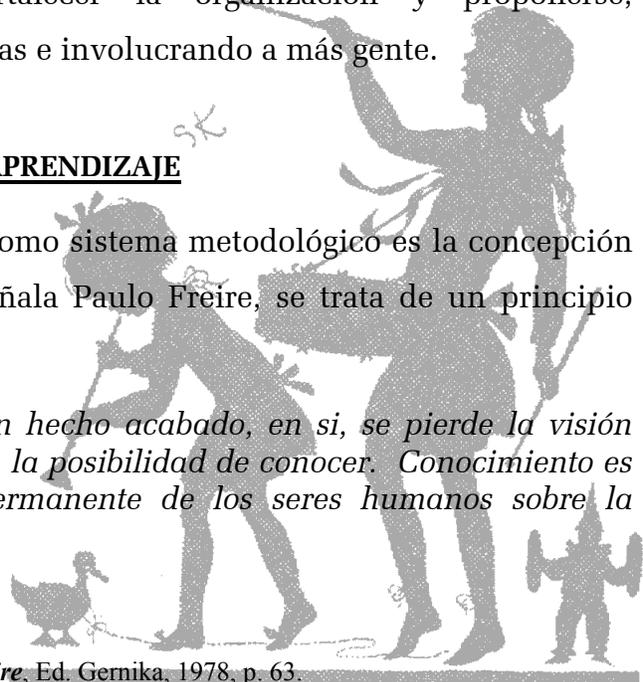
4.2. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA DEL APRENDIZAJE

La esencia de la Educación Popular como sistema metodológico es la concepción dialéctica del aprendizaje. Como señala Paulo Freire, se trata de un principio epistemológico fundamental:

Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad⁵.

⁴ Idem.

⁵ Carlos Torres Novoa, *Entrevistas con Paulo Freire*, Ed. Gemika, 1978, p. 63.



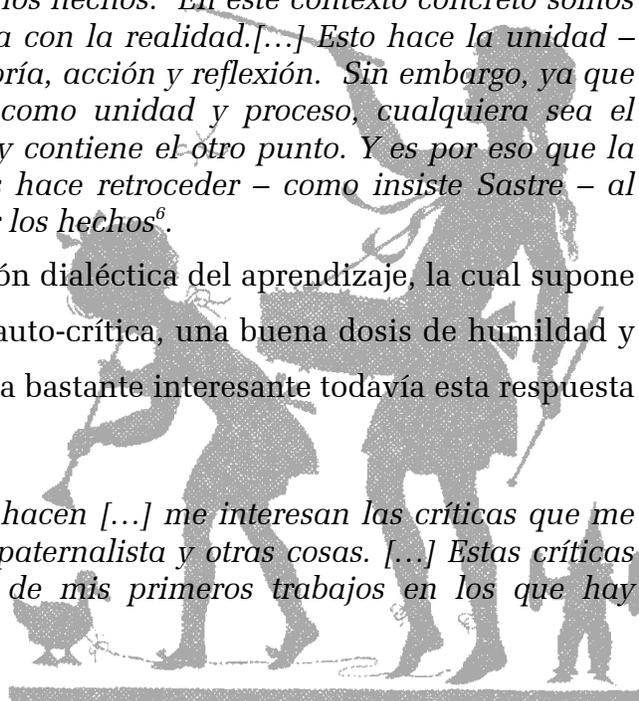
Así, el aprendizaje que se promueve en una metodología de Educación Popular comienza con la reconstrucción de las experiencias de trabajo y organización de l@s participantes (la práctica inicial), dedicando especial atención a las propias contradicciones y a la manera espontánea de enfrentarlas. Luego, se propicia una reflexión crítica sobre estas experiencias y una interpretación coherente de la misma, en relación con experiencias similares de las cuales se identificarán coincidencias y diferencias (generalización teórica). En fin, se orienta este proceso de comprensión de la propia realidad a la formulación de alternativas y a su operativización mediante la planificación y realización de una acción estratégica que supere la práctica inicial (práctica transformadora). A la vez, este proceso es sistemático, avanzando de lo concreto a lo abstracto para regresar de nuevo a lo concreto pero con una perspectiva cada vez más globalizante.

Con respecto a esta concepción dialéctica, dice **Paulo Freire**: *Separada de la práctica, la teoría se transforma en simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es más que activismo ciego. Es por eso que no hay auténtica praxis fuera de la unidad dialéctica, acción – reflexión, práctica – teoría. En la misma forma, no hay contexto teórico si éste no está en unión dialéctica con el contexto concreto. En este contexto concreto donde los hechos se dan necesariamente, nos encontramos envueltos por lo real pero sin comprender críticamente porque los hechos son lo que son. En el contexto teórico, manteniendo lo concreto a nuestro alcance, buscamos la razón de ser de los hechos. En este contexto concreto somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad.[...] Esto hace la unidad – no la separación – entre práctica y teoría, acción y reflexión. Sin embargo, ya que estos momentos sólo pueden existir como unidad y proceso, cualquiera sea el punto de partida de hecho demanda y contiene el otro punto. Y es por eso que la reflexión es sólo legítima cuando nos hace retroceder – como insiste Sastre – al contexto concreto donde busca aclarar los hechos⁶.*

Siempre con respecto a esta concepción dialéctica del aprendizaje, la cual supone tanto una desarrollada capacidad de auto-crítica, una buena dosis de humildad y una paciente visión de proceso, resulta bastante interesante todavía esta respuesta del mismo **Freire**:

A propósito de las críticas que se me hacen [...] me interesan las críticas que me clasifican como idealista, reformista, paternalista y otras cosas. [...] Estas críticas son hechas a partir principalmente de mis primeros trabajos en los que hay

⁶ Ídem, p. 85.



indiscutiblemente, ingenuidades, posturas débiles, pero en los que hay también posturas críticas. Lo que sucedió es que tuve siempre una práctica dialéctica. Pero al buscar teorizar la práctica, yo tuve momentos de ingenuidad en la teoría que intenté hacer de mi práctica. [...] Por ejemplo creo que no se puede hacer una crítica de mi libro “La Educación como Práctica de la Libertad” sin hacer, al mismo tiempo, una crítica del contexto histórico donde yo tuve mi experiencia. Pues una cosa es criticar el libro aisladamente, y otra es criticarlo dentro del contexto brasileño de los años 1960 a 1964. Dentro de este contexto, este libro era altamente crítico. Era más crítico que ingenuo. Pero esto no absuelve mi ingenuidad⁷.

4.3. RELACIÓN PRÁCTICA-TEORÍA-PRÁCTICA

Como lo señala entonces el propio Freire, la concepción dialéctica del aprendizaje se manifiesta esencialmente en la unidad práctica-teoría-práctica, que el equipo del Instituto Cooperativo Interamericano (ICI) de Panamá explicita así:

La práctica y la teoría tienen una vinculación íntima. No puede entenderse una sin la otra. Ambas se influyen y se determinan mutuamente. Nuestro actuar condiciona nuestros conocimientos y al mismo tiempo, nuestros conocimientos condicionan nuestro actuar⁸.

A continuación, retomaremos los tres momentos que el ICI distingue en esta relación, enriqueciendo sus aportes con los de Carlos Núñez.

a. La práctica social

Entendemos por práctica social a nuestro actuar sobre la realidad natural y social, es decir, todas las actividades que realizamos para sobrevivir, para mejorar y transformar el mundo que nos rodea. Son las acciones (hechos y pensamientos) que realizamos como personas, grupos, clases o naciones, en forma consciente e intencionada, para crear, modificar o transformar constantemente la realidad en que vivimos. Así la práctica social puede ser: productiva o económica, una práctica organizativa, una práctica cultural o una práctica histórica.

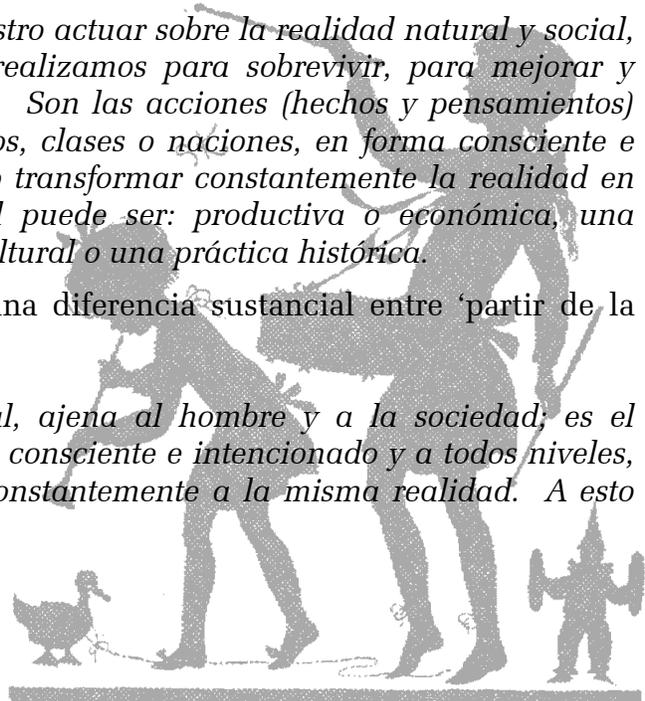
Por su parte, Carlos Núñez indica una diferencia sustancial entre ‘partir de la realidad’ y ‘partir de la práctica’.

Pero esa realidad no existe como tal, ajena al hombre y a la sociedad; es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos niveles, la que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad. A esto llamamos ‘práctica social’⁹.

⁷ Ídem, p. 52 – 53.

⁸ Moreno M. del P. y otras/os, op. cit., p. 42.

⁹ Núñez Carlos, op. cit., p. 57-71.



Más adelante, Núñez precisa todavía: *En síntesis, el punto de partida en esta propuesta metodológica, es buscar el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que se encuentra; de las acciones que en esa realidad realiza en orden a transformarla; y sobre el nivel de conciencia e interpretación que sobre la realidad y sus acciones, tienen. Y en esta interpretación, no sólo influirán aspectos objetivos, sino también toda la carga subjetiva (connotativa) que de hecho se tiene*¹⁰.

Con respecto a la investigación-diagnóstica de la realidad, Paulo Freire nos dice: *Estoy haciendo una investigación porque tengo sumo interés de conocer la realidad para poder transformarla. Esto no significa sin embargo, que yo deba distorsionar esta realidad en mi análisis para adecuar mi intención revolucionaria con datos que no son reales. Por eso es que insisto: no critico la neutralidad de la ciencia, ni la neutralidad de los científicos, sino que repito aquí lo que siempre digo: “toda neutralidad afirmada es una opción escondida”, no puede ser de otra forma. Esto no significa que el científico social deba someter su trabajo científico para desvirtuar la realidad que busca conocer, a su acción política o ideológica. Lo que él tiene que hacer, es poner su ciencia al servicio de su acción política y esto todos lo hacen; porque aquellos que dicen que no lo hacen, lo están haciendo, precisamente, por asumir una neutralidad que no existe*¹¹.

Siguiendo con el aporte del ICI con respecto a la unidad práctica-teoría-práctica, subrayan la importancia de la práctica como fuente de conocimiento.

*Dentro de esa unidad fundamental, la práctica es el fundamento de la teoría y es la finalidad del proceso de conocimiento. Si queremos comprender una cosa, tenemos que entrar en contacto con ella, tocarla, olerla, verla funcionando, utilizarla. Si queremos conocer la realidad, debemos estar adentro de ella, participar de ella. Por ejemplo, si queremos entender el problema del analfabetismo en una comunidad indígena, debemos acercarnos a esta comunidad y ver cuántas personas analfabetas hay, qué acciones se han realizado, si la gente quiere o no alfabetizarse, etc. En otras palabras, nuestro conocimiento sólo puede existir y desarrollarse gracias a la confrontación con el mundo real*¹².

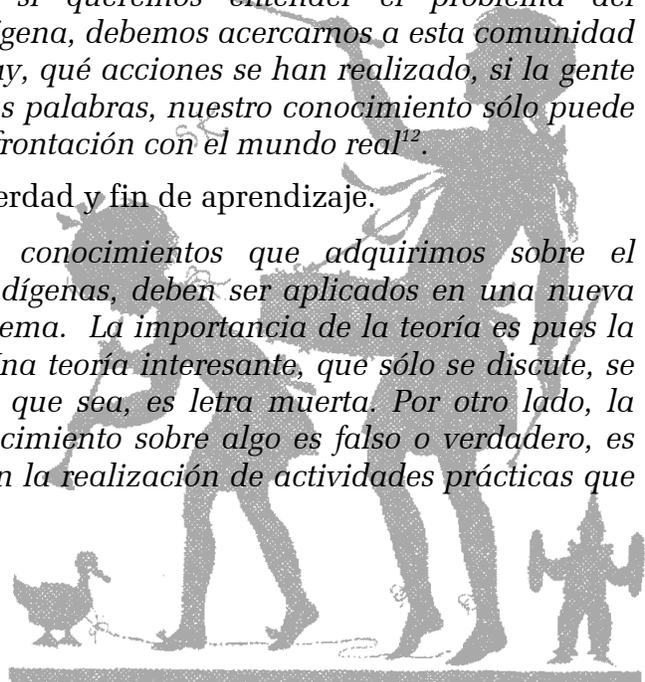
A la vez, la práctica es el criterio de verdad y fin de aprendizaje.

Siguiendo el ejemplo anterior, los conocimientos que adquirimos sobre el analfabetismo en las comunidades indígenas, deben ser aplicados en una nueva práctica que ayude a resolver el problema. La importancia de la teoría es pues la que sirve de guía para la práctica. Una teoría interesante, que sólo se discute, se escribe y se archiva, por muy buena que sea, es letra muerta. Por otro lado, la única forma de saber si nuestro conocimiento sobre algo es falso o verdadero, es probándolo en la realidad concreta, en la realización de actividades prácticas que verifiquen su validez.

¹⁰ Idem.

¹¹ Carlos Torres Novoa, op. cit. p. 71.

¹² Moreno M. del P. y otras/os, op.cit., p. 42-68.



Pero la práctica no habla por si misma. Ella debe ser analizada e interpretada, a través de la reflexión, la crítica. Sin esta comprensión teórica, la práctica permanece oculta. De allí, la importancia de la teoría, no sólo como una guía para la práctica, sino como un instrumento para comprender la práctica realizada.

En el ejemplo anterior, si hemos implementado algunas acciones para enfrenar el analfabetismo en las comunidades indígenas, necesitamos evaluar, analizar los resultados concretos, volver a reflexionar sobre nuestro trabajo. Así, esta reflexión teórica nos ayuda a una comprensión más profunda de nuestra práctica y vamos logrando que ésta se vuelva más eficaz.

La práctica enriquece el conocimiento y éste enriquece una nueva práctica. Esta unidad teórico-práctica dentro de la vida de la organización, forma una especie de espiral: practicar, conocer, practicar de nuevo, conocer otra vez. Esta espiral es ascendente, es decir, que cada vez nuestra práctica y nuestros conocimientos alcanzan un nivel más elevado y en esa medida nuestra lucha por transformar la sociedad, también se hace más eficaz.

Sobrevalorar uno de los dos elementos de esta unidad indisoluble, tiene consecuencias importantes: activismo o teoricismo. Si le damos más peso a la teoría en si misma, y nos quedamos en reflexionar y analizar el problema o la situación, en buscar muchos libros, pero no proponemos alternativas o soluciones viables, caemos en el teoricismo. Pero también está en el lado contrario, la tendencia a sobrevalorar la práctica y tener una actitud de desprecio hacia el aporte de la teoría. Se actúa sin plan, sin reflexión ordenada, sin evaluar las acciones. Nos dejamos absorber por las coyunturas, cometiendo siempre los mismos errores. La reflexión y profundización teórica sobre la realidad es considerada ‘una pérdida de tiempo’ o ‘un lujo que no podemos darnos’. Esto impide el avance del trabajo y trae como consecuencia el estancamiento de las organizaciones.

b. El proceso de teorización

Siempre según el ICI: Teorizar no significa desvincularse de la realidad. Desde el mismo momento que partimos de la práctica, ya estamos reflexionando sobre ella. Pero con la teorización tratamos de hacerlo en forma ordenada, intencionada, buscamos superar el ‘conocimiento común’, mediante un procesos sistemático en que los y las participantes cuestionan su realidad, preguntan y analizan el porqué de las cosas para ir profundizando en las causas más estructurales.

El pueblo también teoriza, a su manera, pero teoriza. Por eso el proceso de teorización no podemos hacerlo al margen del saber popular. El pueblo a lo largo de su caminar, ha ido acumulando ideas, conceptos, toda una lógica de pensamiento, que responde a su experiencia y se constituye en una auténtica ‘teoría popular’. Este saber popular es una mezcla de concepciones ideológicas producto del sistema dominante, y también de contenidos de resistencia y lucha.

El o la educador(a) debe descubrir y ‘aprender’ la lógica interna que está presente en el saber popular, su forma de razonar, su forma de analizar los problemas.

En este sentido, la Educación Popular debe reconocer la pluralidad de saberes - un principio que ya afirmaba Paulo Freire - y propiciar el diálogo entre ellos. Como proyecto histórico, la Educación Popular apunta a la democratización de la cultura, reconociendo la validez de saberes calificados de empíricos porque basados en la experiencia de la vida cotidiana, la ‘**cultura popular**’. Este principio no significa por lo tanto rechazar, de manera ingenua según Freire, la validez del conocimiento científico o académico sino la superación de la contradicción entre estas dos formas de conocimientos que son complementarias. Ninguna es superior a la otra; son dos momentos del proceso de construcción del conocimiento, entre los cuales debería de existir una relación horizontal de enriquecimiento mutuo. La Educación Popular en este caso propone que el saber científico surja y se fundamente en el saber popular, sin que se imponga, sino compartiendo lo que sabemos. A la vez, el momento de la teorización científica, concebido como sistematización de la cultura popular, ha de fortalecer las nuevas prácticas que se proponen los sectores populares.

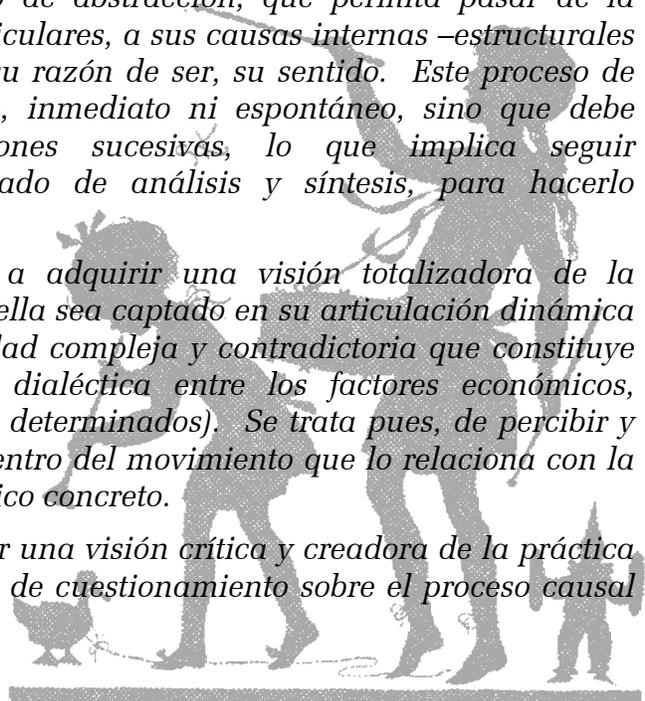
Por su parte, en la obra ya citada¹³, Carlos Núñez hace referencia al momento metodológico de la teorización planteando:

*Pero teorizar no significa hacer cualquier tipo de reflexión, significa, **en primer lugar**, realizar un proceso ordenado de abstracción, que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares, a sus causas internas –estructurales e históricas- para podernos explicar su razón de ser, su sentido. Este proceso de abstracción no puede ser, por tanto, inmediato ni espontáneo, sino que debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas, lo que implica seguir necesariamente un recorrido ordenado de análisis y síntesis, para hacerlo coherente.*

***En segundo lugar**, significa llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: esa unidad compleja y contradictoria que constituye la realidad concreta. (Interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados). Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto.*

***En tercer lugar**, debe permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Es decir, adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso causal*

¹³ Carlos Núñez H., op.cit., pp. 57-71.



de los hechos y su dinámica interna, que lleve a profundizar, ampliar y actualizar constantemente el conocimiento que se tiene sobre ellos. Esto significa, a la vez, una exigencia de permanente impulso a la capacidad creadora y a la re-elaboración de los elementos de interpretación teórica, para adecuarlos a las nuevas circunstancias, y orientar por tanto, de manera efectiva y realista, la nueva acción sobre ellas. El conocimiento teórico, dentro de esta dinámica, deja de ser una mera ‘comprensión’ de lo que sucede, para convertirse en un instrumento activo de crítica, en manos de las clases populares, que permitirá dirigir la historia hacia lo que debe suceder, conforme con sus intereses.

En cuarto lugar, este proceso de formación teórico-práctica, debe llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidad de pensar por si mismas. De esta manera podrán asumir convicciones propias y no estarán simplemente esperando de otros la ‘correcta’ interpretación de los acontecimientos, para aceptarlos pasiva y dogmáticamente. Esta propia convicción, racional y firme será la base real sobre la que podrá asentarse una voluntad política que impulse orgánicamente las acciones de clase más allá de una pura emotividad irreflexiva. Es decir, una auténtica mística de clase, capaz de comprometer todas las energías vitales –e incluso la vida misma- en la construcción de una nueva sociedad, la cual no podrá hacerse efectiva sino como producto de una ‘creación histórica’ de las clases populares. Porque ‘ninguna’ gran obra humana es posible sin la mancomunidad llevada hasta el sacrificio, de los hombres que la intentan.

Volviendo al aporte del ICI, éste señala como tercer momento:

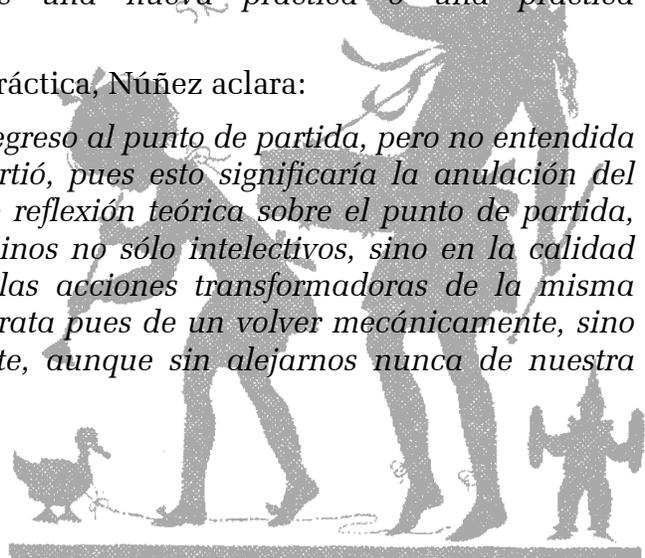
c. La vuelta a la práctica en la Educación Popular

Cuando hablamos de volver a la práctica, esto no significa regresar al punto de partida inicial. Tenemos que regresar a la práctica planteando acciones que combaten los problemas que hemos analizado en toda su complejidad. En el regreso a la práctica, se busca convertir los conocimientos sobre un problema en forma de enfrentarlo a través de una nueva práctica o una práctica transformadora.

Refiriéndose también al regreso a la práctica, Núñez aclara:

“Volver a la práctica”, constituye un regreso al punto de partida, pero no entendida en el sentido original del cual se partió, pues esto significaría la anulación del movimiento dialéctico. El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida, nos debe provocar el avance en términos no sólo intelectivos, sino en la calidad racional, organizativa y política de las acciones transformadoras de la misma realidad de la cual se partió. No se trata pues de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámica y creativamente, aunque sin alejarnos nunca de nuestra propia realidad¹⁴.

¹⁴ Ídem, p.77.



4.4. La producción colectiva del conocimiento

Otro principio fundamental es que la Educación Popular se basa en procesos participativos, promoviendo el desarrollo de sectores populares como sujetos sociales, es decir potenciando su protagonismo como actores de cambios sociales, identificando sus problemas más sentidos, investigando sus manifestaciones, analizando sus causas y consecuencias, formulando alternativas, organizándose para llevarlas a cabo, gestionando recursos, planificando acciones, evaluando su quehacer, etc... La participación que se promueve es libre, activa, eficaz, consciente, crítica.

Según el ICI, éste es el segundo gran principio metodológico de la Educación Popular, vinculado al primero, y lo explicitan así¹⁵: *Su funcionamiento consiste en que el saber no es propiedad de intelectuales y académicas/os, ni tampoco es algo acabado y estático, que puede ser transmitido por unos/as a la conciencia de otras/os. En la Educación Popular, el saber se considera como algo inacabado, vivo, dinámico, que se desarrolla a través del diálogo y reflexión colectiva. Los conocimientos deben producirse en el propio proceso educativo, no en forma personal como resultado de una mente brillante, sino en forma conjunta con el aporte de todas/os, con la orientación del/de la coordinador(a), y tomando en cuenta otras experiencias.*

a. ¿Qué es la producción colectiva del conocimiento?

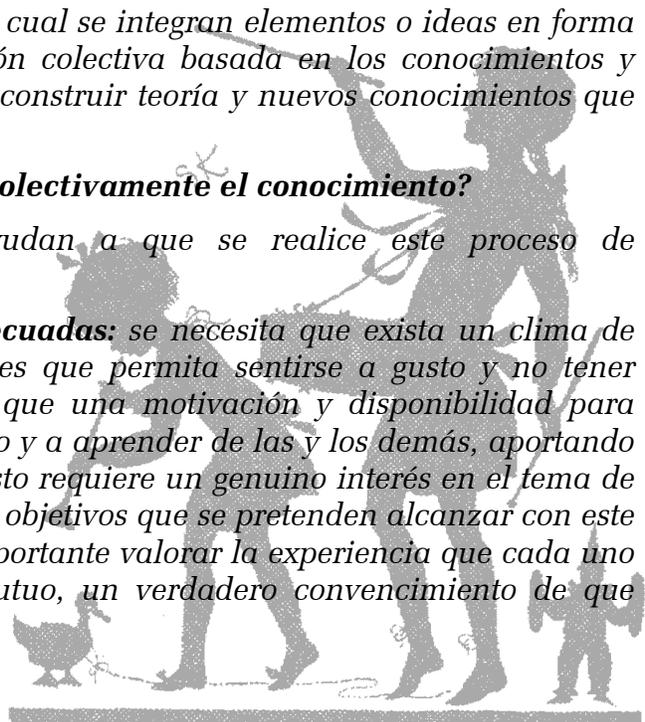
Se trata de un método o proceso en el cual se integran elementos o ideas en forma ordenada, a través de la participación colectiva basada en los conocimientos y experiencias del grupo, para llegar a construir teoría y nuevos conocimientos que permitan mejorar la práctica.

b. ¿Qué se necesita para producir colectivamente el conocimiento?

Existen ciertas condiciones que ayudan a que se realice este proceso de construcción colectiva del saber:

Ambiente y actitudes humanas adecuadas: *se necesita que exista un clima de confianza entre las y los participantes que permita sentirse a gusto y no tener temor de ser rechazada/o, a la vez que una motivación y disponibilidad para compartir, con una apertura al diálogo y a aprender de las y los demás, aportando todo lo que esté a nuestro alcance. Esto requiere un genuino interés en el tema de estudio o debate y una claridad en los objetivos que se pretenden alcanzar con este tema. En este sentido resulta muy importante valorar la experiencia que cada uno y una puede aportar, un respeto mutuo, un verdadero convencimiento de que*

¹⁵ Moreno M. del P. y otras/os, op.cit, p. 60-68.



colectivamente se produce mejor que en forma individual, y una actitud disciplinada y ordenada que facilite el avance de la discusión.

Pensamiento crítico: *esto significa no aceptar pasivamente todas las ideas, sino desarrollar un hábito de duda metódica que convierta cada tema en un debate, un desafío, una pregunta. Cada hecho debe problematizarse, cuestionarse, razonarse, evaluarse. No aceptar ninguna idea, sólo porque la ‘dijo Fulanito’ que es una autoridad en la materia.*

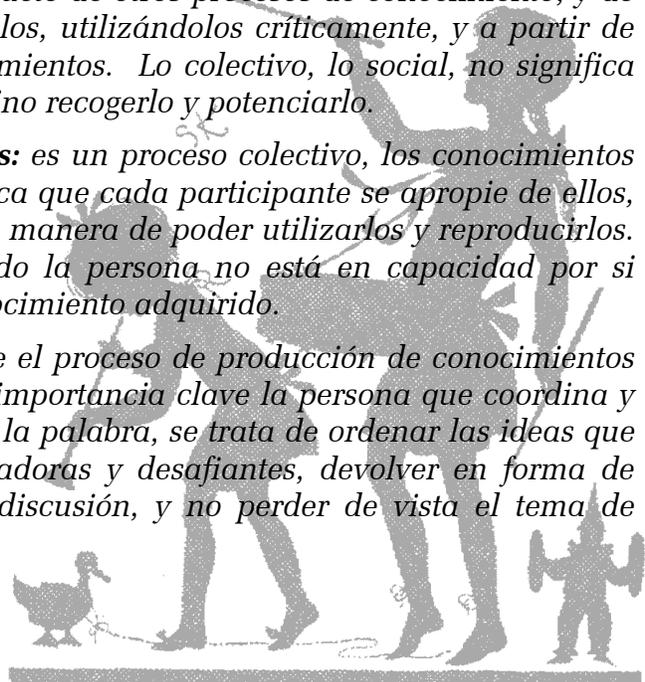
La participación consciente y activa: *esto no significa hablar muchas veces, ni acaparar la palabra, sino aportar ideas en el momento en que vemos que son útiles en el debate. Nunca debemos dejar de participar por creer que ‘no es importante lo que voy a decir’ o que ‘otra u otro ya lo dijo mejor que yo’. Debemos creer en nuestra capacidad de enseñar a otras y otros, así como en nuestra capacidad de aprender de otros y otras. La participación consciente y activa implica entonces, desarrollar el hábito de no ser sólo receptores pasivos de las ideas de otras y otros.*

La creatividad: *es un ingrediente indispensable en la producción colectiva del conocimiento. Si no somos receptores del saber, entonces tenemos que ser creadores/as de saber nuevo. Ya no memorizamos y repetimos definiciones, sino que construimos conceptos que expliquen la realidad y la práctica en que estamos. Ya no copiamos métodos usados en otras realidades, sino que creamos y adaptamos nuestra propia manera de hacer las cosas, la que se adapta a nuestras necesidades.*

Aprovechar experiencias y conocimientos acumulados: *lo anterior no significa despreciar el conocimiento producido por otras personas o grupos, el cual más bien sirve para enriquecer el nuestro. No se trata de partir de cero, sin tomar en cuenta lo que otras y otros han avanzado. No se trata de despreciar los libros. De lo que se trata es de tomar en cuenta el producto de otros procesos de conocimiento, y de otras prácticas sociales, cuestionándolos, utilizándolos críticamente, y a partir de allí, producir nuestros propios conocimientos. Lo colectivo, lo social, no significa tampoco matar al aporte individual, sino recogerlo y potenciarlo.*

La apropiación de los conocimientos: *es un proceso colectivo, los conocimientos no sólo se comparten, sino que se busca que cada participante se apropie de ellos, los haga suyos, parte de sí mismos, de manera de poder utilizarlos y reproducirlos. No hay verdadero apropiación cuando la persona no está en capacidad por sí misma de aplicar y multiplicar el conocimiento adquirido.*

Una coordinación efectiva: *para que el proceso de producción de conocimientos tenga los resultados esperados, es de importancia clave la persona que coordina y orienta el proceso. No se trata de dar la palabra, se trata de ordenar las ideas que van saliendo, hacer preguntas motivadoras y desafiantes, devolver en forma de síntesis parciales los avances en la discusión, y no perder de vista el tema de discusión y su objetivo.*



c. ¿Qué cosas impiden o dificultan la producción colectiva del conocimiento?

Así como hay condiciones que le favorecen, también hay situaciones que la dificultan o impiden, tales como:

Actitudes humanas negativas: conflictos o tensiones entre las y los participantes que rompen el clima de confianza, personalizar las diferencias de opiniones, asumir actitudes indiferentes o de “**qué me importa lo que salga**”, yo sigo pensando así, o actitudes diversionistas que distraen al grupo del objetivo propuesto y “contagian a los demás” de un espíritu de relajo. También el agotamiento y cansancio físico y mental dificulta una buena producción (los grupos cansados no producen bien). Cuando las y los miembros/os del grupo tienen su mente ocupada en otro tipo de problemas o intereses distintos a los que se discuten, están presentes sólo físicamente, pero su cabeza ‘anda lejos’, lo cual también resta eficacia al aprendizaje colectivo.

Errores en la participación: tales como la pereza o el temor a participar, por un sentimiento de inferioridad, la falta de motivación sobre el tema o la falta de claridad en los objetivos, también dificulta el aprendizaje colectivo. También el acaparamiento constante de la palabra por algunas/os trae como consecuencia que decae el interés en la discusión y disminuye la participación, porque “todo está ya dicho”.

Errores de la coordinación: una coordinación insegura, excesivamente flexible, que pierde el hilo de la discusión, o que no motiva a participar, no conduce al grupo al logro de los objetivos. Tampoco una coordinación rígida o autoritaria, prepotente que corta las iniciativas del grupo, desvaloriza los aportes más sencillos, o establece una relación vertical con las y los participantes, puede lograr una máxima producción de conocimientos, porque ‘liquida’ al grupo.

Relacionando estas reflexiones con nuestras prácticas, en la propuesta del CICAP de una metodología constituida por Procesos de Construcción Conjunta de Oportunidades de Aprendizaje, integrante de una actitud emprendedora de calidad (P-COA_acem)¹⁶, se contemplan los principios siguientes:

Transparencia metodológica: aprender a través de la metodología. Cuando en el proceso de aprendizaje la metodología en sí se convierte en objeto de aprendizaje... aprender a hacer, aprender a crear, aprender a ser...

Exigencia productiva: en primer lugar consigo mismo, no sin razón, sino para ‘producir’ más, para ‘crear’, para construir junto con otras personas...

Flexibilidad exigente: realismo y contextualización... sin perder de vista el objetivo propuesto...

¹⁶ Se profundizará más en el inciso 4.10 de este mismo capítulo.

Equidad oportuna: una equidad con sentido, una equidad necesitada... (no darle lugar a la mujer por ser mujer, sino por saber identificar y reconocer sus cualidades,...)

Intereses compartidos: identificar los aspectos comunes en nuestros intereses y establecer alianzas alrededor de ellos, entre institución y trabajadoras-es, entre facilitador(a) y participantes,...

Seriedad: sistematicidad y coherencia...

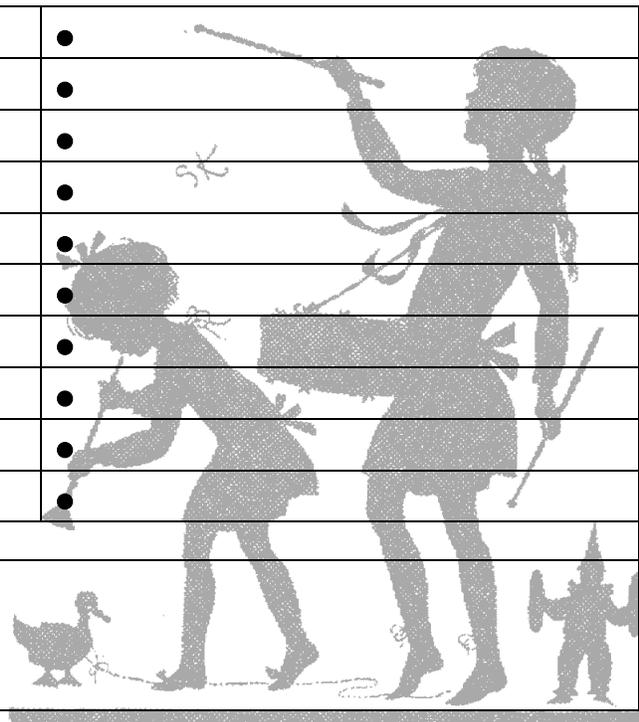
...

¿Hay otros principios que consideramos deben tomarse en cuenta dentro del marco de una Educación Popular? ¿Cuáles y por qué?

De todo lo expuesto en este capítulo hasta ahora, haga el listado de los principios mencionados y priorice, según su propia experiencia, los 3 más urgentes en profundizar en nuestras prácticas educativas actuales. Fundamente su selección.

Listado de principios:

| | |
|---------------------|---|
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| ● | ● |
| Principio 1: | |
| Fundamentación: | |

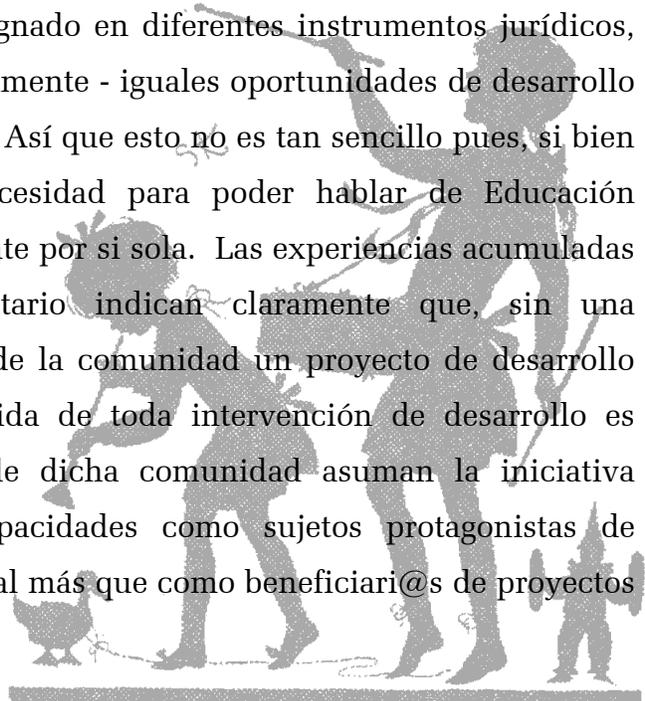


| |
|---------------------|
| Principio 2: |
| Fundamentación: |
| Principio 3: |
| Fundamentación: |

4.5. EDUCACIÓN POPULAR Y PARTICIPACIÓN

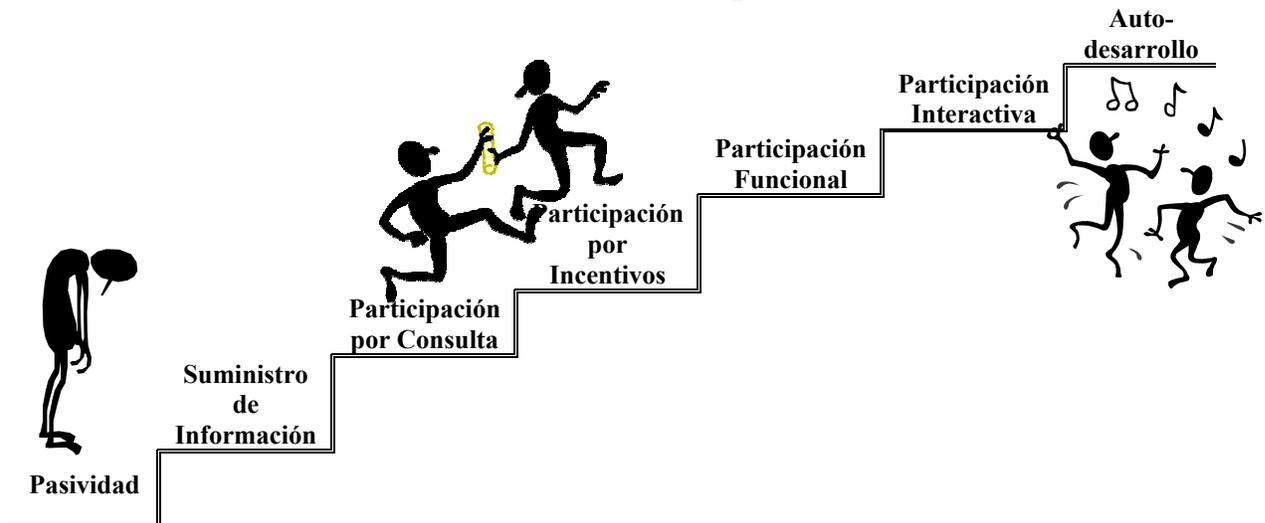
En las páginas anteriores, ya nos referimos varias veces a la importancia de la participación como elemento fundamental del sistema metodológico de la Educación Popular. Se trata efectivamente de un eje transversal que cruza todos los aspectos de esta metodología hasta tal punto que, lo hemos señalado ya, algunas interpretaciones reductoras no dudan en asimilar Educación Popular con la utilización de técnicas participativas.

Esto es una interpretación abusiva porque, si bien la participación es un derecho humano fundamental, esto mismo da a entender que no constituye una finalidad en si misma. Es un requisito, consignado en diferentes instrumentos jurídicos, cuyo objetivo es garantizar - supuestamente - iguales oportunidades de desarrollo humano integral para todas y todos. Así que esto no es tan sencillo pues, si bien la participación constituye una necesidad para poder hablar de Educación Popular, no es una condición suficiente por si sola. Las experiencias acumuladas en materia de desarrollo comunitario indican claramente que, sin una participación activa, real y efectiva de la comunidad un proyecto de desarrollo fracasa. Es más, el punto de partida de toda intervención de desarrollo es precisamente que l@s habitantes de dicha comunidad asuman la iniciativa fundamental, desarrollando sus capacidades como sujetos protagonistas de procesos endógenos de desarrollo local más que como beneficiari@s de proyectos ajenos.



Obviamente, esto es un proceso que no se logra de la noche a la mañana. De tal manera que hay que distinguir diferentes niveles de participación. Consideremos el esquema siguiente:

La Escalera de la Participación¹⁷



Pasividad: Sólo hay participación cuando se les llame, sin incidencia alguna en decisiones en cuanto a qué proyecto o su implementación.

Suministro de Información: Las personas constituyen una fuente de información nada más, ni siquiera influyen o se dan cuenta del uso que se va a dar a la información.

Participación por Consulta: Agentes externos consultan puntos de vista. Indirectamente podría haber cierto nivel de incidencia a través de las opiniones emitidas, sin embargo nadie lo garantiza, ni le da seguimiento.

Participación por Incentivos: Las personas participan, facilitándoles determinados recursos o incentivos (materiales, sociales, capacitación). Se cuenta con la participación de la gente, pero no hay incidencia directa todavía en las decisiones.

Participación Funcional: Las personas participan formando equipos de trabajo que cumplen determinadas funciones. Aunque no hay participación en la formulación de un proyecto, sí hay en el monitoreo y el ajuste necesario en el camino.

Participación Interactiva: Los grupos locales participan en la formulación, implementación y evaluación del proyecto, sin embargo hay todavía un ente externo dirigente frente al proyecto.

Auto-desarrollo: Los grupos locales organizados toman iniciativas sin esperar intervenciones externas y si hay, estas se hacen en forma de asesoría y como socios.

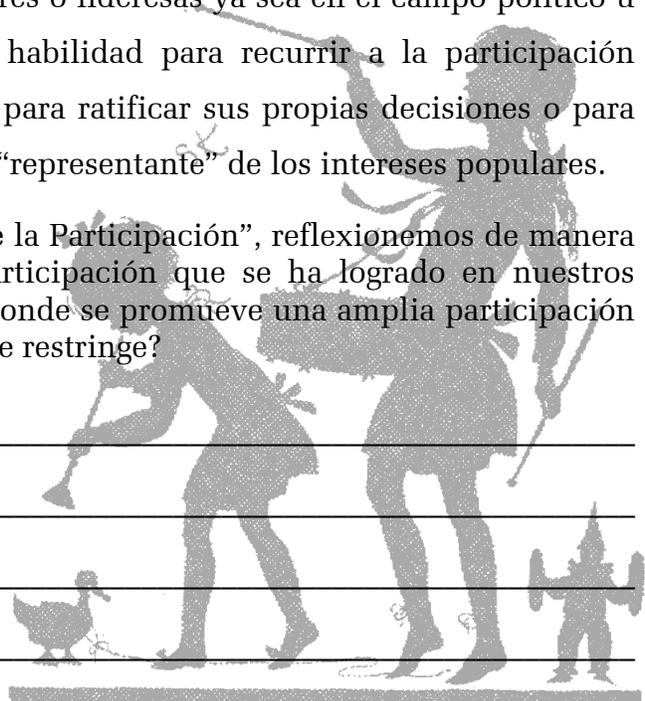
¹⁷ Geilfus F (1997), *80 herramientas para el desarrollo participativo*. IICA, p. 3.

También hay que analizar en cuáles aspectos “se deja que participe la gente”. Es muy común encontrar proyectos donde las opciones fundamentales se deciden entre líderes y sólo se consultan a las “bases” para aspectos operativos de ejecución o de logística relativamente secundarios. Así, es significativo constatar, hasta en las organizaciones que se ufanan de ser eminentemente participativas, que esta participación se restringe de manera casi automática cuando se aborda el control sobre los recursos financieros, invocándose necesidades de eficacia, de confidencialidad, etc.

La verdad es que no se puede hablar de verdadera participación mientras no exista una plena transparencia y un control democrático sobre los recursos, particularmente financieros. Y desde luego, podemos incluso afirmar que dicho control sobre los recursos financieros constituye la prueba de fuego para una auténtica democracia participativa. Una experiencia muy innovadora y coherente de ello es la participación ciudadana en la definición del presupuesto de un municipio como Porto Alegre, en Brasil. Obviamente, tocamos aquí un aspecto crucial de la Educación Popular como es el empoderamiento de los sectores populares, pues está claro que el control de los recursos es la clave del poder.

Por otra parte, todos conocemos líderes o lideresas ya sea en el campo político u otro, quienes demuestran una gran habilidad para recurrir a la participación popular cuando les conviene, ya sea para ratificar sus propias decisiones o para legitimar periódicamente su cargo de “representante” de los intereses populares.

En base al esquema de la “Escalera de la Participación”, reflexionemos de manera auto-crítica: ¿Cuál es el nivel de participación que se ha logrado en nuestros proyectos? ¿Cuáles son los aspectos donde se promueve una amplia participación y cuales son los aspectos donde ésta se restringe?



4.6. Educación Popular y Organización

Para abordar este tema, nos referiremos esencialmente a la transcripción literal de partes de un artículo de Oscar Jara¹⁸.

En la década de los 70, particularmente en el Cono Sur, la dinámica de movilización y organización de masas que levanta un proyecto histórico alternativo a los modelos de dominación oligárquicos, reformistas y desarrollistas, llevó a cuestionar los planteamientos iniciales de Freire en los que la toma de conciencia crítica (a través de la “concientización”) aparecía como un momento previo a la acción organizada, como una acción meramente cultural y problematizadora. (El propio Freire iría redefiniendo su concepción, a partir de su experiencia en Chile y sobre todo en Guinea-Bissau, pero sus nuevos planteamientos no han tenido la difusión ni la influencia de los anteriores).

La gran cantidad de experiencias educativas que se generan en este período, se irán encontrando y articulando progresivamente con la misma dinámica organizativa de los sectores obreros, campesinos y barriales. Muchos grupos ya no verían separada la actividad educativa de la actividad político-organizativa, fundamentalmente porque las acciones de educación popular se empiezan a dar por exigencia misma del proceso organizativo y de movilización de masas.

En este período se dará una creciente participación en el Movimiento Popular, de muchos grupos de cristianos inspirados por la línea renovadora de Medellín y de la Teología de la Liberación. Gran cantidad de programas de carácter promocional o desarrollista, cambiarán su orientación por una línea más ligada a las tareas políticas.

Más importante todavía será el surgimiento, en las propias organizaciones de masas, de instancias y formas de educación popular al servicio directo de sus necesidades de formación de cuadros dirigentes y de las mismas bases (tales como bibliotecas populares, centros de comunicación barriales, centros de formación obrera, grupos de teatro y música popular, cursillos sindicales, boletines informativos, periódicos de opinión clasista, etc.).

Así, la educación popular irá pasando progresivamente a ser considerada como parte importante del proceso organizativo y no sólo como una actividad con la que las organizaciones políticas y de masas se relacionan, porque es propia de centros e instituciones especializadas.

Igualmente, se va haciendo más claro por la propia experiencia vivida, que la conciencia espontánea de las masas populares no se puede transformar en conciencia “crítica” sólo porque se dé un proceso educativo problematizador de su realidad. Se descubre que el factor educativo fundamental no es el proceso

¹⁸ Oscar Jara, *Educación Popular: un concepto en búsqueda de definición práctica*. en “Selección de lecturas sobre metodología de la Educación Popular”, Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana, octubre 1998, p. 5-10.

pedagógico en sí, sino las acciones de lucha (a veces más espontánea, otras más organizadas) en las que el pueblo interviene vitalmente en la historia. Que la educación popular no es un momento previo de toma de conciencia, luego del cual se podría pasar a la acción conciente, sino que la educación popular debe ser un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares.

En cualquier caso, será la dinámica de ascenso del movimiento popular lo que impulsará la creación de programas, instancias y formas de educación popular, con el objeto de comprender y orientar las acciones de masas ante el momento histórico que se vive.

....

En síntesis, no será la existencia de corrientes pedagógicas renovadoras la que impulse la expansión de la educación popular, sino que serán las exigencias objetivas del movimiento de masas lo que impulsará la redefinición política de las concepciones educativas en los últimos diez años. (...)

A partir de lo anterior, Oscar Jara no duda en afirmar que el fortalecimiento de las organizaciones clasistas constituye el objetivo principal de la Educación Popular.

Si somos coherentes con las pistas de análisis histórico presentado en el punto anterior, tenemos que concluir que ya no tiene sentido acercarnos hacia una concepción de la educación popular en América Latina, ni por el lado de las posibles modalidades que pueda asumir el proceso educativo (extraescolar o escolar, formal o no formal), ni por el lado de los métodos, técnicas o procedimientos que se utilicen (seminarios, talleres, medios audiovisuales, teatro, trabajo de grupos, etc.), sino por la ubicación del carácter de clase del proceso educativo, por la definición de los intereses de clase a los que lleva a cabo en un determinado contexto histórico).

Por eso es que creemos que el término “popular” no es más que una referencia a este carácter definitivamente clasista, que ubica el proceso educativo como un proceso ligado a las necesidades, exigencias e intereses de las clases populares.

Las experiencias más desarrolladas de educación popular no se plantean ahora como objetivo simplemente el fortalecer una conciencia “crítica” en las masas populares. Se plantea de manera mucho más precisa que lo que se trata es de fortalecer y desarrollar una conciencia de clase en las masas populares de nuestro continente. Pero, ¿qué significa fortalecer y desarrollar la conciencia de clase?

La conciencia de clase no se mide por el nivel de instrucción escolar, ni por la capacidad de memorizar definiciones o conceptos “revolucionarios”. La conciencia de clase no se mide tampoco por la “claridad política” individual que adquiera tal o cual miembro de las clases populares. Es siempre una conciencia social, colectiva, que se expresa en determinado grado de organización de clase, como manifestación conciente de la práctica que realiza. La conciencia de clase no existe, pues, sino como práctica organizada, conciente, de clase. [...]

La formación y desarrollo de la conciencia de clase, no se da, por tanto, en un puro terreno ideológico o pedagógico, aislado de la vida material; sencillamente porque la superestructura político-ideológica de una sociedad, es el lugar donde se conforman las fuerzas de la conciencia y la voluntad como expresiones activas y vivas del proceso histórico material que se da en la estructura socio-económica.

Así, el terreno de la conciencia de clase, no es el terreno de las “ideas clasistas” independientemente de la práctica de clase, sino el terreno donde esa práctica colectiva se hace consciente para poderse transformar a sí misma, interviniendo activa y organizadamente en la transformación estructural de la sociedad.

De ahí que sea el proceso de formación y consolidación de las organizaciones de clase (económicas, políticas y culturales), el que nos interesa fundamentalmente. Porque organizándose de acuerdo a sus propios intereses, para luchar por ellos, las masas superan la dispersión y el aislamiento. La organización permite ejercitar acciones colectivas autónomas y autosuficientes que fortalecen la confianza en sus propias posibilidades. La organización permite planificar, experimentar, evaluar y criticar colectivamente acciones de lucha concretas que van cimentando su identidad como clase. La organización ante tareas del presente exige tomar en cuenta las experiencias del pasado, y descubrir así las raíces de una memoria colectiva que recobra actualidad y sentido. Las acciones organizadas permiten descubrir que para satisfacer los intereses de clase, no bastan las conquistas inmediatas, sino que es preciso enrumbarlas hacia la consecución de un proyecto histórico alternativo al actual: la construcción de una nueva sociedad donde desaparezca la explotación económica, la dominación política y la dependencia cultural. [...]

La formación y consolidación de la organización de clase, suponen, por tanto, la existencia de un esfuerzo activo, ordenado y sistemático de análisis, estudio y reflexión sobre la práctica y a partir de ella para llevarse a cabo. He aquí el lugar y el sentido de la educación popular. Por ello es que, dentro de estos términos, el objetivo de la educación popular de fortalecer la conciencia de clase de los sectores populares, no puede significar otra cosa que impulsar una acción educativa liberadora, como una dimensión necesaria de la actividad organizativa de las masas.

Por esta razón, las modalidades y formas que puede asumir la educación popular pueden ser múltiples y variadas, dependiendo de las necesidades, características y exigencias del movimiento popular del que forma parte. Su papel será el de descubrir la razón de ser de la práctica de las masas en el nivel en que ésta se dé, para darle una perspectiva estratégica.

Si bien toda actividad educativa es política, la educación popular aparece como inminentemente política, ya que no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente a su transformación, haciendo de la actividad espontánea de las masas una actividad transformadora revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica.

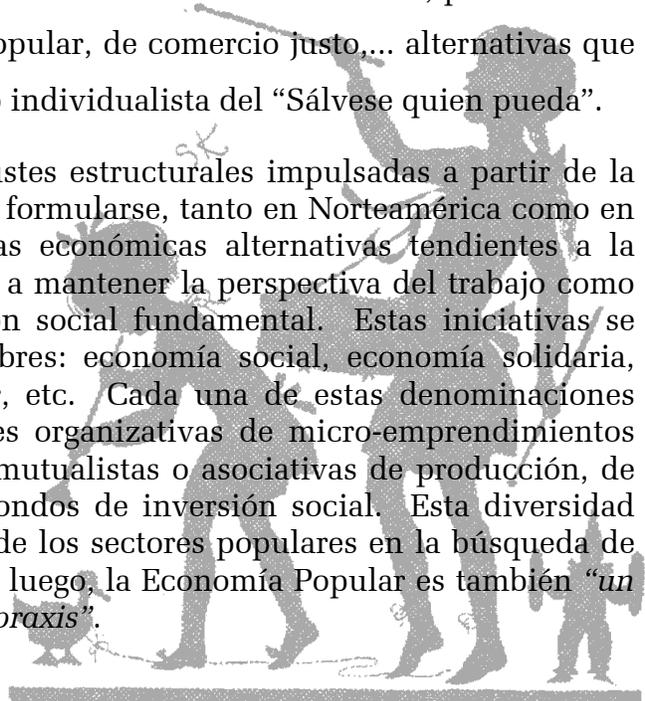
La educación popular, pues, será tal, en la medida que sea – efectiva y prácticamente – una arma que permita a las clases populares asumir organizadamente con lucidez y pasión, su rol de sujetos activos en la construcción de la historia.

Después de conocer este punto de vista de Oscar Jara, ¿Cómo ubicamos la función social de nuestro quehacer como educadoras-es populares en una perspectiva clasista?

4.7. FUNCIÓN ECONÓMICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La inserción radical de la Educación Popular en el quehacer diario de la gente conlleva, necesariamente, aspectos económicos: las estrategias de sobrevivencia mediante la promoción y organización de modalidades alternativas, apuntando a mejorar la economía familiar,... Si pretende brindar respuestas a las necesidades más sentidas de los sectores populares, la Educación Popular no puede permanecer ajena a este campo. Sin embargo, el reto consiste en hacerlo conservando la coherencia con los valores humanos de solidaridad, promoviendo modelos ya probados de Economía Popular, de comercio justo,... alternativas que se están desarrollando frente al reflejo individualista del “Sálvese quien pueda”.

En el contexto de las políticas de ajustes estructurales impulsadas a partir de la década de los años 80, comenzaron a formularse, tanto en Norteamérica como en Europa y América Latina, propuestas económicas alternativas tendientes a la promoción del auto-empleo así como a mantener la perspectiva del trabajo como mecanismo de integración y cohesión social fundamental. Estas iniciativas se dieron a conocer con diversos nombres: economía social, economía solidaria, empresas comunitarias, tercer sector, etc. Cada una de estas denominaciones corresponde a diferentes modalidades organizativas de micro-empresarios de ámbito local: redes cooperativas, mutualistas o asociativas de producción, de ahorro y crédito, de ayuda mutua, fondos de inversión social. Esta diversidad refleja la intensidad y el dinamismo de los sectores populares en la búsqueda de alternativas al neoliberalismo. Desde luego, la Economía Popular es también “*un concepto que se está definiendo en la praxis*”.



En América Latina, la *Economía de la Solidaridad* impulsada desde los años 80, entre otros por Luis Razeto en Chile¹⁹, inspirada en movimientos cristianos de base²⁰, plantea la búsqueda y promoción de alternativas económicas por y para los pobres. Parte de la idea que el interés y el lucro privado no son los únicos motores de la organización económica, y que es posible desarrollar formas solidarias, sustentadas en el trabajo voluntario o donaciones altruistas, todo regulado por una ética de los agentes involucrados consecuentes con la opción por los pobres.

El objetivo común de todas estas modalidades es económico, pero no lucrativo: generar actividades susceptibles de mejorar la calidad de vida de participantes voluntari@s, unid@s en base a relaciones de producción solidarias y democráticas, para enfrentar conjuntamente y a nivel comunitario los problemas sociales derivados de la reestructuración económica y la exclusión de amplios sectores²¹. Los beneficios que obtienen –vistos como un medio y no como un fin– sólo pueden reinvertirse en la misma empresa, distribuirse entre sus trabajadores o invertirse en beneficio de la comunidad. No pueden ser vendidas.

Estas propuestas pretenden relativizar la importancia de los criterios de eficiencia y rentabilidad en la actividad económica de mercado capitalista, sustituyéndolos por los de bienestar y cohesión social. Pero a la vez alimentan una gran confianza en la revolución tecnológica en curso que les permita acceder a formas de comunicación e información sofisticadas, facilitando la conformación de redes internacionales de comercialización, financiamiento y el acceso a tecnología avanzada. Esto lleva a una relación ambigua con el mercado, considerado un mal necesario, cuyos excesos se pretende evitar. Algunas de estas formas de organización económica no se vinculan solamente con la producción y el comercio, sino también con servicios tales como centros de investigación, los servicios de salud y educación e incluso con servicios públicos en socios con gobiernos locales²².

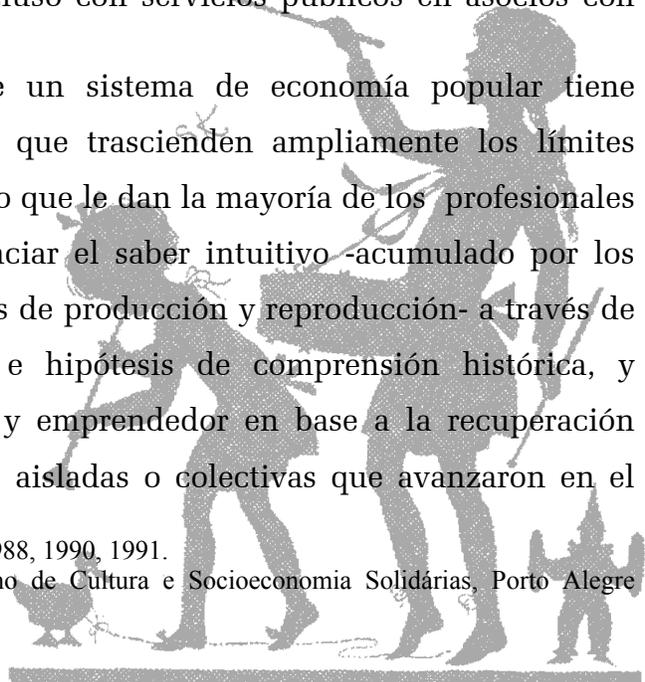
Se advierte que la constitución de un sistema de economía popular tiene importantes dimensiones culturales, que trascienden ampliamente los límites estrechos de la economía en el sentido que le dan la mayoría de los profesionales de esa disciplina. Así, supone potenciar el saber intuitivo –acumulado por los agentes populares en sus experiencias de producción y reproducción– a través de nuevos diagnósticos, explicaciones e hipótesis de comprensión histórica, y facilitar el pensamiento propositivo y emprendedor en base a la recuperación crítica de la historia de experiencias aisladas o colectivas que avanzaron en el

¹⁹ Entre otros trabajos, ver: Razeto, 1985, 1987, 1988, 1990, 1991.

²⁰ Ver “Carta de Porto Alegre”, Encontro Latino de Cultura e Socioeconomia Solidárias, Porto Alegre (Brasil), agosto de 1998.

²¹ Ver Greg MacLeod (1995).

²² Ver Greg MacLeod (1996).



logro de mejores condiciones de vida. Supone también la reinstalación de utopías sociales movilizadoras de la voluntad.

Como ilustración de esta dinámica de Economía Social, les presentamos un artículo de la Red de Educación Popular con Mujeres (REPEM) de Uruguay, relacionado con esta problemática y con una perspectiva de género²³.

*Entre las diversas respuestas de los sectores populares a las adversas condiciones socioeconómicas prevalecientes en América Latina, los emprendimientos productivos liderados por mujeres presentan un especial interés en tanto constituyen estrategias donde **se combinan de manera sinérgica componentes educativos, económicos y de género**, con el resultado de transformaciones profundas en las personas, en los colectivos que integran y, al interior de éstos, en el vínculo inter-generacional y en muchos casos inter-parental, así como en las relaciones que llegan a establecerse a nivel de las comunidad y, en algunos casos, en ámbitos sociales mucho más amplios.*

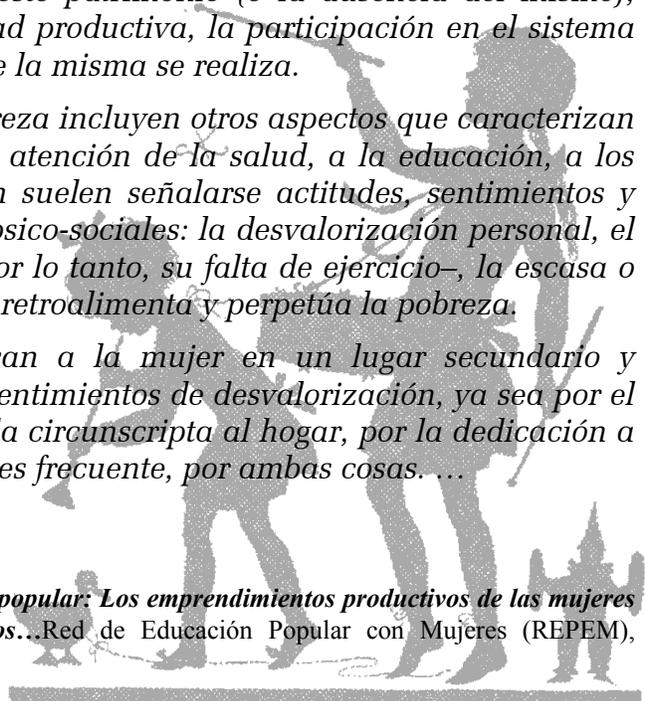
La Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM) y dentro de ésta, el Grupo de Trabajo Latinoamericano Género, Educación y Economía Popular (GTL) han venido centrando desde 1992, su atención sobre este tipo de emprendimientos, básicamente sobre aquellos que se desarrollan en los contextos de pobreza. ...

..., en la actualidad, el nivel de capacitación, el dominio del oficio, las relaciones sociales que se posean (como forma de inserción en la sociedad) son partes fundamentales de un patrimonio de bienes y cualidades de indudable importancia económica. Prueba de ello es cómo este patrimonio (o la ausencia del mismo), condiciona decisivamente la capacidad productiva, la participación en el sistema económico y la cuota de poder con que la misma se realiza.

Definiciones más “sociales” de la pobreza incluyen otros aspectos que caracterizan dicha condición, como el acceso a la atención de la salud, a la educación, a los servicios de apoyo, etcétera. También suelen señalarse actitudes, sentimientos y creencias que operan como barreras psico-sociales: la desvalorización personal, el desconocimiento de los derechos –y por lo tanto, su falta de ejercicio–, la escasa o nula participación social, todo lo cual retroalimenta y perpetúa la pobreza.

... Si las relaciones de género ubican a la mujer en un lugar secundario y subordinado, la pobreza agudiza los sentimientos de desvalorización, ya sea por el aislamiento y dependencia de una vida circunscripta al hogar, por la dedicación a empleos muy poco calificados o como es frecuente, por ambas cosas. ...

²³ Iliana Pereyra, *Género, educación y economía popular: Los emprendimientos productivos de las mujeres de sectores populares _ Resultados de estudios...* Red de Educación Popular con Mujeres (REPEM), Uruguay, Internet, 2004.



Retomando ahora nuestra pregunta por la eficacia de los emprendimientos económico-productivos gestionados por mujeres como una respuesta a la pobreza, podemos concluir:

1. ...

2. *Dada la permanencia de los grupos en el tiempo –y con ello la continuidad del empleo y del ingreso–, las capacidades cuyo desarrollo propician los emprendimientos, las experiencias de relación y participación inherentes a la gestión económico-productiva, etc., difícilmente pueda pensarse en una regresión de estas mujeres a su situación “pre-proyecto”. Aún en el caso de un “crack” empresarial, los activos que han generado las seguirán acompañando, individual o colectivamente.*

3. *La integración y la permanencia de las mujeres jóvenes en estas experiencias abre caminos para la continuidad de un ‘modelo’ positivo de conductas y actitudes en el colectivo, alcanzando también a las hijas de sus protagonistas.*

4. *La visión resultante es la de un quiebre de la cadena causal que alimenta la reproducción biológica y social de la pobreza, especialmente si a ello pudieran contribuir programas de apoyo adecuados. Sabemos que el fenómeno global de la pobreza es poderoso y que quizá sus efectos puedan reaparecer de modos imprevistos en las futuras generaciones. Neutralizar esta eventualidad, sin embargo, ya no es responsabilidad exclusiva de las mujeres, sino de la sociedad, en el camino hacia un modelo más justo, integrado y democrático.*

Después de conocer este ejemplo del papel de la Educación Popular en la generación de iniciativas micro-económicas, en una lógica de sobrevivencia cotidiana, otro ejemplo es la contribución de la Educación Popular en la concienciación sobre la problemática del abastecimiento de agua potable y la organización de movimientos de protesta en contra de la privatización de este recurso fundamental y los consecuentes aumentos de precios. En Bolivia, donde la privatización del agua potable significó hasta un aumento de 600% en el precio de este recurso fundamental, pero también en Uruguay y en Argentina, ya lograron la cancelación de multimillonarios contratos de explotación pasados con una multinacional francesa²⁴. Asimismo, en Kerala, al oeste de la India, un movimiento popular organizado esencialmente por mujeres logró la expulsión de la Coca-Cola, acusada de sobre-explotar y contaminar fuentes de agua potable²⁵.

²⁴ Walter Chávez, *Effervescence populaire en Bolivie*, in *Le Monde Diplomatique*, mars 2005, p. 11.

²⁵ Vandana Shiva, *Les femmes du Kerala contre Coca-Cola*, in *Le Monde Diplomatique*, mars 2005, p. 20-21.

¿Conocemos otras experiencias exitosas en las cuales un movimiento popular organizado logró incidir en el campo económico, demostrando así la eficacia de una metodología de Educación Popular aún en contra de empresas multinacionales? Compártanlas en pequeños grupos y saquen conclusiones con respecto a la función económica de la Educación Popular.

4.8. LA FUNCIÓN IDEOLÓGICO-POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

“... en el camino hacia un modelo más justo, integrado y democrático” (de sociedad), fueron las últimas palabras del ejemplo citado en el inciso anterior, donde se enfocó la función económica de la Educación Popular. Retomamos estas mismas palabras para fundamentar la función ideológico-política de la misma. ¿Qué es más justo, qué es más democrático?... ¿A quién le corresponde contestar la pregunta? Desde hace varios años, se está hablando mucho de “Educación para la Democracia”, incluso en los sistemas de educación formal. Pero, ¿Qué criterios utilizamos? Para unas personas, Estados Unidos es ejemplo de sociedad democrática, para otras personas lo es más bien Cuba. Para unas la democracia se cumple al realizar elecciones; para otras la democracia se debe concebir de manera integral, considerando sus componentes social, económico y político. ... ¿Quién tiene la razón?

A finales de febrero, Herman compartió con nosotr@s por e-mail una expresión que dice lo siguiente:

“En lo político construyo mi decisión y posición, y visualizamos ‘un mundo mejor que es posible’; en lo pedagógico vamos construyendo las oportunidades que al ser aprovechadas encaminan hacia un acercamiento a él. No cabe una pedagogía sin política, ni política sin pedagogía... la una depende de la otra, ambas, en la práctica, están integradas en un solo compromiso..., en toda vida comprometida...” (Herman Van de Velde, 27 de febrero 2005 – Estelí / Nicaragua).

¿Está Usted de acuerdo con esta expresión? _____

¿Por qué? _____

A continuación se describen algunas experiencias relacionadas con Educación Popular en América Latina. Les invitamos a identificar cómo se expresa en cada una particularmente la función ideológico-política de la Educación Popular.

“**Alforja**” es un concepto que suena al referirse a Educación Popular en Centroamérica. ALFORJA es una coordinación regional que articula el trabajo de ONG's de Centroamérica y México. Surgió como red entre 1980 y 1981, a partir de acciones de apoyo conjunto a programas de Educación Popular en Nicaragua (Cruzada Nacional de Alfabetización – CNA, Capacitación en Reforma Agraria, Jornadas Populares de Salud, Formación de promotores y dirigentes, Rescate de testimonios de Colaboradoras-es históricas-os de la insurrección, recuperación de historias comunitarias, etc.), las que fueron posteriormente extendiéndose a toda Centroamérica y México, vinculándose también con experiencias similares en Sudamérica y el Caribe. Una de las ONG's miembros de esta red es el Centro de Estudios y Publicaciones – CEP, de Costa Rica. A continuación, extractos de un aporte de este Centro para el Foro Social Mundial de Porto Alegre en Brasil 2002:

Elementos de un contexto que cambia:

En Costa Rica se han venido demostrando, de manera creciente, las deficiencias de los mecanismos de representación política –legislativa y partidaria– del sistema, manteniéndose muy débil la “voz propia” de los sectores sociales.

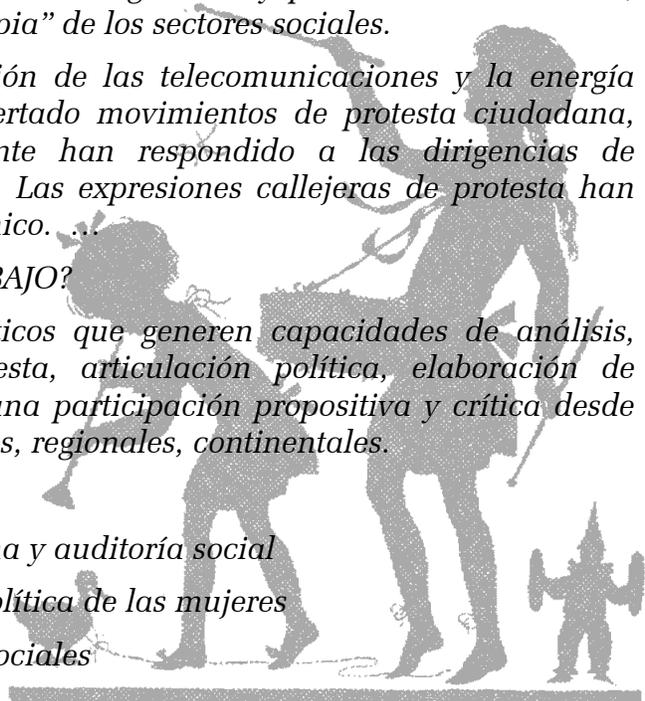
Temas sensibles, como la privatización de las telecomunicaciones y la energía eléctrica a nivel nacional han despertado movimientos de protesta ciudadana, muy plurales que no necesariamente han respondido a las dirigencias de organizaciones sociales consolidadas. Las expresiones callejeras de protesta han sido espontáneas y sin liderazgo orgánico.

¿EN QUÉ CONSISTE NUESTRO TRABAJO?

Impulso de procesos educativos-políticos que generen capacidades de análisis, sistematización, negociación, propuesta, articulación política, elaboración de agendas sociales, auditoría social y una participación propositiva y crítica desde prácticas concretas: locales, nacionales, regionales, continentales.

EJES DE TRABAJO:

- *Incidencia, participación ciudadana y auditoría social*
- *Fortalecimiento de la capacidad política de las mujeres*
- *Gestión del riesgo en las agendas sociales*



- *Sistematización de prácticas socio-políticas eleccionadoras y valoración del impacto de procesos educativos.*

¿CON QUIENES TRABAJAMOS?

- *Comunidades locales urbanas y rurales que han desarrollado algún nivel de organicidad para impulsar procesos de articulación y formación*
- *Organizaciones sociales populares para fortalecer su desarrollo organizativo y elevar su capacidad de propuesta*
- *Movimientos y agrupaciones de mujeres*
- *Mujeres líderes*
- *Iniciativas y movimientos sociales locales y nacionales*
- *Organizaciones de desarrollo*
- *Agencias de la cooperación solidaria y sus contrapartes*

PRINCIPALES APUESTAS

Hay que empezar señalando que la misión institucional del CEP-Alforja nos coloca directamente en relación con la cultura política: “Construir una cultura política que transforme las relaciones de poder en Costa Rica y Centroamérica”.

Tratamos de propiciar cambios en la cultura política de los sectores populares centroamericanos, como una forma de fortalecer la política popular. Lo hacemos:

- ***Entrando en la disputa ideológica.*** *Vivimos un momento caracterizado por la continuidad y contigüidad de los discursos que legitiman sobre la globalización y esconde la necesidad de buscar alternativas. En este contexto, es imperativo entrar en la disputa ideológica por el “otro sentido” de los conceptos, por la “otra mirada” de la realidad. Más que concentrarnos en desarrollar la capacidad de propuesta es necesario reivindicar las miradas no ideologizadas de los sectores populares sobre el Estado, el gobierno local, los partidos políticos, las organizaciones, las relaciones sociales de género, lo privado y lo público, lo legal y lo legítimo, etc.*

- ***Reconstruyendo las viejas trincheras para construir política o poder popular.*** *La incidencia en políticas públicas es el lugar donde las circunstancias económicas, políticas e ideológicas nos han ido colocando. Esto nos ha llevado a concentrarnos –y a veces reducirnos- a la demanda de espacios de participación ciudadana. Es tarea de la educación popular reconstruir los espacios para la construcción de alternativas, para repensar el poder, para acumular fuerza y para discernir los asuntos trascendentales de la vida (el modelo de desarrollo, las políticas económicas, la cuestión ambiental, la inequidad entre hombres y mujeres, la “bondad” de un mundo globalizado para el consumo).*

- ***Construyendo nuevas trincheras para democratizar la vida:*** *La emergencia de nuevas y nuevos sujetos plantea importantes desafíos a la educación popular. Visibilizar las diversidades, asumir las diferencias y construir consensos y disensos es una de las nuevas tareas en las que nos hemos embarcado.*

· **Trabajando en la articulación entre lo local, zonal, nacional y regional.**
 Frente a la desarticulación como realidad subjetiva y objetiva, es importante que la educación popular aporte a la articulación entre los distintos ámbitos y demandas. Tres elementos nos parecen clave para orientar esta labor con un sentido estratégico:

- El elemento más concreto y “objetivo”: la demanda, propuesta, Agenda Común aglutinadora.

- La Organización en proceso acumulativo alrededor de la Agenda Común.

- Los mecanismos de articulación, de negociación y de presión para alcanzar lo propuesto. Es el elemento más “político” por cuanto tiene una implicación directa en la transformación de las relaciones de poder.

Paralelo entre los rasgos de la cultura dominante y las nuevas prácticas políticas alternativas que propiciamos con nuestro trabajo, se puede observar:

CULTURA DOMINANTE

1. Democracia formal.
2. Política partidaria con sentido en si misma, autonomizándose del resto de la sociedad.
3. Acción política como cacería de votos, de lealtades y clientes.
4. Partidos políticos atribuyéndose la representación general.
5. Verticalismo y caudillismo de los hombres y de las pocas mujeres que acceden a los espacios de toma de decisiones. Dominio patriarcal.
6. Propuestas económicas y políticas vinculadas a intereses transnacionales.
7. Construcción de lo social desde el Estado, manipulando a la sociedad civil.
8. Visión fragmentada de la realidad, que busca mitigar efectos.
9. Enfatiza en resultados parciales a corto plazo.
10. Clientelismo, oportunismo y populismo.
11. Importancia de la organización formal.
12. Ciudadanía como identidad homogeneizadora.
13. Participación ciudadana tutelada o subsidiada.
14. División entre lo público y lo privado.
15. División entre lo personal y lo colectivo.
16. Incidencia política como un ejercicio hacia fuera.

PRACTICAS POLITICAS ALTERNATIVAS

1. Democracia participativa
2. Concepción de la política como un medio para transformar la realidad en función de un bien común definido desde “lo popular” y una visión integral de las personas y del desarrollo.
3. Intereses de la sociedad civil organizada.
4. Participación y debate.
5. Equidad e igualdad de género.
6. Propuestas sostenibles (ecológicas, económicas, políticas... vinculadas al bienestar de la mayoría).
7. Construcción desde la sociedad civil, reivindicando los deberes del Estado.
8. Visión crítica y holística de la realidad, buscar transformar las causas, junto a la atención urgente de algunos efectos.
9. Impulsa procesos de corto, mediano y largo plazo.
10. Participación conciente, negociación y sentido de oportunidad.
11. Importancia de las personas en la organización.
12. Personas más responsables que se asuman en su propia representación y en el ejercicio de deberes y derechos.
13. Pluralidad y visibilidad de nuevos actores y temas.
14. Empoderamiento individual y colectivo como clave.
15. Integralidad de la vida. Sentido político de lo personal.
16. Incidencia política como ejercicio de cuidado personal y social.

17. *La organización como principal satisfactor de necesidades.*

18. *Presión para lograr consensos y ocultar los disensos y la diversidad. Visión de las prácticas democráticas como acuerdos conseguidos sin confrontar posiciones.*

19. *Agendas sectoriales o basadas sobre consensos superficiales.*

20. *Capacidad de adherir como valor.*

17. *La organización y la organicidad como constructoras de identidad y de sentido de pertenencia.*

18. *Construcción de consensos y respeto a disensos.*

19. *Agendas comunes que potencian la diversidad y la pluralidad.*

20. *Autonomía de criterio como valor.*

Nuestros aportes más significativos giran en torno a:

- *La elaboración de agendas políticas de las organizaciones a nivel local*
- *La sistematización de prácticas socio-políticas para relevar aprendizajes de las organizaciones y en los actores y actoras individuales sobre la acción política organizada.*
- *La relación entre género, democracia y fortalecimiento de la capacidad política de las mujeres urbanas y rurales*
- *El ejercicio y la metodología para el control de la ciudadanía o auditoría social*
- *La gestión del riesgo y la vulnerabilidad socio-ambiental*
- *La construcción de redes sociales para articular la acción social popular*

San José, 27 de enero 2002

En Nicaragua, CANTERA es la ONG miembro de la red Alforja. A continuación reproducimos algunas reflexiones de este organismo en cuanto a la función ideológico-política de la Educación Popular.

Los educadores populares, ¿entre la política y la cultura política?

El presente documento contiene algunas reflexiones, pistas y aprendizajes obtenidas a través de la experiencia de los equipos de CANTERA en el trabajo territorial de los diferentes proyectos en los municipios de Mateare, Managua y Belén, municipio del departamento de Rivas, sobre nuestro papel en relación a la política popular y la cultura política en la cual estamos insertos dentro de nuestro contexto nacional y local.

Nuestro punto de partida

La persona como sujeto

Partimos del reconocimiento y de la importancia de nuestro ser como individuos dentro de la integralidad de la sociedad a diferentes niveles:

- ***La persona.*** *Hemos venido trabajando desde hace mucho tiempo, a través de los proyectos para que las personas sean sujetos activos de su propio desarrollo lo que conlleva al reconocimiento consciente de que éstas tienen deberes y derechos como seres humanos y como ciudadanos y ciudadanas. A través de los talleres y cursos de formación*

de líderes y lideresas, las personas y organizaciones están asumiendo cada día más la lucha por los espacios de participación de la comunidad en el gobierno local y las instituciones del estado que tengan presencia en los territorios.

- **La familia** con la que se está trabajando en cambios de actitudes, promoviendo un espíritu de trabajo colectivo, decisiones consensuadas, participación en las diferentes acciones comunitarias, mejoramiento de las relaciones familiares, participación de hombres y mujeres en las actividades comunales, sociales y políticas, entendiendo la política como el ámbito de participación de la gente a nivel institucional, dentro de la vida y el contexto local no partidario.

- **La cultura.** En nuestra concepción institucional de Cultura entendemos ésta como el conjunto de las diversas expresiones y formas de relacionarse la persona consigo misma, con su espiritualidad, con las otras personas, con el grupo, con el mundo, con la divinidad, con el medio ambiente, que son propias de un grupo humano, se transmiten de generación en generación e identifican a ese grupo, cohesionándolo y develando u ocultando concepciones y formas de ver el mundo que están en continua transformación. Las culturas conllevan la concepción de su utopía social como paradigma hacia el cual se enrumban.

La cultura política y el contexto nacional

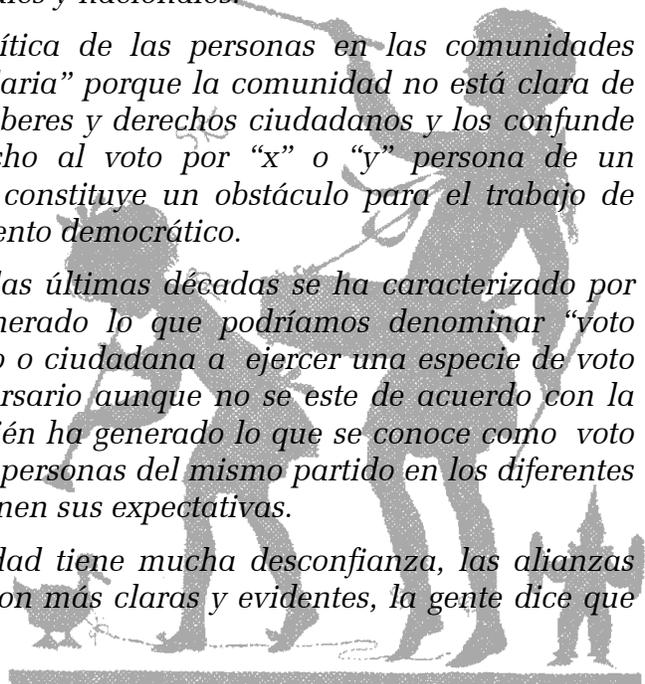
Históricamente la cultura política en Nicaragua ha estado signada por la existencia de paralelas históricas en las que se repartían disputaban el poder liberales y conservadores, sin que la población tuviera muchas opciones por quien votar. En la actualidad el fenómeno parece repetirse ahora entre liberales y sandinistas.

Los procesos de elección limitan la participación de la comunidad al ejercer su derecho al voto de manera consciente pues le hacen poner en duda el poder como ciudadano o ciudadana a elegir a la persona que se considere más adecuada para los cargos de las autoridades municipales y nacionales.

También es parte de la cultura política de las personas en las comunidades confundir política con “política partidaria” porque la comunidad no está clara de la diferencia entre la política y los deberes y derechos ciudadanos y los confunde con sus diferentes opciones y derecho al voto por “x” o “y” persona de un determinado partido político, lo que constituye un obstáculo para el trabajo de educación ciudadana y de fortalecimiento democrático.

La cultura política en Nicaragua en las últimas décadas se ha caracterizado por una fuerte polarización que ha generado lo que podríamos denominar “voto militante”, que conmina al ciudadano o ciudadana a ejercer una especie de voto de castigo en contra del partido adversario aunque no se este de acuerdo con la persona que se va a elegir. Esto también ha generado lo que se conoce como voto en cascada que es marcar a todas las personas del mismo partido en los diferentes cargos de elección aunque éstas no llenen sus expectativas.

Por toda esta experiencia la comunidad tiene mucha desconfianza, las alianzas entre los partidos políticos cada vez son más claras y evidentes, la gente dice que



aunque digan que hay diferencias entre uno y otro partido los dirigentes nacionales hacen sus acuerdos, según les convenga.

Se tuvo la experiencia de la suscripción popular, que por falta de cultura en este sentido no tuvieron mucha acogida y apoyo popular y fueron muchas las suscripciones que quedaron endeudadas con el Consejo Supremo Electoral por no haber tenido la cantidad suficiente de votantes y si consiguieron algo fue solamente para tener en el concejo a un concejal, cosa que a muchos los salvó de la deuda.

A pesar de que muchas personas consideraron que las suscripciones populares iban a ser una alternativa estas no continuaron porque desaparecieron por ley en el marco de las alianzas entre liberales y sandinistas.

Los efectos de las situaciones antes descritas han dado como resultado que ya la gente ni siquiera quiere participar en los procesos de consulta popular y por su parte algunos partidos políticos quieren continuar con la tradición de tener a representantes que ya han tenido experiencias en cargos públicos, que ya han estado en el poder y que no abren espacios a que personas jóvenes o que no han tenido experiencia asuman los retos de tratar de mejorar la imagen de nuestra cultura política.

Por ejemplo, mucho se ha propagado lo de preparar a personas que vayan relevando a otras en cargos de dirección y liderazgo, sin embargo a la hora de elegir a las personas se proponen las mismas y en la mayoría hombres, ¿dónde están las mujeres?

Haciendo un análisis de quiénes ocupan los cargos de dirección en las instituciones a nivel local o nacional se ha visto que las áreas más cotizadas o de mayor proyección las tienen los hombres y las mujeres están en los cargos intermedios, en las propuestas municipales son pocas las mujeres, por ejemplo, que eran candidatas a alcaldesas, eran más las propuestas a concejales, sin embargo estas tal vez irían con cargos de suplentes y no de propietarias.

Nuestra propuesta en construcción. Nuestro rol.

Concebimos nuestro rol como facilitadores/as de procesos en las comunidades por lo que trabajamos en que los/as pobladores/as se asuman como sujetos activos de su propio desarrollo con su propias ideas, principios, y diferentes puntos de vista, por lo que promovemos la participación ciudadana en los diferentes ámbitos comunales, a todos los niveles: desde las reuniones que se den en la comarca o el barrio y que afectan a todos y a todas o a la mayoría, hasta la participación en los cabildos municipales, tomando en cuenta sus necesidades y sus prioridades.

Entendemos nuestro papel como educadores y/o facilitadores de procesos. Entendiendo los procesos como avances evolutivos de planificación conjunta, definiendo objetivos, metas, tiempos, que nos orienta a cambios para responder mejor al desarrollo adecuado de las personas y de las organizaciones con las que trabajamos, dependiendo de las características y necesidades de cada una de las comunidades.

¿Cuántas decisiones gubernamentales se dan en los municipios de las que la gente no participa o no se da ni cuenta? Si afecta directamente a las comunidades, ¿cómo se toma en cuenta a las comunidades afectadas directamente por tales decisiones? ¿Qué debemos hacer como institución ante estas situaciones?

Nuestras acciones con los ciudadanos y ciudadanas

La promoción y formación de **liderazgos locales**

Hemos venido trabando en la capacitación de los y las líderes as a nivel local y nacional. De una u otra manera el trabajo que hacemos en las comunidades nos permite que la gente que ha pasado por nuestros procesos educativos y de formación de liderazgo y capacitación tomen un rol activo y beligerante en la resolución de problemas que afectan a las comunidades, que estén luchando por sus derechos, que estén participando en las diferentes áreas como la salud, la educación, la producción, la niñez, la juventud, etc.

Las campañas de **educación ciudadana**

El conocimiento de las leyes ciudadanas, de la ley de municipios, de los derechos organizativos que tiene la comunidad, el Código de la Niñez, la ley 230, permite que las personas se vayan involucrando poco a poco en la vida social y política de la comunidad. En conjunto y en coordinación con las comunidades la reflexión colectiva nos lleva al conflicto de reconocer y cuestionar espacios socialmente contruidos, tradicionalmente considerados sagrados al cuál las comunidades deben de luchar por participar en esos espacios, partir de los ámbitos privados a los públicos y de lo social a lo político, así como las discriminaciones de género

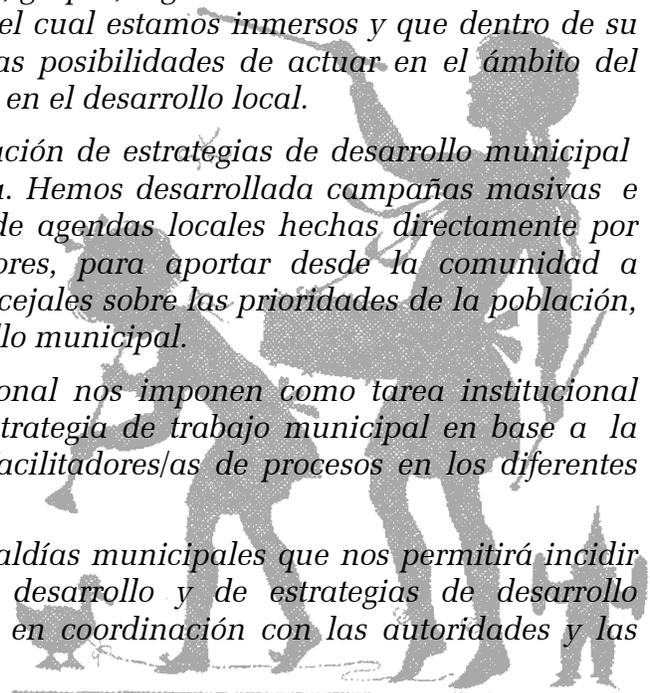
Con las alcaldías.

Al trabajar con las diferentes personas, grupos, organizaciones de las comunidades nos referimos a un sistema social en el cual estamos inmersos y que dentro de su globalidad nos lleva al análisis de las posibilidades de actuar en el ámbito del gobierno municipal, espacio relevante en el desarrollo local.

Uno de nuestros aportes a la formulación de estrategias de desarrollo municipal han sido los de educación ciudadana. Hemos desarrollada campañas masivas e impulsado procesos de formulación de agendas locales hechas directamente por las personas de los diferentes sectores, para aportar desde la comunidad a enriquecer la visión de alcaldes y concejales sobre las prioridades de la población, aportando de esta manera al desarrollo municipal.

Los contextos locales y a nivel nacional nos imponen como tarea institucional prioritaria la construcción de una estrategia de trabajo municipal en base a la experiencia de trabajo de los y las facilitadores/as de procesos en los diferentes municipios donde tenemos presencia,

Esta estrategia de trabajo con las alcaldías municipales que nos permitirá incidir en la formulaciones de planes de desarrollo y de estrategias de desarrollo municipal concebidas en conjunto y en coordinación con las autoridades y las



comunidades que son quienes conocen su problemática y que son las personas más idóneas para hacer una estrategia e implementarla.

Las acciones de *cabildeo e incidencia*

En este sentido como institución también estamos participando en una Red Nacional de Desarrollo y Poder Local en la que están integradas muchas organizaciones que trabajamos en las localidades y que desde los territorios estamos tratando de aportar a que la gente tenga una cultura política de decidir concientemente a las personas más idóneas a los cargos gubernamentales ya que esas personas son las que representan a las mayorías y si están en el poder es para trabajar en pro del pueblo y no de un partido político.

También a nivel local hemos hecho mapeos de actores relevantes a fin de impulsar procesos de coordinación para la potenciación de recursos en beneficios de las comunidades donde tenemos presencia.

La formación de relevos

Además estamos trabajando la formulación de pistas para el trabajo con jóvenes, adolescencia y niñez porque consideramos importante que si queremos tener cambios de actitudes en la cultura de la comunidad hay que trabajar en los procesos de sensibilización desde las personas, desde la familia en los diferentes ámbitos, que contemple lo personal y lo social, lo privado y lo público, lo cultural y lo social, lo político y lo económico promoviendo la igualdad de participación, de deberes y derechos de hombres y mujeres sin diferencias, ya que nuestro aporte es el querer construir una sociedad en la que la gente sea protagonista de su propio desarrollo, con igualdad y equidad.

Desde Guatemala, SERJUS, Servicios Jurídicos y Sociales S.C., es la ONG que participa en la Red Alforja. A continuación un aporte de este organismo:

El reconocimiento de la comunidad como actor real y de base del sistema social, jurídico y político, hacia la construcción democrática de la paz y el desarrollo humano integral

*"¿Qué podemos hacer ahora?... ya probamos acción católica, ya probamos cooperativa y liga campesina, ya probamos Democracia Cristiana, ya probamos guerrilla... y todo sigue igual o peor que antes... ahora nos toca probar con nuestra propia organización, como mayas, uniendo todo esto que hemos probado".
(dirigente campesino k'iche)*

La principal motivación para la fundación y el trabajo de SERJUS, ha sido desde el principio, la reconstrucción y fortalecimiento de la comunidad indígena rural, como actor de larga duración, con posibilidades de ser base del sistema jurídico político nacional. Esta opción estratégica ha tenido una base cultural e histórica.

... En la actualidad en las comunidades indígenas existe todavía la concepción de poder y autoridad como un atributo que dignifica a la persona por la oportunidad de servir y promover la búsqueda del bienestar comunitario. De acuerdo a estos

valores, el ocupar cargos de autoridad es un signo de honra para la persona. El poder dignifica a quien lo detenta, y para la asamblea de la comunidad[1], sus autoridades son delegados, no representantes, en virtud que ellos llevan la voz de las decisiones tomadas en asamblea y no las toman arbitrariamente amparados en los cargos que ocupan.

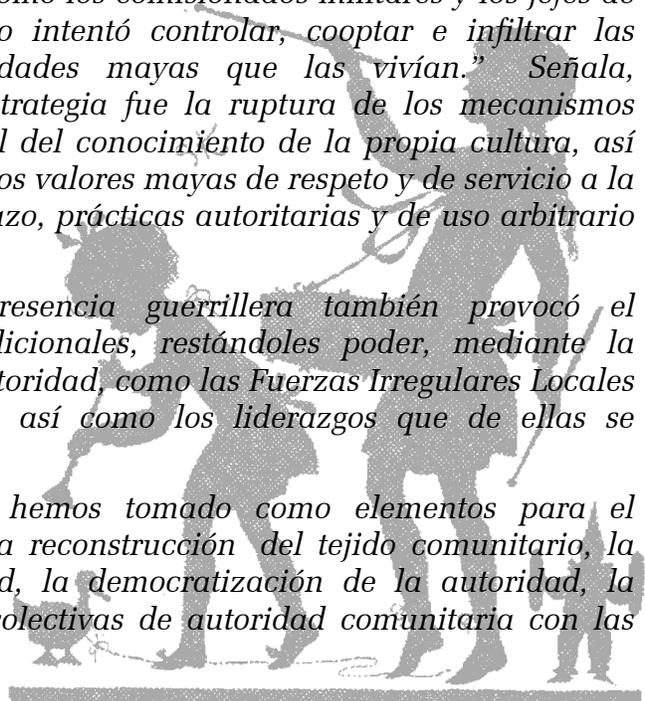
En ese sentido, el tener autoridad implica entre otras, las siguientes atribuciones: El ejercicio del poder local (el gobierno de la comunidad), la protección de bienes e infraestructura comunales, velar por los límites de la comunidad, promover el desarrollo y bienestar comunales, coordinar las diferentes actividades de los comités de desarrollo, ejecutar las decisiones de la asamblea de la comunidad y velar por el orden comunitario.[2]

... El equipo de investigadores en mención indica que, a pesar que algunas prácticas han cambiado, la concepción y el ejercicio del poder, reproducen el principio de representación colegiada y comunitaria, pues el gobierno y representación de la comunidad es ejercido por un grupo delegado por la misma. Por otro lado, resaltan la especificidad del servicio en la distribución del poder, pues las autoridades tienen atributos especiales de acuerdo a su función comunitaria: Hay un encargado de velar por la salud, hay otros que son guías, otros a cargo de prevenir y resolver conflictos[3].

La cultura maya ha sabido muy hábilmente mantener los valores y principios propios de su cosmovisión, que fundamentan la estructura socio política que mantienen a la fecha. Sin embargo, diversos factores exógenos han influido históricamente en el debilitamiento de su tejido social: La Comisión del Esclarecimiento Histórico (1999)[4] señala que “A partir de 1982, y como práctica generalizada, las autoridades tradicionales mayas fueron sustituidas por delegados que procedían del ámbito castrense, como los comisionados militares y los jefes de las PAC. En otros casos, el Ejército intentó controlar, cooptar e infiltrar las estructuras tradicionales de autoridades mayas que las vivían.” Señala, asimismo, que el efecto de dicha estrategia fue la ruptura de los mecanismos comunitarios y de la transmisión oral del conocimiento de la propia cultura, así como la vulneración de las normas y los valores mayas de respeto y de servicio a la comunidad, introduciendo en reemplazo, prácticas autoritarias y de uso arbitrario de poder.

Por otro lado, señala que la presencia guerrillera también provocó el desplazamiento de autoridades tradicionales, restándoles poder, mediante la implantación de sus estructuras de autoridad, como las Fuerzas Irregulares Locales y los Comités Clandestinos Locales, así como los liderazgos que de ellas se generaron.

... Por estas razones, en SERJUS hemos tomado como elementos para el refortalecimiento de la comunidad: la reconstrucción del tejido comunitario, la institucionalización de la comunidad, la democratización de la autoridad, la vinculación de las distintas formas colectivas de autoridad comunitaria con las



autoridades municipales, es decir el alcalde auxiliar o comunitario, el alcalde Municipal y la Corporación o Concejo Municipal.

En la medida que hemos conocido más de cerca los sistemas comunitarios de los pueblos mayas, vemos que sus principios fundamentales se pueden extender también a las comunidades de las regiones no indígenas del país y a las comunidades del área metropolitana, tomando en cuenta su realidad y características propias .

El planteamiento se ha fortalecido últimamente con la propuesta de varias organizaciones de construir una economía popular planificada lo cual implica necesariamente la participación y el acuerdo de toda la población y de las autoridades comunitarias y municipales. La idea es una especie de economía autodependiente.

... Desde SERJUS hemos podido acompañar desde hace algunos años, varias experiencias o procesos de organización y participación comunal y sus coordinaciones en diferentes niveles. A partir de estas experiencias y concepciones organizativas, SERJUS, ha elaborado, tomando estas concepciones organizativas, una propuesta teórica y metodológica de organización participativa de la comunidad, que se desarrolla en la acción educativa y que constituye el planteamiento principal en una propuesta de nuevo Código Municipal.

Ha sido una experiencia de educación popular a partir de la cual se trata de aportar a una cultura política democrática desde las comunidades rurales, tratando al mismo tiempo de fortalecer a estas, con la formación de dirigentes y el fortalecimiento institucional, a través de los acompañamientos a organizaciones que pueden ser ejemplos, la legalización de asociaciones de comunidades, la realización de ciclos de capacitación y asesoría, la investigación diagnóstica y la incidencia ciudadana en la definición legislativa y de políticas.

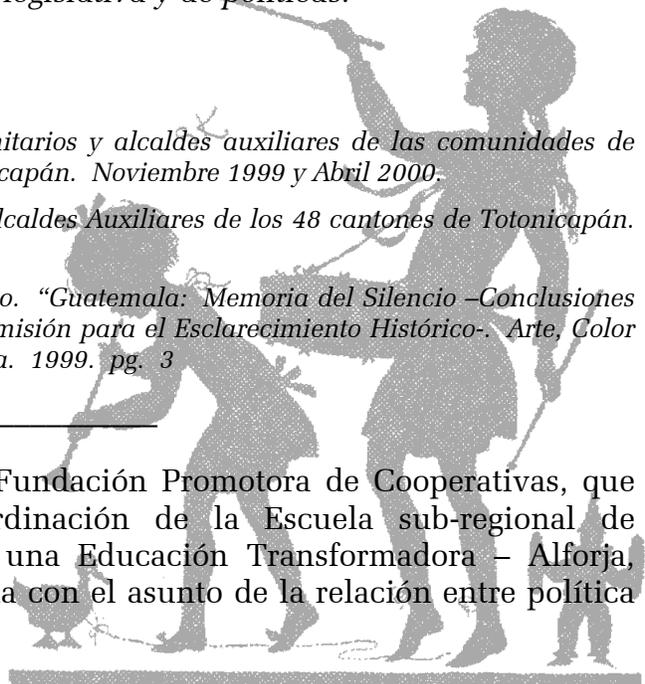
[1] Conformada por la reunión de los vecinos.

[2] Entrevistas personales con líderes comunitarios y alcaldes auxiliares de las comunidades de Chiuixchimal, Chuanoj y Paxtocá. Totonicapán. Noviembre 1999 y Abril 2000.

[3] Presidente en turno de la Asociación de Alcaldes Auxiliares de los 48 cantones de Totonicapán. Pág. 25.

[4] Comisión para el Esclarecimiento Histórico. “Guatemala: Memoria del Silencio –Conclusiones y Recomendaciones del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico-. Arte, Color y Texto, S.A. Segunda Edición. Guatemala. 1999. pg. 3

Desde El Salvador, FUNPROCOOP, Fundación Promotora de Cooperativas, que asume actualmente (2005) la coordinación de la Escuela sub-regional de Formación Político-Pedagógica para una Educación Transformadora – Alforja, hace la siguiente reflexión relacionada con el asunto de la relación entre política y Educación Popular:



El Salvador post terremoto: Condena para reconstruir la misma sociedad de desastre u oportunidad para transformarla en una sociedad más justa

Reflexiones vivenciales para pensar en una cultura política diferente desde las contradicciones de una izquierda que se busca y se desencuentra.

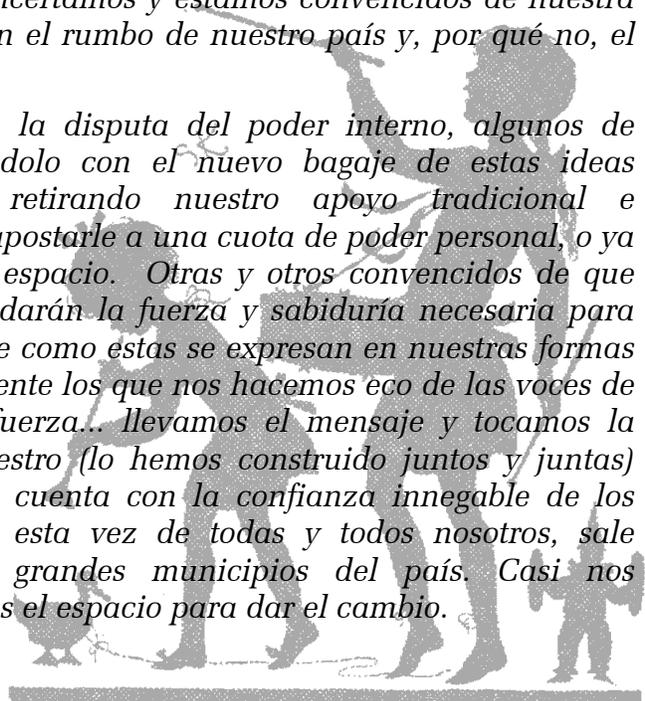
En el Salvador con esta coyuntura del terremoto, se volvieron a enfocar las profundas injusticias estructurales que por un momento amenazaban de ser invisibilizadas ... Alejándonos poco a poco de nuestra militancia partidaria, se fue diluyendo nuestra conciencia política, sin saber muy bien por qué lo uno se relacionaba automáticamente a lo segundo, casi nos fuimos creyendo que un buen plan de Nación preparado por los y las mejores consultores de la UNESCO y PNUD mundialmente reconocidos, un plan además ampliamente consultado e integrado con nuestras opiniones de dignos y dignas representantes de la sociedad civil, iba a poner fin a las contradicciones que violentaron nuestros destinos.

En este momento de búsqueda de autonomía ante la tradicional línea partidaria, surge el convencimiento que las relaciones de poder entre géneros bien enfocadas, la implementación de una agricultura en equilibrio armónico con un medioambiente preservado, la participación de una ciudadanía consciente de sus derechos antes ignorados por la incomprensible ceguera de la ideologización, iban a ser los factores que finalmente garantizarían que este plan lleve a bien el tan anhelado deseo de nuestro pueblo de vivir una vida con dignidad.

En la euforia de tantas ideas nuevas y brillantes, nos relacionamos con todos los actores de la sociedad civil, cada vez menos con nuestros tradicionales sectores populares, autoasignándonos su representación y a la vez el protagonismo en la resolución de la pobreza, llegamos hasta las esferas gubernamentales, viajamos a Estocolmo y Madrid, cabildeamos, concertamos y estamos convencidos de nuestra incidencia en las políticas que definen el rumbo de nuestro país y, por qué no, el del mundo entero.

El FMLN por su lado, se debate en la disputa del poder interno, algunos de nosotros y nosotras dizque renovándolo con el nuevo bagaje de estas ideas pragmáticas, muchos y muchas retirando nuestro apoyo tradicional e incondicional, no tenemos interés en apostarle a una cuota de poder personal, o ya no necesitamos reivindicarlo en este espacio. Otras y otros convencidos de que sólo nuestras utopías socialistas nos darán la fuerza y sabiduría necesaria para seguir adelante, sin saber exactamente como estas se expresan en nuestras formas de vivir los cambios de ahora. Finalmente los que nos hacemos eco de las voces de abajo: solo la unidad nos dará la fuerza... llevamos el mensaje y tocamos la alarma. Este Partido (FMLN), el nuestro (lo hemos construido juntos y juntas) logra aun movilizar a los descalzos, cuenta con la confianza innegable de los sectores medios, incluyendo el voto esta vez de todas y todos nosotros, sale triunfando en la mayoría de los grandes municipios del país. Casi nos convencemos de que pronto lograremos el espacio para dar el cambio.

...



Primero Mitch... hablamos de transformar la sociedad... el gobierno de reconstruir, queremos aprovechar la oportunidad para enfrentar de cara la vulnerabilidad de la injusticia crónica y cada vez más profunda de nuestra gente... algunos hablamos de reformas estructurales, otros todavía nos atrevemos a proponer transformaciones radicales.

Luego de la primera sacudida, el terremoto de la dolarización, el cajero nos escupe billetes verdes, los bancos se disculpan: lo lamentamos no podemos devolver en colones... ya somos un país desarrollado... 13 de enero: la segunda sacudida, el primer terremoto, el país quedó paralizado por el impacto, la pesadilla del dólar opacada por la pesadilla de la muerte... ya nadie piensa en la marcha. En un solo día el país se veía diferente... aparecieron los pobres, los sin techo, los hambrientos, los descalzos, oímos sus gritos que nos reclamaban el cumplimiento de la misión que nos habíamos asignado: ¡iresuelvan ustedes! Hicimos lo que pudimos, nuestra especialidad en activismo fue oportunamente aplicada y nos ganamos la confianza de la cooperación. La tierra se abrió y escupió sus descontentos, ahora las erosiones y las grietas quedaban a la vista de todas y todos! Entre temblores, temblorcitos, terremotitos y terremototes que durarían por más de tres meses, recibimos el tercer gran impacto, el 13 de febrero: otro terremoto, cada vez más grietas se abrieron y... Algunas alcaldías de ARENA, y propietarios aprovechan para recuperar sus tierras terremoteadas y convertirlas en paraísos para el ecoturismo.

... Muchas Alcaldías del FMLN asumen la tragedia como propia, tratan de cumplir al pie de la letra la misión de Estado Benefactor, con el cual soñamos, sin contar con los medios y mucho menos con la voluntad política de los de arriba, sus promotores son acusados de ladrones y aprovechadores, a pesar de haberse desvelado quebrándose la cabeza para ver cómo ser justo ante tanta necesidad y con tan pocos recursos... broncas que incluso terminaron con muertos.

... y volvemos a convencernos entonces que sin una profunda acción política juntos con los excluidos, los marginados, los desigualados, para seguir apostándole a transformaciones radicales, sólo lograremos ponerle un nuevo maquillaje a nuestras grietas mientras esperamos el próximo desastre. Nos convencemos que no es el terremoto el que causa desastres sino las profundas inequidades sociales, que logramos invisibilizar a fuerza de buenas o malas voluntades.

Hoy estamos convencidos que para no volver a construir la misma sociedad de desastres, sólo nos queda iniciar la construcción de una sociedad nueva realizando cambios que por muy pequeños que sean, nunca pierdan de vista su verdadero cumplimiento en la realización de las transformaciones estructurales de esta sociedad injusta, incluyendo nuestras estructuras culturales.

Más específicamente aún, necesitamos transformar nuestra cultura política entendiendo esta como las formas de cómo reproducimos y construimos nuestras relaciones mediatizadas por el poder desde lo más íntimo en nuestra casa, en la comunidad hasta en los espacios más públicos y en las esferas del poder formal. Nuestras formas de reproducir a diario las relaciones en cada uno de estos

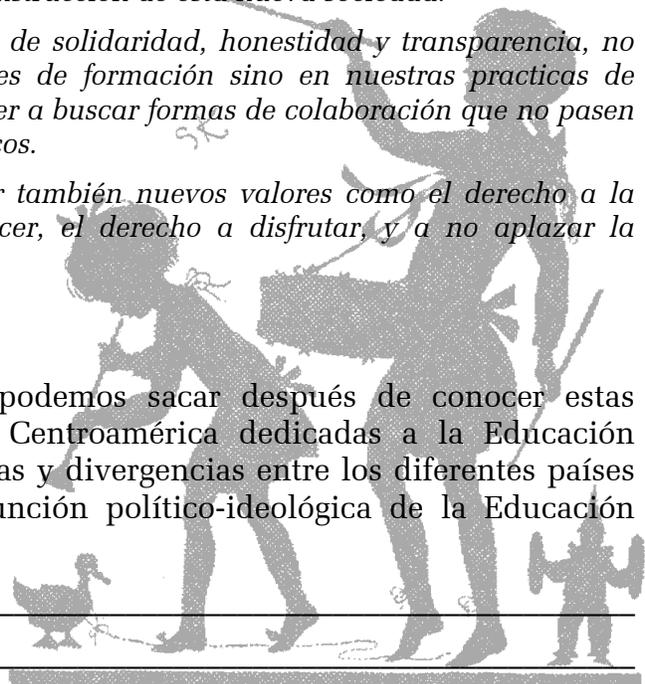
ámbitos, las expresiones estructurales que nos condicionan a vivir y muchas veces sufrir estas relaciones y finalmente nuestras formas de pensar, proyectar e imaginarnos el poder que nos permite transformar la injusticia social estructural que vivimos a diario. Y no hablamos de relaciones estrictamente de género aunque estas las incluimos, sino que nos referimos a las relaciones entre clases, géneros, razas, grupos de edades, entre identidades diferentes, etc...

Ante semejante reto, la educación popular no ha muerto sino que se reencuentra con su esencia en la pedagogía del poder y del conflicto de la cual nos hablan Freire y José Luis Rebellato, y su profundo sentido ético nos interpela. Hoy más que nunca es necesario:

- 1. Pensar en impulsar procesos de transformación de largo plazo pero radicales, que nos permitan articular lo cotidiano con lo estratégico, el corto, mediano con el largo plazo.*
- 2. Concientizar sobre las implicaciones de la realidad actual si no intentamos actuar sobre ella.*
- 3. Estrenar nuevas estructuras que faciliten nuevas formas de relaciones para ejercer el poder de manera colectiva.*
- 4. Crear capacidades para gestionar el conflicto como una fuente de aprendizaje permanente, transformándolo en un instrumento para conocer la realidad, abordando nuestras reflexiones desde nuestras contradicciones, sin aspirar necesariamente a su superación sino ante que nada para aprender de ellas.*
- 5. Producir habilidades para impulsar procesos más horizontales, sinérgicos desde adentro hacia afuera desde abajo hacia arriba, entre diferentes para acumular fuerzas para un poder diferente que nos garantizara la sostenibilidad de las transformaciones estratégicas.*
- 6. Reinventar como enfrentar las contradicciones estratégicas de las relaciones entre los opuestos, haciendo la diferencia con nuestras relaciones con los diferentes con los cuales finalmente nos complementamos en la construcción de esta nueva sociedad.*
- 7. Finalmente recuperar nuestros valores de solidaridad, honestidad y transparencia, no tanto en temas abordados en los talleres de formación sino en nuestras practicas de intercambio, de vivencias cotidianas volver a buscar formas de colaboración que no pasen necesariamente por los recursos económicos.*
- 8. Finalmente volvernos capaces de vivir también nuevos valores como el derecho a la felicidad, integrar la dimensión del placer, el derecho a disfrutar, y a no aplazar la satisfacción al futuro.*

Ana Bickel _ FUNPROCOOP

¿Cuáles son las conclusiones que podemos sacar después de conocer estas experiencias de algunas ONG's de Centroamérica dedicadas a la Educación Popular? ¿Cuáles son las coincidencias y divergencias entre los diferentes países en cuanto a la concepción de la función político-ideológica de la Educación Popular?



4.9. FUNCIÓN SOCIO-CULTURAL DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Resulta difícil distinguir los aspectos socio-culturales de los económicos y políticos en un hecho educativo, en una relación humana basada, necesariamente, en concepciones globales, sistémicas y fundamentalmente holísticas. Sin embargo, al menos en teoría, podemos enfocar el análisis de la Educación Popular desde un punto de vista más relacionado con uno u otro aspecto.

Esta vez ejemplificaremos esta perspectiva con un aporte del Centro Memorial Martin Luther King de Cuba.

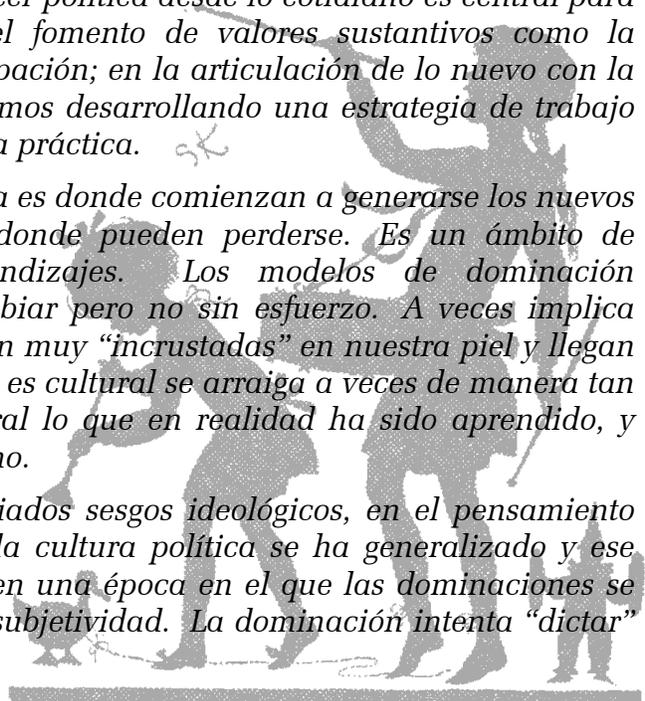
La construcción de historia y cultura a partir del pueblo, sus acciones y sus sueños

Nuestra exposición se deriva esencialmente de la experiencia que hemos compartido en los últimos años: el Programa de Educadores Populares del CMLK. El Programa se inició en 1995 y el centro de su atención ha estado en estimular una participación consciente de los sujetos en la conducción de los procesos sociales. Para decirlo con otras palabras, queremos contribuir al empoderamiento de personas que trabajan en proyectos comunitarios diversos. El énfasis fundamental del programa se ha concentrado en acciones de formación, aunque también se han desarrollado actividades de otro tipo.

Nuestras prácticas tienen una clara intencionalidad ética y política. El ámbito de la cultura y la subjetividad y cómo hacer política desde lo cotidiano es central para nosotr@s. Estamos trabajando en el fomento de valores sustantivos como la autonomía, la solidaridad y la participación; en la articulación de lo nuevo con la memoria y el saber acumulado. Estamos desarrollando una estrategia de trabajo que se enriquece continuamente con la práctica.

... En el mundo de la cultura cotidiana es donde comienzan a generarse los nuevos paradigmas, pero es aquí también donde pueden perderse. Es un ámbito de constantes aprendizajes y desaprendizajes. Los modelos de dominación interiorizados podemos hacerlos cambiar pero no sin esfuerzo. A veces implica una lucha contra estructuras que están muy “incrustadas” en nuestra piel y llegan a ser de carácter inconsciente. Lo que es cultural se arraiga a veces de manera tan profunda que percibimos como natural lo que en realidad ha sido aprendido, y como propio lo que en realidad es ajeno.

... Lo cierto es que, con los más variados sesgos ideológicos, en el pensamiento social contemporáneo el interés por la cultura política se ha generalizado y ese interés es lógico puesto que estamos en una época en el que las dominaciones se ejercen cada vez como apuestas a la subjetividad. La dominación intenta “dictar” a través de la cultura.



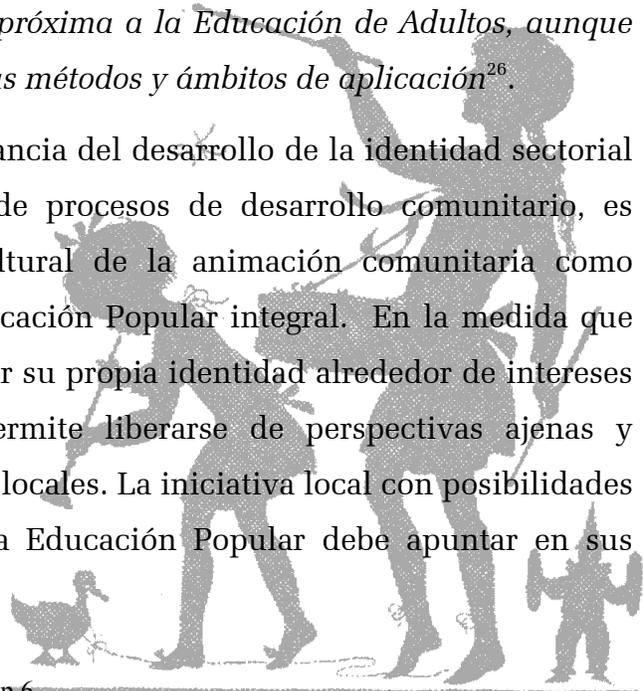
Paulo Freire reclama una reinención del poder y habla de dos derechos sagrados del pueblo: saber mejor lo que ya sabe y participar en la producción del conocimiento que no está todavía creado. Cultura popular liberadora y poder popular se articulan. Uno sin el otro no puede subsistir sin caer en reduccionismos.

*Queremos llamar la atención de manera particular sobre la relación entre cultura, política y subjetividad porque como hemos dicho es un énfasis que ha tenido nuestro Programa de Formación de educadores populares. Sostenemos que la Educación Popular no es un conjunto de métodos y técnicas neutras, sino **una concepción político pedagógica que marca una posición ante la realidad que apuesta a la transformación cultural para que los procesos liberadores del campo popular se desplieguen en toda su potencialidad.***

Ratificamos que toda educación esta preñada de premisas y modos de hacer que la hacen parte de un proyecto, de un ideal de sociedad. Ninguna práctica educativa es neutra. Pero también que la educación política no puede ser estrecha, no puede estar limitada a los temas tradicionales “políticos”. Tiene que servir para la socialización de los hallazgos de las ciencias sociales en todos los campos y nutrirse de ellos e incorporar saberes, sentidos e iniciativas del campo popular para enriquecer los procesos.

Por otra parte, tenemos que referirnos aquí a una de las evoluciones particulares que ha tenido la Educación Popular, sobre todo en Europa, y que ha sido a veces criticada por su reduccionismo en la medida que parece obviar el compromiso político fundamental para centrarse en la *animación socio-cultural, como una pedagogía de la participación social, próxima a la Educación de Adultos, aunque mucho más informal y no formal en sus métodos y ámbitos de aplicación*²⁶.

Considerando sin embargo, la importancia del desarrollo de la identidad sectorial como requisito para la generación de procesos de desarrollo comunitario, es válido destacar la función socio-cultural de la animación comunitaria como componente en el marco de una Educación Popular integral. En la medida que cada comunidad local logra consolidar su propia identidad alrededor de intereses y necesidades comunes, esto le permite liberarse de perspectivas ajenas y desarrollar capacidades de iniciativas locales. La iniciativa local con posibilidades de logro y dentro del marco de una Educación Popular debe apuntar en sus objetivos a:

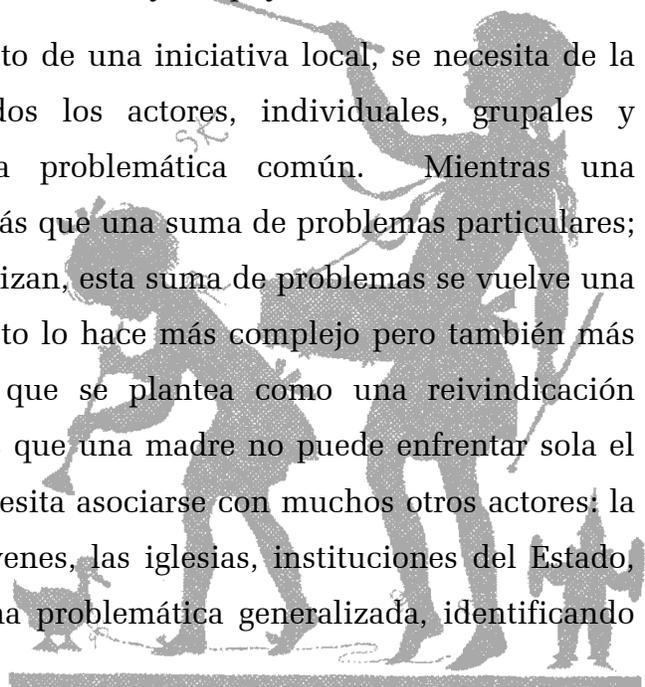


²⁶ Vargas L, Bustillo G. y Marfan M., op.cit. 1998, p.6.

- 1.- Fortalecer el desarrollo personal y los liderazgos ‘democráticos’.
- 2.- Una estrategia que aborde en forma realista los principales problemas y oportunidades que tiene la comunidad local.
- 3.- Favorecer la movilización de la sociedad civil en procura de su desarrollo.
- 4.- Promover la concertación, el consenso y la cooperación entre los diversos actores sociales, políticos y económicos.

En la vida del pueblo, que es el taller donde se viene forjando la Educación Popular, hay personas concretas, nombres, apellidos, historias personales, caracteres, cualidades, defectos. Así como hemos visto que el concepto de pueblo constituye generalmente una abstracción, caracterizándose más bien por las divisiones intersectoriales y la heterogeneidad, cada comunidad la componen personas con intereses encontrados, a veces antagónicos incluso. Muchas veces, la primera tarea concreta en un proceso comunitario de Educación Popular consiste en trabajar para la superación de estas diferencias superficiales, identificando progresivamente que, a nivel más profundo, existen coincidencias de intereses y necesidades alrededor de las cuales se pueden organizar. No obstante, esto no significa negar o ignorar a la persona y diluirla en el grupo, sino, al contrario, en ser capaces de construir unas condiciones donde el grupo y la persona se fortalecen mutuamente, se necesitan y se apoyan.

Entre los elementos clave para el éxito de una iniciativa local, se necesita de la participación comprometida de todos los actores, individuales, grupales y organizacionales alrededor de una problemática común. Mientras una comunidad esté atomizada, no hay más que una suma de problemas particulares; a partir del momento en que se organizan, esta suma de problemas se vuelve una problemática global. Obviamente, esto lo hace más complejo pero también más legítimo a partir del momento en que se plantea como una reivindicación colectiva. Por ejemplo, hoy sabemos que una madre no puede enfrentar sola el problema de la violencia juvenil; necesita asociarse con muchos otros actores: la escuela, el vecindario, grupos de jóvenes, las iglesias, instituciones del Estado, ONG's, etc. para resolverlo como una problemática generalizada, identificando



sus causas estructurales y elaborando estrategias de intervención, formulando e implementando alternativas de solución.

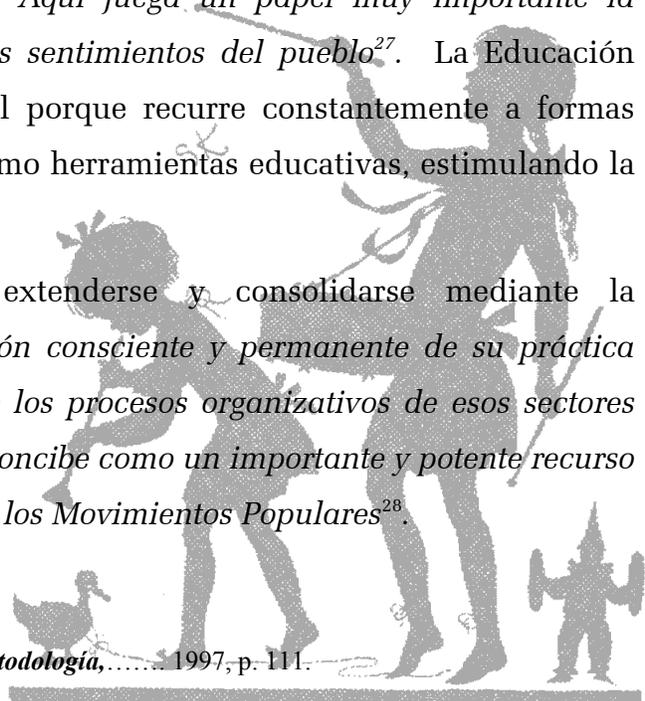
Esto supone la negociación, el consenso, la mediación, los acuerdos, sin esperar necesariamente la unanimidad, ni la superación definitiva de las diferencias. Estas actividades son estratégicas, en el sentido que permiten ir ajustando las acciones al logro de los objetivos definidos, aunando voluntades, tratando de no perder de vista lo importante y distinguiéndolo de lo secundario. Frente a esta dimensión de la cuestión del desarrollo local, la animación comunitaria se torna una herramienta básica de viabilización del mismo. No hay desarrollo local posible sin animación comunitaria y sin que esta incorpore a la comunidad una mirada estratégica. O sea, estamos hablando del fortalecimiento de identidades y de nuevas formas organizativas basadas en la cooperación horizontal y solidaria.

Por la importancia del contexto particular de las comunidades y de las personas, es indispensable identificar las motivaciones y sentimientos existentes. Muchas veces estos se expresan en actividades sociales culturales espontáneas, en fiestas o celebraciones, en juegos y en la diversión. Por lo mismo en la Educación Popular no pueden faltar los espacios festivos, ya que es necesario respirar, oxigenarse para seguir caminando. *Aquí juega un papel muy importante la cultura. La cultura está hecha de los sentimientos del pueblo*²⁷. La Educación Popular es creativa y siempre plural porque recurre constantemente a formas culturales de la idiosincrasia local como herramientas educativas, estimulando la energía e imaginación del pueblo.

La Educación Popular trata de extenderse y consolidarse mediante la construcción de redes. *La orientación consciente y permanente de su práctica ‘educativa’ hacia el reforzamiento de los procesos organizativos de esos sectores populares. La Educación Popular se concibe como un importante y potente recurso para la potenciación y articulación de los Movimientos Populares*²⁸.

²⁷ Moreno M. et al. , *Educación Popular: Una Metodología*,..... 1997, p. 111.

²⁸ Ídem, p.7.

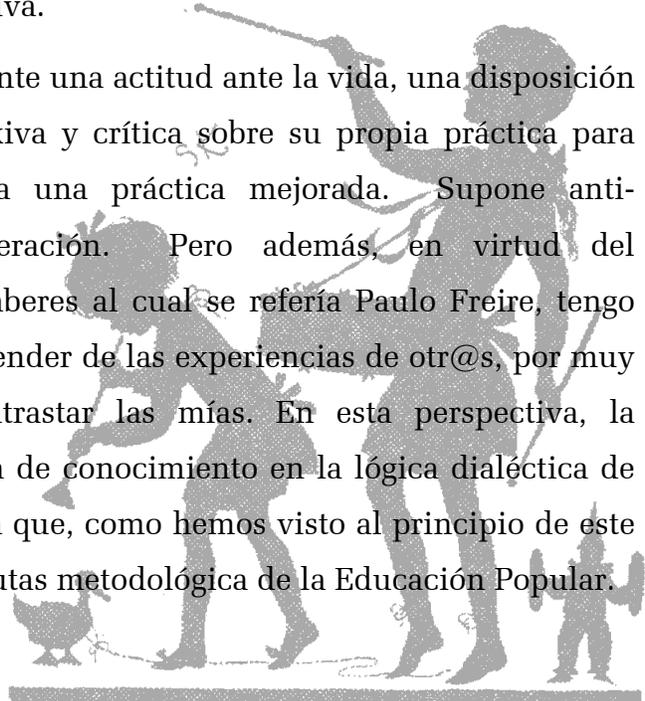


4.10. EDUCACIÓN POPULAR, EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Si la Educación Popular es esencialmente un sistema metodológico para guiar nuestras acciones, esta metodología conlleva necesariamente pautas para reelaborar periódicamente los objetivos de nuestra acción colectiva, revisar y adecuar los métodos y técnicas de actuación, redefinir criterios para planificar una nueva práctica transformadora. Significa, desde luego, dotarse de un sistema permanente de evaluación y monitoreo de la práctica, para adecuarla a las modificaciones del contexto, a la evolución de las necesidades de los sectores populares, a las nuevas prioridades estratégicas, a las nuevas capacidades que se habrán desarrollado en la marcha, etc...

Además, no se trata solamente de evaluar nuestras prácticas, sino de sistematizarlas para identificar las lecciones aprendidas a favor de los procesos vividos. Más adelante, dentro de este Programa de Especialidad en Gestión del Desarrollo Comunitario tendremos un curso dedicado especialmente a una propuesta metodológica para sistematizar procesos educativos-organizativos. Desde luego, no queremos anticiparnos ahora a los contenidos de este próximo curso sino simplemente subrayar porque la Educación Popular supone la sistematización como práctica educativa.

La sistematización es fundamentalmente una actitud ante la vida, una disposición a adoptar siempre una actitud reflexiva y crítica sobre su propia práctica para aprender de ella y luego volver a una práctica mejorada. Supone anti-conformismo y voluntad de superación. Pero además, en virtud del reconocimiento a la pluralidad de saberes al cual se refería Paulo Freire, tengo que reconocer siempre que he de aprender de las experiencias de otr@s, por muy singulares que sean, a fin de contrastar las mías. En esta perspectiva, la sistematización es fuente privilegiada de conocimiento en la lógica dialéctica de la relación práctica – teoría – práctica que, como hemos visto al principio de este capítulo, es una de las principales pautas metodológica de la Educación Popular.



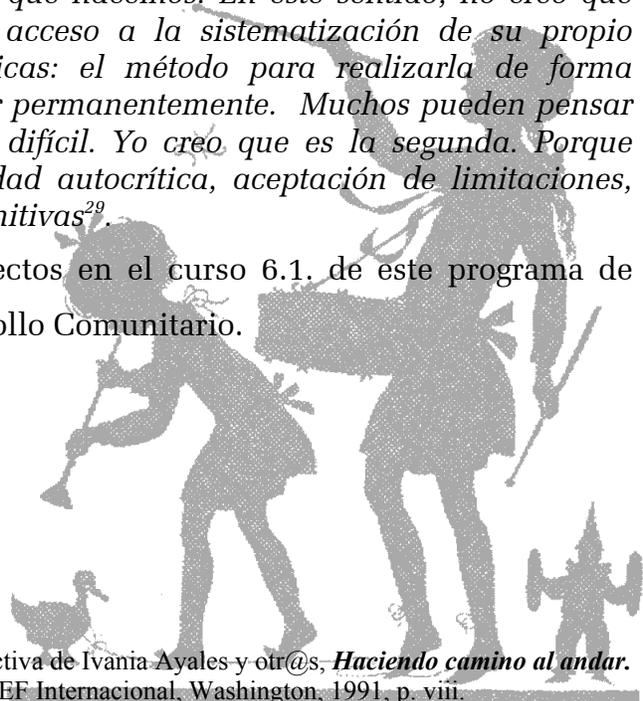
Uno de los mayores especialistas del tema en América Central, Oscar Jara, sintetiza en una página – la que reproducimos a continuación - una propuesta de definición de la sistematización, los elementos a tomar en cuenta para llevarla a cabo, su lógica y su utilidad:

El ejercicio de sistematizar no es una tarea simple, si por ello entendemos el hacer una reflexión crítica sobre el proceso de una o varias experiencias, con el fin de descubrir o explicitar la lógica del mismo. Pero su gran virtud es que debe ser realizado por las mismas personas que las llevan a cabo. Supone llevar ordenadamente un registro de lo que se realiza, para luego poder penetrar en el sentido y lógica del proceso tal como se dio y no tal como hubiéramos querido que se diera. Supone definir criterios sobre los aspectos a sistematizar, dado que las experiencias de trabajo popular que realizamos abarcan una multitud de elementos de diversa naturaleza.

La sistematización permite reconocer las etapas o momentos del proceso vivido, ubicar las características que definen cada una de ellas y explicarse por qué se ha pasado de una etapa a otra. Descubrir qué elementos han intervenido en cada etapa, cuál ha sido la relación entre ellos, cuáles han sido más determinantes que otros; confrontar críticamente varias experiencias, para encontrar pistas y pautas para el futuro.

Sistematizar no es contar la experiencia, pero tampoco es hacer una elucubración teórica con el pretexto de la experiencia. Por eso, penetrar en este terreno intermedio entre la descripción y la conclusión teórica no es aventura fácil, pero no deja de ser apasionante: descubrir las enseñanzas que nos deja el proceso vivido, aprender de nosotros mismos y de lo que hacemos. En este sentido, no creo que haya nadie que tenga prohibido el acceso a la sistematización de su propio quehacer. Dos condiciones son básicas: el método para realizarla de forma ordenada, y la disposición a aprender permanentemente. Muchos pueden pensar que la primera condición es la más difícil. Yo creo que es la segunda. Porque requiere sencillez, humildad, capacidad autocrítica, aceptación de limitaciones, sentir que no se tienen respuestas definitivas²⁹.

Profundizaremos en todos estos aspectos en el curso 6.1. de este programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario.



²⁹ Oscar Jara Holliday, en el prólogo a la obra colectiva de Iván Ayales y otros, *Haciendo camino al andar. Guía metodológica para la acción comunitaria*. OEF Internacional, Washington, 1991, p. viii.

4.11. EDUCACIÓN POPULAR Y METODOLOGÍA P-COA_ACEM

En uno de los cursos anteriores de dicho programa, Herman nos presentó una metodología de aprendizaje, conocida como P-COA_acem, que constituye una contribución a la construcción de la Educación Popular como sistema metodológico elaborándose en la praxis. Los principios de esta propuesta presentan muchas coincidencias con diferentes aspectos abordados en las páginas anteriores: se trata de un aprendizaje eminentemente colectivo y basado en la decisión comprometida de cada participante. Desde luego, les invitamos a cerrar este capítulo analizando críticamente este aporte del CICAP en relación a las pautas metodológicas de la Educación Popular.

Al referirnos a la construcción de ‘oportunidades de aprendizaje’, de hecho estamos partiendo de una concepción pedagógica totalmente diferente. Nos estamos refiriendo a una responsabilidad compartida entre facilitadora/es – promotora/es y l@s demás participantes en general. El aprendizaje no está concebido como un hecho dado, sino como una oportunidad a construir.

Profundizando el APRENDER

Una Metodología de... **P-COA_acem**

¿Qué significa **P-COA_acem**?

Proceso de
Construcción
 Colectiva de
Oportunidades de
Aprendizaje, integrando una
actitud
emprendedora de **Calidad**



P – COA _acem: Todo APRENDIZAJE resulta de un **P**roceso

Todo PROCESO:

- . parte de una situación inicial
- . lleva su tiempo
- . se visualiza de antemano
- . imagina un punto de llegada
- . pasa por etapas
- . es gradual
- . lleva aciertos y desaciertos
- . es colectivo...

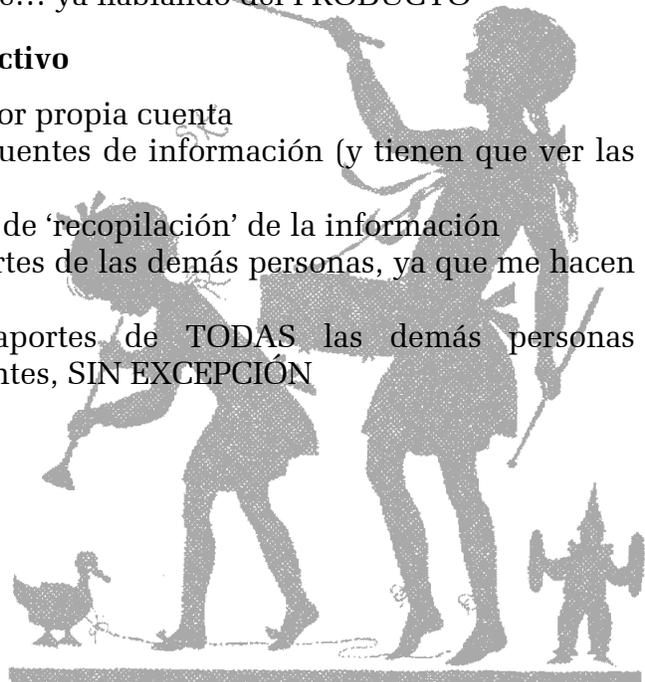
P – **COA** _acem: Todo Proceso de APRENDIZAJE implica una **C**onstrucción

- Nunca se construye dos veces la misma casa
- Toda construcción, en esencia, es creativa
- Construir es participar creativamente
- Construir es aportar ('abrir puertas')
- Construir es 'inventar' y crear soluciones
- Toda construcción parte de un estudio de las condiciones existentes, y las toma en cuenta
- Dependiendo de las condiciones puede ser que cueste más o que cueste menos, pero siempre cuesta
- ...

Todo Proceso de aprendizaje implica un **ES...FUERZO... Colectivo** en el camino... para que se haga verdad que el haber aprendido **ES** una **FUERZA** personal construida colectivamente... ya hablando del PRODUCTO

Un esfuerzo **C**olectivo

- Nunca se aprende sólo por propia cuenta
- Son indispensables las fuentes de información (y tienen que ver las y los demás)
- Necesitamos de técnicas de 'recopilación' de la información
- Son importantes los aportes de las demás personas, ya que me hacen 'pensar'
- Son importantes los aportes de TODAS las demás personas relacionadas y participantes, SIN EXCEPCIÓN
- ...



P – **COA** _acem: Todo Proceso de APRENDIZAJE implica el aprovechamiento de... **Oportunidades** construidas colectivamente...

- Las oportunidades no están dadas, ni se presentan por si solas, sino SE CONSTRUYEN
- Más activa la participación propia en la construcción de una oportunidad, mayor posibilidad de aprovecharla
- Al identificarme con ella, no la dejaré escapar
- ...

P – **COA** _acem: Todo nuestro quehacer como educadoras/es, facilitadoras/es, docentes – estudiantes, madres y padres, hijas e hijos, ... se orienta hacia el **Aprendizaje**

- El aprendizaje como PRODUCTO indica un resultado, un efecto, un IMPACTO a nivel PERSONAL
- Mientras que su proceso es eminentemente COLECTIVO, su impacto es esencialmente PERSONAL
- Vivir es aprender a ser (realizarse paulatinamente), vivir el aprender es SER (disfrutar el camino)
- Tradicionalmente, a pesar de la ‘enseñanza’, mucha gente ha aprendido... ¿cómo será si en vez de querer ‘enseñar’ más bien, entre todas/os facilitamos el APRENDER?
- Facilitar el aprendizaje implica: hacer el aprendizaje más fácil... NUNCA más difícil... *¿lo cumplimos?*

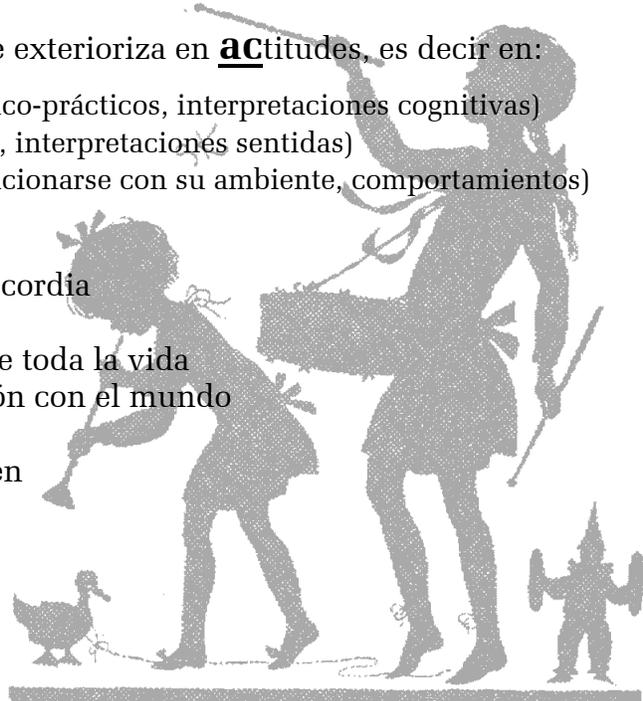
Esto es lo que pretende una metodología P-COA_acem

P – COA _**ac**em: Todo aprendizaje se exterioriza en **actitudes**, es decir en:

- . **Pensamientos** (conocimientos teórico-prácticos, interpretaciones cognitivas)
- . **Sentimientos** (experiencias vividas, interpretaciones sentidas)
- . **Conductas** (formas expresas de relacionarse con su ambiente, comportamientos)

Actitudes

- Reflejan armonía o discordia
- Expresan el ser
- Siguen construyéndose toda la vida
- Constituyen mi relación con el mundo
- Facilitan o dificultan
- Construyen o destruyen
- ...



P – COA _ acem: La vida, por su esencia es toda un EMPRENDIMIENTO... para vivirla necesitamos construir una ACTITUD EMPRENDEDORA, es decir...

actitud emprendedora

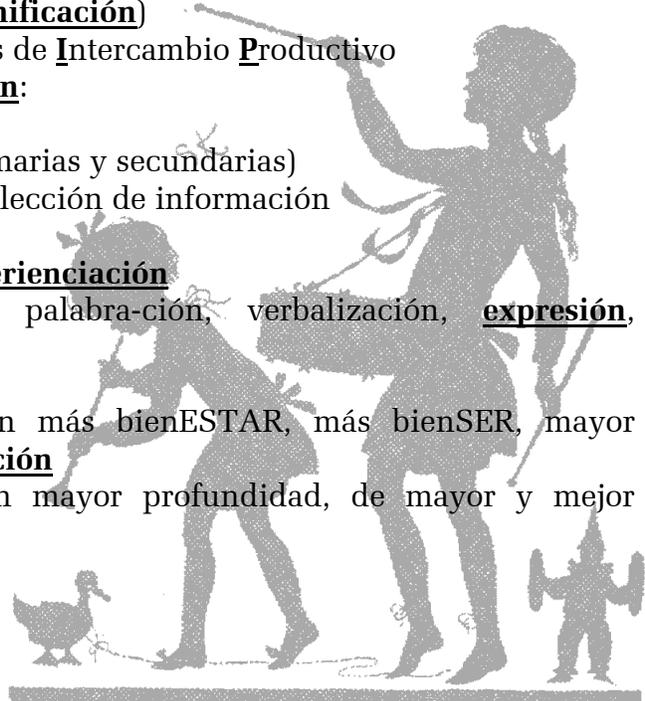
- Saber tomar iniciativa y tomarla
- Saber calcular riesgos
- Saber enfrentar riesgos ‘calculados’
- Saber identificar alternativas de superación o de solución
- Saber negociar (negocio – empresa)
- Haber superado una ‘cultura de miedo’, una ‘cultura de pobreza’ (fatalismo)
- Saber construir una CULTURA DE CALIDAD
- ...

actitud emprendedora de CALIDAD

- Trabajo CONSCIENTE
- Trabajo ORIENTADO
- Trabajo VALORADO críticamente
- Trabajo IDENTIFICADO (con identidad)
- con una VOLUNTAD de SUPERACIÓN PERMANENTE

Posibles Momentos Metodológicos

- Ideación (orientación al objetivo)
- Invitación (motivación, colectivización)
- Concepción metodológica (planificación)
- PIP _ Construcción de Procesos de Intercambio Productivo
- Búsqueda activa de información:
 - formulación de preguntas
 - identificación de fuentes (primarias y secundarias)
 - aplicación de técnicas de recolección de información
- Crítica - confrontación
- Acción–reflexión–acción / experienciación
- Formulación (darle forma): palabra-ción, verbalización, expresión, externalización
- Proyección – comunicación
- Profundización, conversión en más bienESTAR, más bienSER, mayor conciencia crítica / concienciación
- Ideación... otra vez pero con mayor profundidad, de mayor y mejor alcance...
- ...



Principios...

- Transparencia metodológica
- Exigencia productiva
- Flexibilidad exigente
- Equidad oportuna
- Intereses compartidos
- Seriedad: sistematicidad y coherencia
- ...

Enfoque...

- Holístico
- Integral
- Aprendizaje GLOBAL __ ‘glocalidad’

Ejes transversales...

- Participación (construyendo)
- Comunicación
- Experienciación
- Concienciación

Valores...

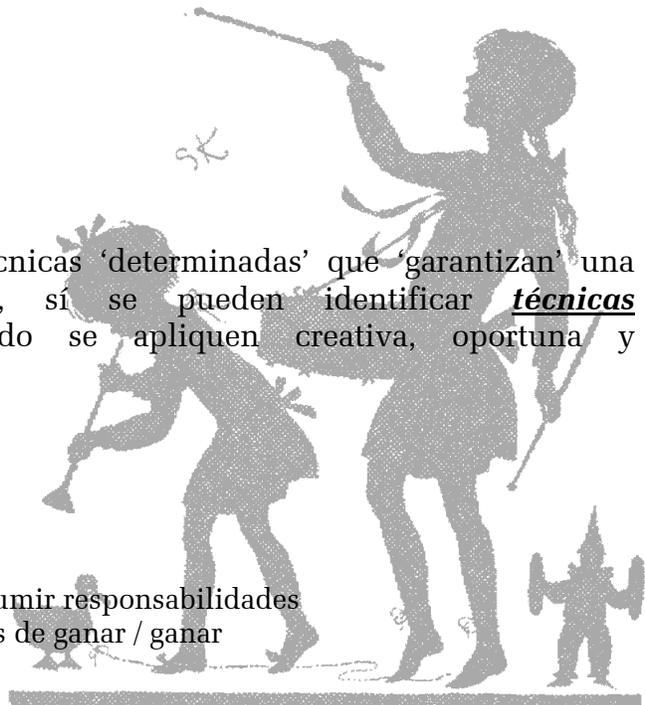
- Confianza ... visión de PROCESO
- Empatía
- Disposición propia e invitada
- Respeto (permiso)
- Persistencia responsable
- ...

Técnicas...

Independientemente que no hay técnicas ‘determinadas’ que ‘garantizan’ una metodología P-COA-acem exitosa, sí se pueden identificar ***técnicas facilitadoras***..., siempre y cuando se apliquen creativa, oportuna y participativamente.

Técnicas facilitadoras...

- Regla de 3
- PIP
- Promoción activa y positiva de asumir responsabilidades
- Negociación y diálogo – relaciones de ganar / ganar



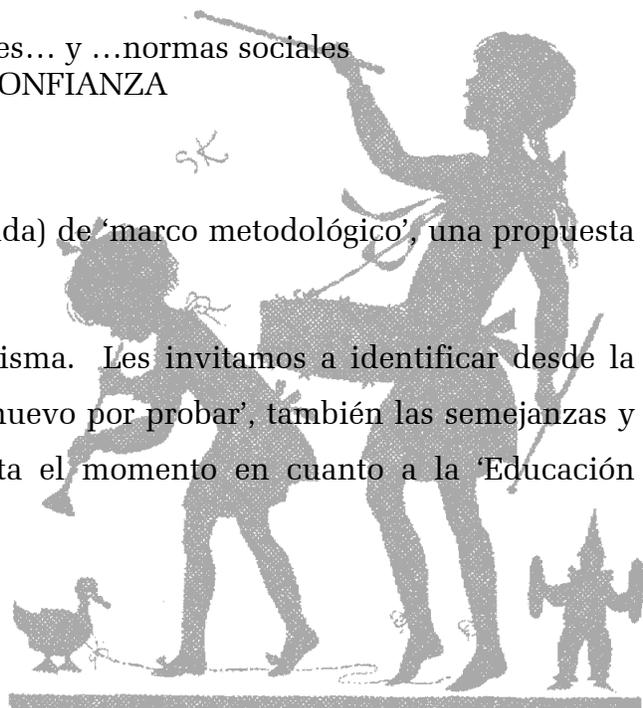
- Experienciación de la implementación oportuna de búsqueda de consenso y de la decisión por mayoría
- Preguntas generadoras de ‘cuestionamientos’...
- Impacto (provocación)
- Provocación de experiencia de ‘éxito’
- Ensayo personal
- Informe de proceso (personal)
- Confrontación productiva entre ‘lo sentido’ y ‘lo supuesto objetivo’... constatando que lo subjetivo es parte componente, parte integrante esencial de una realidad vivida, aún por las o los ‘científicas/os’. **“Lo más objetivo es integrar lo subjetivo”**
- Conversación
- Referencia a fuentes de información (primarias o secundarias)
- Ver para entrever y prever, mover para promover y remover, siempre volver y devolver, revolver sin absolver...
- H_ccc: Hipótesis Crítica, Compartida y Constructiva (propositiva)
- Trabajo en RED (principio de intereses compartidos)

¿Qué hacer frente a una (aparente) apatía?

- “Somos un equipo”
- Caracterización inicial (línea base – transparencia metodológica – prepararnos)
- Construcción COLECTIVA de alternativas frente a las necesidades sentidas (subjetivas) y necesidades objetivas, frente a intereses iniciales compartidos parcialmente...
- Llegar a ACUERDOS (negociados, consensuados, a nivel de equipo y bilaterales,...).
- Visualizar lo NO negociable...
- Respetar aspiraciones personales... y ...normas sociales
- Edificando CREDIBILIDAD y CONFIANZA
- ...

Hasta aquí una propuesta (no concluida) de ‘marco metodológico’, una propuesta en construcción...

Esperamos sus aportes frente a la misma. Les invitamos a identificar desde la propuesta... ‘lo viejo conocido’ y lo ‘nuevo por probar’, también las semejanzas y las diferencias con lo expuesto hasta el momento en cuanto a la ‘Educación Popular’...



| Lo viejo conocido | Lo nuevo por probar |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| | |
| Semejanzas con 'Educación Popular' | Diferencias con 'Educación Popular' |
| | |



5. Técnicas de Educación Popular: sugerencias

5.1. ADVERTENCIA

Antes de empezar, recordemos con Graciela Bustillos y Laura Vargas que:

El solo hecho de utilizar técnicas participativas para la Educación Popular no significa ni garantiza que se esté haciendo realmente Educación Popular. Las técnicas se usan para que la gente participe; o para animar, desinhibir o integrar a los participantes; o para hacer más sencillos o comprensibles los temas o contenidos que se quieren tratar, etc... Estas técnicas, también sirven para todo esto (según contenidos y forma), pero sobre todo deben usarse como herramientas dentro de un proceso que ayude a fortalecer la organización y concientización popular. Muchos grupos e instituciones, al no tener claro esto último, usan las técnicas sin contribuir a este objetivo; y lo más grave es que existen algunos que precisamente las utilizan para ir en contra de este objetivo, disfrazándose en una seudo participación.¹

Por su parte, Carlos Núñez critica también el ‘dinamicismo’:

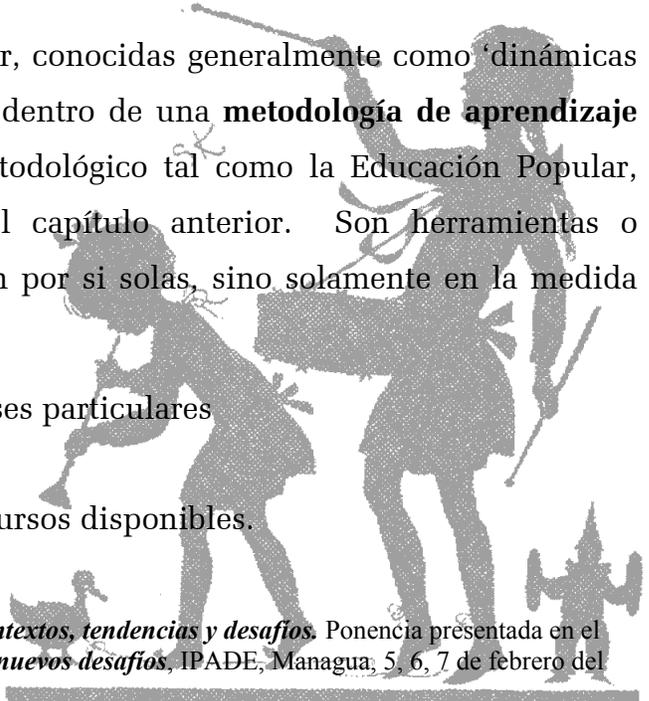
De manera que acabamos convirtiendo el uso de las herramientas, que es la didáctica que genera la participación, en un fin en sí mismo, lo que ha llevado tanto a la desviación del dinamicismo o tecnicismo: solo poner técnicas para que la gente se aburra menos. Las herramientas didácticas, cualquiera que éstas sean, son aquellas llaves permanentes que abren el proceso de participación, de análisis, en la construcción del conocimiento. Abren y provocan nuevas actitudes de cambio. ¿Qué herramientas debo utilizar? Yo tengo que poder saber cuántas herramientas tengo en mi arsenal. Tengo que saber cuál es la más apropiada en un momento determinado para la construcción de un conocimiento nuevo.²

Desde luego, las técnicas de Educación Popular, conocidas generalmente como ‘dinámicas de grupo’, sólo tienen sentido si se enmarcan dentro de una **metodología de aprendizaje** coherente y fundamentada en un sistema metodológico tal como la Educación Popular, cuyas características fueron analizadas en el capítulo anterior. Son herramientas o instrumentos para facilitar procesos. No valen por sí solas, sino solamente en la medida que se adecuen a:

- Las características del grupo y sus intereses particulares
- Los objetivos que se pretenden lograr
- Las condiciones de tiempo, espacio y recursos disponibles.

¹ Graciela Bustillos y Laura Vargas, op.cit., p. 21.

² Carlos Núñez: *Educación Popular en los nuevos tiempos. Contextos, tendencias y desafíos*. Ponencia presentada en el Foro *La Educación Popular ante la educación formal y los nuevos desafíos*, IPADE, Managua, 5, 6, 7 de febrero del 2004, Managua. P. 37.



5.2. EL VALOR PEDAGÓGICO DEL JUEGO.

Otra de las pautas metodológicas fundamentales de la Educación Popular - que no quisimos abordar en el capítulo anterior para dejarla como introducción a este capítulo sobre las Técnicas de Educación Popular - es la convicción del gran valor pedagógico que tiene el juego para el desarrollo integral de las personas.

Para empezar, definir el concepto de ‘juego’ o el verbo ‘jugar’ no es tan fácil como pareciera pues supone sintetizar una enorme cantidad de manifestaciones diferentes. Como señala un trabajo de sistematización del INPRHU-Estelí³:

Resulta muy difícil definir qué es el juego, aún cuando sabemos que es algo natural, espontáneo e indispensable tanto en la vida de los seres humanos como en la de la mayoría de las especies animales superiores. En cambio, parece más fácil describir lo que hacen las niñas/os e incluso las adultas/os cuando juegan y lo que necesitan para jugar. Desde luego, jugar es ante todo un acto observable, medible, más que un concepto abstracto. En la práctica, esta actividad puede ser física y espiritual, meramente gratuita, generalmente fundada en convenciones o la imaginación, que no tiene – en la conciencia de quien la practica – otro fin que sí misma, ni otra meta que el placer que le procura. [...] En la concepción del desarrollo humano integral que sustenta nuestro quehacer, en el Instituto de Promoción Humana (INPRHU) de Estelí, el juego es – en articulación con el trabajo y el estudio – una fuente fundamental de la formación de todo ser humano.

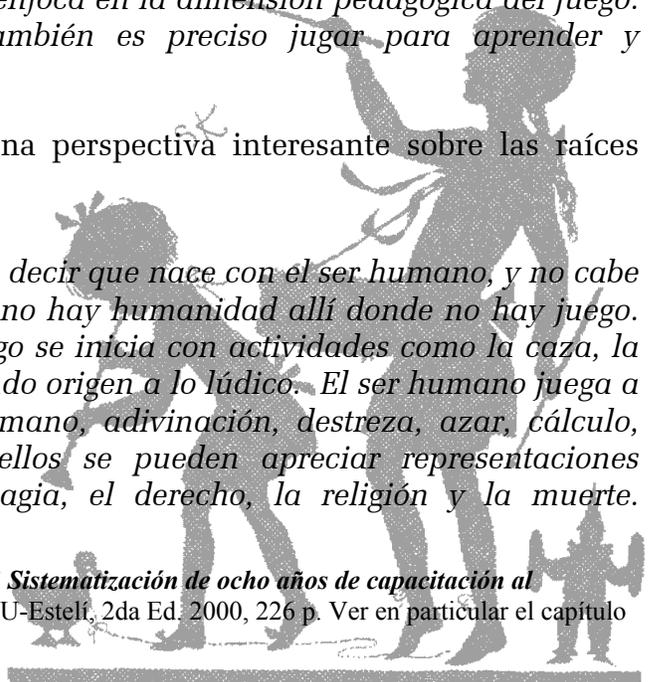
*Al estar el juego estrechamente vinculado con la globalidad del ser en acción, querer abordarlo en todas sus dimensiones daría lugar a una verdadera enciclopedia, lo cual no pretendemos aquí. Más bien, nuestro interés se enfoca en la dimensión pedagógica del juego: así como es necesario aprender a jugar, también es preciso jugar para aprender y desarrollarse de manera integral.*⁴

Por su parte, Myriam Oyaneder nos ofrece una perspectiva interesante sobre las raíces históricas y antropológicas del juego:

Su antigüedad es difícil de determinar, se puede decir que nace con el ser humano, y no cabe duda de su contribución a la especie humana, no hay humanidad allí donde no hay juego. La literatura especializada establece que el juego se inicia con actividades como la caza, la alimentación, lo religioso, místico y mágico, dando origen a lo lúdico. El ser humano juega a todo (Homo Ludens), a las cartas, juegos de mano, adivinación, destreza, azar, cálculo, canciones de corro o rondas, a través de ellos se pueden apreciar representaciones simbólicas, astrológicas, relaciones con la magia, el derecho, la religión y la muerte.

³ Elías Álvarez y Federico Coppens, *¡ Siéntese, cálese y copie ! Sistematización de ocho años de capacitación al magisterio urbano y rural en el municipio de Estelí*, INPRHU-Estelí, 2da Ed. 2000, 226 p. Ver en particular el capítulo IV, *El Juego en la Escuela*, pp. 163-192.

⁴ Idem, p. 165.



Actualmente una gran variedad de juegos, algunos de los cuales aún están presentes, tienen miles de años. Epistemológicamente ‘juego’ deriva del vocablo latín ‘Jocus’, que significa ‘diversión’ y también ‘broma’; desde la antropología (Vidart, 1995) se sostiene que el juego es una actividad voluntaria que busca la alegría, creación e invención gratuita y supone además un estado espiritual que rompe con la opacidad rutinaria de la vida.

En síntesis, podríamos decir que es una actividad primaria de la infancia, los mismos autores afirman que es a través del juego "donde el niño aprende a explorar, desarrollar y controlar sus habilidades físicas y sociales, a adaptarse a su entorno y conocer su cultura". No siempre los juegos fueron propiedad de los niños y niñas, antiguamente era propio de los magos, de los chamanes y era utilizado con fines curativos y religiosos, y la fuente del poder que ellos ejercían era proveniente de los dioses. Paulatinamente estos ritos y juegos fueron desapareciendo de la práctica de los sacerdotes y en lugar de extinguirse tomaron una nueva forma de expresión, esta quedó relegada a juegos de los hombres, luego de las mujeres y finalmente se les asoció preferentemente a la vida de los niños.⁵

Si lo difícil es sintetizar la complejidad y diversidad del acto de jugar, resulta más fácil describir empíricamente el comportamiento de l@s jugadoras/es o lo que utilizan para jugar. Así, resulta significativo que la literatura existente se refiera generalmente más a los juguetes como soportes materiales del acto de jugar que a este último como concepto abstracto. Asimismo, no causa mayor problema enumerar las aportaciones del juego al desarrollo psicomotor, intelectual, imaginativo, afectivo, social... de las personas (ver cuadro abajo).

| Lo que podemos lograr a través del JUEGO | | | |
|--|--|--|---|
| Desarrollo psicomotor | Desarrollo cognitivo | Desarrollo social | Desarrollo emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación motriz - Equilibrio - Fuerza - Manipulación de objetos - Dominio de sentidos - Discriminación sensorial - Coordinación visomotora - Capacidad de imitación | <ul style="list-style-type: none"> - Estimula la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la discriminación de la fantasía y la realidad, y el pensamiento científico y matemático - Desarrolla el rendimiento - la comunicación y el lenguaje, y el pensamiento abstracto | <ul style="list-style-type: none"> - Procesos de comunicación y cooperación con otras/os - Conocimiento del mundo - Preparación para la vida laboral - Estimulación del desarrollo ético - Favorecen la comunicación, la unión y la confianza en sí misma/o - Potencia el desarrollo de las conductas prosociales - Disminuye las conductas agresivas y pasivas - Facilita la aceptación interracial | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla la subjetividad - Produce satisfacción emocional - Controla la ansiedad - Promueve la expresión simbólica de la agresividad - Facilita la resolución de conflictos - Facilita patrones de identificación sexual |

⁵ Myriam Oyaneder, *Jugar, aprender y crear, un legado de la humanidad*, en revista ‘Perspectiva’ # 16, 2002, p. 63.

Si bien el cuadro presenta cada aspecto por separado, es importante subrayar que el juego nunca afecta a uno de ellos aisladamente, sino a todos en conjunto. Y posiblemente sea esta integralidad la característica más enriquecedora del juego, la que más potencia el desarrollo humano.

En cuanto a las teorías pedagógicas existentes sobre el juego, Myriam Oyaneder propone la reseña siguiente:

Existe una diversidad de teorías respecto al juego de destacados investigadores y pedagogos. La teoría de Stanley-Hall sostiene que "el desarrollo del individuo recapitula la evaluación de la especie", por tanto, vio en los juegos infantiles la reproducción de actividades de la humanidad primitiva; la teoría de Karl Gross se centra en la observación de los juegos de los animales y de los hombres y reconoce en el instinto lúdico un valor biológico, es decir, los juegos de animales en su primera edad ejercitan y anticipan las actividades que él llama la "teoría del pre-aprendizaje"; la teoría de Carr concede al juego una utilidad biológica, hace ver al juego como un poderoso estimulante del crecimiento y como un medio para fijar las funciones catárticas, dice que la acción catártica de los juegos es lucha y fuerza. Claparade plantea que el juego "es el trabajo, el bien, el deber, el ideal de vida, la única atmósfera en que su ser psicológico puede insertarse y, en consecuencia, puede actuar. El niño es un ser que juega y nada más", y por último, la teoría de Buytendijk, quien afirma que el objetivo del juego, sea del animal o de un niño, no tiene nunca el carácter de un objeto determinado, por tanto, el objeto del juego es algo que vive únicamente cuando el individuo que juega con él, siente el fuerte sentimiento de la propia plenitud vital. Para Piaget el juego es esencialmente asimilación, es decir, cuando el niño manipula el mundo, lo transforma y lo asimila a sus esquemas mentales. Por tanto, la asimilación y repetición, es algo que se hace por el placer de hacerlo, por lo tanto, cualquier actividad puede transformarse en juego por medio de la Repetición. Froebel señala que el juego es la expresión de la vida interior del niño, que libre y espontáneamente manifiesta su forma de captar el entorno, testimoniando así su inteligencia. Concebía al jardín de infantes como un "jardín donde se debía cultivar" la actividad creadora del niño, la cual se manifiesta a través del juego.

Para Ericson y Freud, el juego hace la función de desarrollar la fuerza del yo, es decir, cuando el niño juega coloca situaciones de su vida diaria. Mediante el juego puede resolver situaciones que normalmente no las puede enfrentar, por tanto, el juego sería un mecanismo de defensa frente a la realidad, que le permite enfrentarse mejor a la realidad y controlar los impulsos del "ELLO" ya que el juego permite satisfacer las necesidades. Nuestro destacado científico Humberto Maturana, Premio Nacional de Ciencias, describe el juego como cualquier actividad que se hace por sí misma, es decir, no se realiza por las posibles consecuencias, no va asociada a sentimientos de culpa. Plantea que es un "fenómeno cotidiano del vivir, de todas las dimensiones del vivir, es fundamental para la configuración del ser humano como un ser íntegro que se respeta a sí mismo y que respeta a los demás. ¿Por qué juego?, se pregunta: porque es gratuito, lúdico, libre, liberador, creativo, vale en sí mismo. Juego porque tengo ganas, porque me da alegría. En síntesis, el juego sin el carácter de LIBERTAD, el juego dejaría de ser el juego. Existe una estrecha relación entre infancia,

juego y juguetes y en el desarrollo histórico—social del hombre tienen una misma ontogénesis. En un principio, los pueblos nómades, especialmente los niños, participaban de las actividades propias de la subsistencia, por lo que la infancia, entendida como tal, no existía. Aun cuando progresivamente el hombre va a ir asentándose y abandona su vida trashumante, y surge la agricultura como forma de vida que obliga al ser humano a permanecer en lugares definidos, los niños y niñas también se incorporan al proceso productivo y para ello se les daba instrumentos apropiados para su tamaño, para que cooperaran dentro de sus posibilidades al trabajo de la comunidad. Aunque los objetos que utilizaban no correspondían a sus destrezas motoras, no constituían aún juguetes, sino herramientas de trabajo a escala reducida.⁶

Existen muchas maneras más o menos complejas de clasificar los juegos. Para nuestro propósito, basta distinguir de momento entre el juego como actividad lúdica, libre y espontánea, y por otra parte el juego intencionado, aprovechando su potencial pedagógico. En esta perspectiva, el INPRHU–Estelí señala⁷:

... el juego es ante todo un momento privilegiado; un paréntesis en el tiempo, durante el cual las jugadoras-es experimentan el placer, la emoción, la sorpresa y la gratuidad dejando riendas sueltas a la imaginación y la creatividad, sin otro objetivo que la pura diversión de las-los participantes. El mejor ejemplo de juego espontáneo es el juego de roles, en el cual las-los participantes se abstraen del presente para explorar y cumplir cosas extraordinarias y maravillosas: ser mamá, papá, astronauta, bombero, rey, dinosaurio, pájaro, bueno o malo...

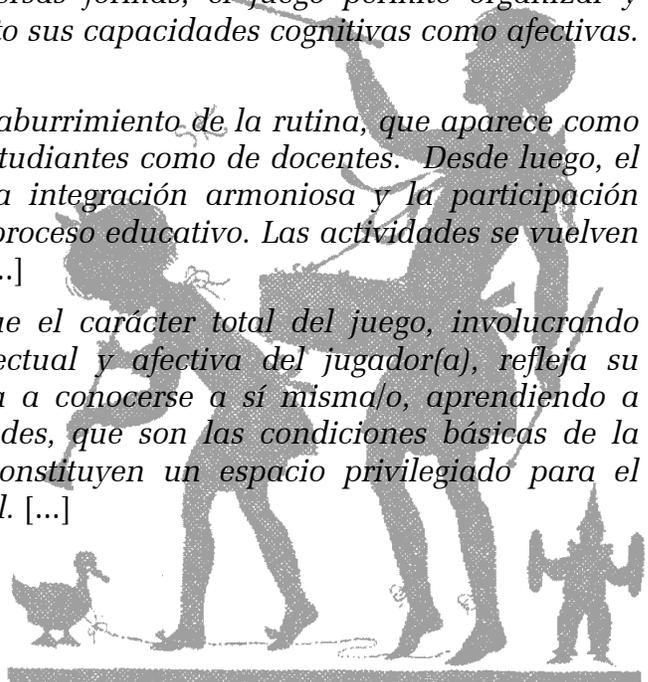
De cara a la educación, el juego no es sólo diversión y placer, no hay que verlo como un simple “liberador de problemas que permite desahogar el estrés” como dicen algunas maestras/os; es también una actividad necesaria para el desarrollo y la socialización de toda persona. Efectivamente, a través de sus diversas formas, el juego permite organizar y estructurar su proceso psíquico, elaborando tanto sus capacidades cognitivas como afectivas. El juego es aprendizaje. [...]

En primer lugar, el juego distensiona y evita el aburrimiento de la rutina, que aparece como el mayor enemigo de la motivación, tanto de estudiantes como de docentes. Desde luego, el juego es la clave principal para garantizar la integración armoniosa y la participación efectiva de todas-os las-los participantes en su proceso educativo. Las actividades se vuelven más amenas y se obtienen mejores resultados. [...]

Por otra parte, (las maestras/os) señalaron que el carácter total del juego, involucrando simultáneamente la expresión corporal, intelectual y afectiva del jugador(a), refleja su personalidad integral. En el juego, una/o llega a conocerse a sí misma/o, aprendiendo a controlar sus defectos y a valorar sus cualidades, que son las condiciones básicas de la autoestima. Asimismo, los juegos colectivos constituyen un espacio privilegiado para el establecimiento de una comunicación horizontal. [...]

⁶ Idem.

⁷ Elías Álvarez y Federico Coppens, op.cit. p. 168-169.



Algunas maestras/os destacaban también que el juego es una vía esencial para entrar en contacto con la naturaleza y propiciar su exploración. En síntesis, el juego permite relacionarse consigo misma/o, con la sociedad y con el mundo que nos rodea. [...]

A partir del juego puramente lúdico y conociendo sus potencialidades, la tentación es grande de apropiarse de esta actividad – hasta entonces libre y sin otro fin que la diversión – y de estructurarla, enmarcarla para volverla más “rentable”, hacerla cumplir objetivos de disciplina escolar, es grande para las pedagogas-os. Esta tendencia no es nueva. Como lo veremos después, a lo largo de la historia se ha utilizado el juego como instrumento pedagógico en el proceso de aprendizaje. [...]

Efectivamente, Miriam Oyaneder recuerda que el mismo Platón ya decía en este sentido: “Al enseñar a los niños pequeños ayúdate con algún juego y verás con mayor claridad las tendencias naturales en cada uno de ellos”⁸.

Siguiendo con el aporte del INPRHU:

Entonces, el juego constituye uno de los espacios donde las niñas-os y los seres humanos en general pueden expresarse a veces de forma directa, otras veces de manera simbólica, es decir mediante imágenes. Es además un espacio para compartir inquietudes y problemas, para poner en marcha el proceso de socialización y aprender del medio social. Y es ésta precisamente la dimensión que se pierde de vista y que a la postre, es el mayor y mejor aporte del juego, no porque los problemas se acaben o se resuelvan jugando, sino porque al compartirlos, adquieren una nueva dimensión y es más factible encontrarles soluciones.⁹

En esta perspectiva, las técnicas de Educación Popular son una serie de procedimientos a ejecutar por el grupo, por lo general con un enfoque lúdico, tal que durante su desarrollo se experimentan, a nivel micro-social, situaciones o fenómenos de la vida real que dan pie a una reflexión globalizadora posterior. El juego provee de nuevas formas para explorar la realidad y estrategias diferentes para operar sobre ésta. Para el INPRHU-Estelí:

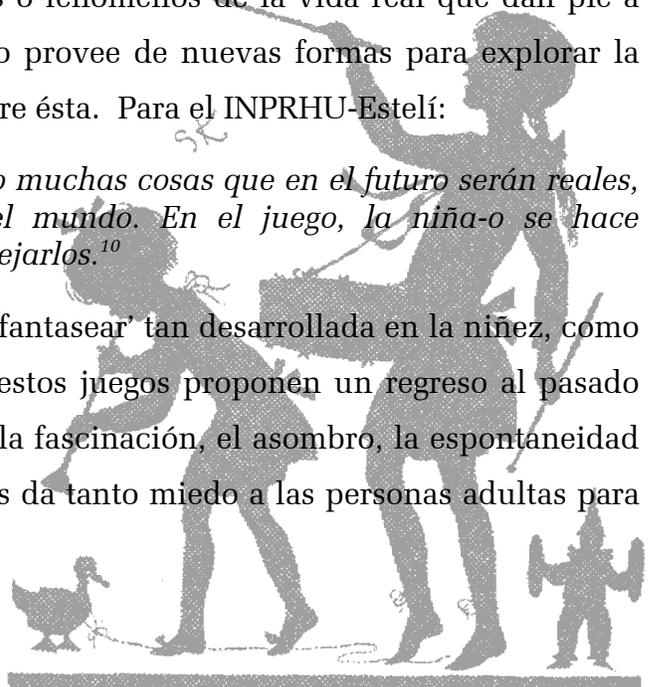
Las/os niñas/os viven desde la fantasía del juego muchas cosas que en el futuro serán reales, esto les permite practicar la comprensión del mundo. En el juego, la niña-o se hace consciente de sus sentimientos y aprende a manejarlos.¹⁰

Inversamente, el juego rescata la capacidad de ‘fantasear’ tan desarrollada en la niñez, como ausente entre adultas/os. Por eso muchos de estos juegos proponen un regreso al pasado que permite aflorar nuevamente la curiosidad, la fascinación, el asombro, la espontaneidad y la autenticidad. ¿Será este ‘regreso’ lo que les da tanto miedo a las personas adultas para

⁸ Miriam Oyaneder, op.cit.

⁹ Elías Álvarez y Federico Coppens, op.cit. p. 170.

¹⁰ Idem, p. 171.



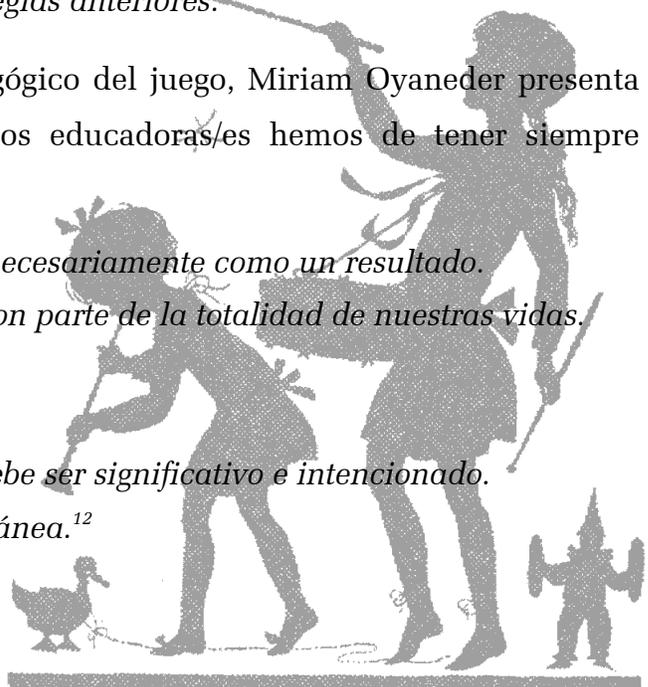
ponerse a jugar? Los juegos favorecen la expresión de lo espontáneo, en un mundo donde la mayoría de las cosas están reglamentadas y codificadas, permiten rescatar facetas reprimidas de la imaginación, desarrollar y experimentar diferentes estilos de pensamiento y por ende identificar nuevas alternativas de solución para un problema.

Por otra parte, además de permitir mayor comprensión de asuntos de la vida real y ampliar las perspectivas de solución, la utilización del juego en procesos de aprendizaje y socialización constituye también oportunidades para fortalecer y consolidar las relaciones entre l@s participantes y reflexionar autocríticamente sobre lo actuado a nivel personal de cara a un grupo. En Educación Popular, las técnicas grupales permiten profundizar en el análisis de las relaciones sociales o la cohesión del grupo de participantes en un juego colectivo. Con respecto a la función socializadora del juego para la reproducción y transmisión de valores y normas de comportamiento en la sociedad, se plantea:

Esta relación entre el juego y la norma es doble: por una parte, los juegos mismos y la manera de jugar están condicionados por los factores culturales de la sociedad en la cual una-o se desarrolla. ¡No cualquiera puede jugar a cualquier cosa en cualquier momento o en cualquier lugar! Toda práctica lúdica esta sometida a reglas sociales de distintos tipos que se interiorizan y se reproducen mediante el juego. Por otra parte, el juego es socialmente educativo porque, paulatinamente, la niña-o toma conciencia de la necesidad de respetar las reglas existentes para que el juego pueda funcionar. Luego, aprende incluso que las mismas jugadoras-es pueden concertarse para formular sus propias y nuevas reglas, lo cual supone una actitud crítica y propositiva respecto a las reglas anteriores.¹¹

Para finalizar este acápite sobre el valor pedagógico del juego, Miriam Oyaneder presenta una síntesis de principios básicos que las/los educadoras/es hemos de tener siempre presentes:

- * *El juego debe aceptarse como un proceso, no necesariamente como un resultado.*
- * *El juego no es la antítesis del trabajo, ambos son parte de la totalidad de nuestras vidas.*
- * *El juego es necesario para niños y adultos.*
- * *El juego es un medio de aprendizaje.*
- * *El juego al interior de la sala de actividades debe ser significativo e intencionado.*
- * *Debe dejarse espacios para la creación espontánea.¹²*



¹¹ Idem, p. 172.

¹² Miriam Oyaneder, op.cit.

Por otra parte, el equipo del INPRHU-Estelí formula también algunas advertencias específicas para la utilización del juego en procesos de Educación Popular¹³:

En primer lugar, no hay que ver en el juego la solución milagrosa susceptible de resolver todos los problemas que se presentan en el aula de clase. Al contrario, un juego mal planificado, mal orientado, mal utilizado o en un mal momento puede provocar peores problemas en un grupo más que aportar soluciones. Más que estudiar la teoría psicopedagógica del juego, se trata de tener siempre en mente algunas “reglas” de sentido común:

*- **Al juego, hay que tomarlo en serio.** Es importante preservar cierta espontaneidad de jugadoras/es, pero esto no quiere decir que se pueda improvisar cualquier juego en cualquier momento. Tanto para el juego espontáneo como para el juego intencionado, se requiere un mínimo de planificación: fijarle objetivos, anticipar lo que puede pasar, preparar condiciones y garantizar que todas/os puedan participar.*

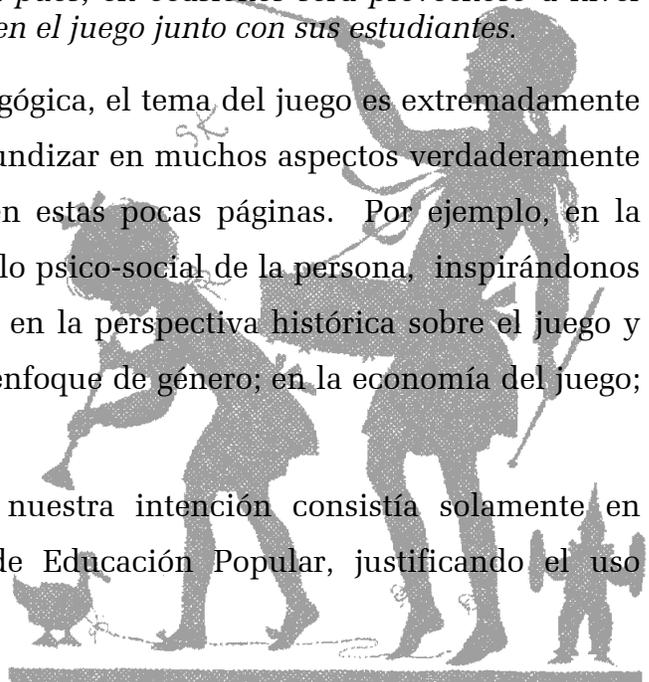
*- **Es indispensable conocer bien al grupo.** Si el juego propuesto resulta demasiado difícil o demasiado sencillo, las niñas/os se pueden frustrar. Ello implica también conocer las características particulares de cada participante a fin de poder evitar que alguna/o resulte excluida/o. Hay que privilegiar los juegos colectivos que fomenten la solidaridad en vez de los que favorecen el individualismo elitista y la exclusión de la mayoría (los juegos de “eliminación” donde las perdedoras/es tienen que salirse).*

*- La maestra/o que promueve el juego en su práctica docente no tiene que involucrarse demasiado sino guardar una postura de **facilitador(a)**, creando las condiciones necesarias. Implica también tener mucha paciencia para observar con atención e intervenir solamente cuando sea estrictamente necesario. Esta postura le debe permitir también sacar las lecciones del juego y promover la reflexión posterior en base a la práctica lúdica. Sin embargo, esto ha de manejarse con flexibilidad pues, en ocasiones será provechoso a nivel afectivo que la/el docente participe plenamente en el juego junto con sus estudiantes.*

Aunque sea limitándonos a su dimensión pedagógica, el tema del juego es extremadamente rico de tal manera que podríamos todavía profundizar en muchos aspectos verdaderamente apasionantes que no hemos podido abordar en estas pocas páginas. Por ejemplo, en la evolución de los juegos en función del desarrollo psico-social de la persona, inspirándonos particularmente de los trabajos de Jean Piaget; en la perspectiva histórica sobre el juego y los juguetes; en el análisis del juego desde un enfoque de género; en la economía del juego; etc...

Sin embargo, tenemos que dejar claro que nuestra intención consistía solamente en introducir este capítulo sobre las técnicas de Educación Popular, justificando el uso

¹³ Idem, pp. 184-185.



generalizado en los talleres de dinámicas grupales, muchas veces con un carácter lúdico, para introducir diferentes temas de reflexión. A continuación, presentaremos una selección de técnicas, que se recomienda utilizar en procesos de Educación Popular. Sin embargo, no todas las técnicas que presentamos son particularmente divertidas. Por ejemplo, como es lógico, empezaremos presentando el “diseño metodológico” como clásico instrumento utilizado para planificar actividades de Educación Popular. En éste precisamente, suelen desglosarse las diferentes técnicas a utilizar en un taller. A la vez, el diseño es el instrumento intermedio entre las técnicas puntuales y la integralidad del proyecto global, el proceso a desarrollar.

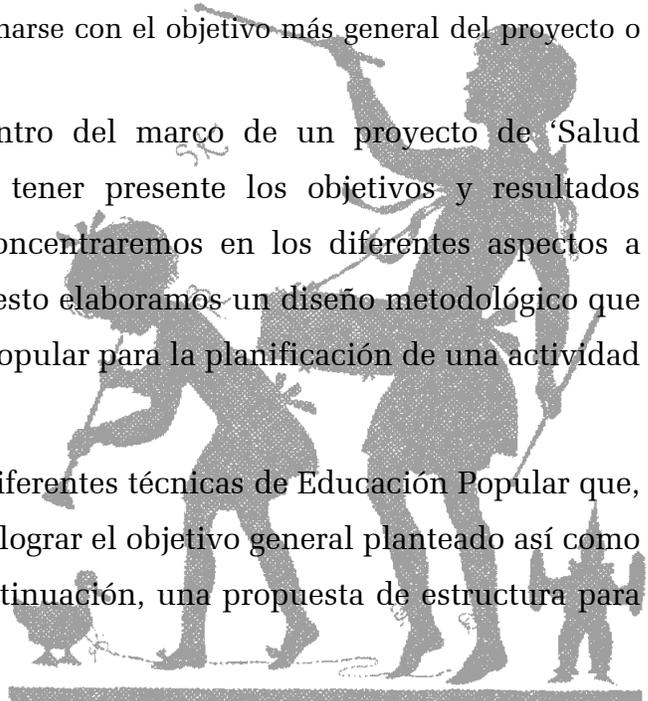
5.3. EL DISEÑO METODOLÓGICO.

Ninguna técnica tiene un valor sólo por si misma. Su valor lo adquiere por su ubicación dentro del diseño de una reunión, un taller, un seminario, una jornada educativa, ... Esta actividad tampoco tiene un valor en si, ya que responde a toda una lógica de trabajo establecida dentro del marco de un proyecto más global, o de la organización. Así que podemos afirmar que:

1. El objetivo que se pretende lograr con el desarrollo de una técnica tiene que relacionarse con el objetivo de la actividad más global que se está realizando.
2. El objetivo de la actividad tiene que relacionarse con el objetivo más general del proyecto o de la organización en general.

Al planificar una actividad, por ejemplo dentro del marco de un proyecto de ‘Salud Comunitaria’, es necesario, en primer lugar tener presente los objetivos y resultados esperados de este proyecto. Después, nos concentraremos en los diferentes aspectos a prever para el desarrollo de la actividad. Para esto elaboramos un diseño metodológico que viene siendo la primera técnica de Educación Popular para la planificación de una actividad educativa-organizativa.

A su vez, dentro del diseño, se plasmarán las diferentes técnicas de Educación Popular que, como herramientas educativas, nos ayudarán a lograr el objetivo general planteado así como el desglose de los objetivos específicos. A continuación, una propuesta de estructura para diseño metodológico:



Diseño Metodológico¹⁴**Actividad:****Fecha:****Lugar:****Objetivo general:**

| Objetivos | Técnicas | Procedimientos | Recursos | Tiempo | Responsable |
|---|---|--|---|----------------------------|----------------|
| 1. Registrar nuestra participación. | - Inscripción. | - A medida de su llegada, se les pedirá a l@s participantes anotarse en la lista de asistencia. Asimismo, se les entregará una tarjeta en la cual escribirán su nombre para pegársela en el pecho. | - Lista de asistencia, tarjetas, marcadores, maskintape. | 8:00-8:30 | - Chepe. |
| 2. Generar un ambiente de confianza entre nosotr@s. | - Dinámica “El péndulo”. | -Después de las palabras de bienvenida, se les pedirá a l@s participantes conformar.... | - Nada | 8:30-9:00 | - María Julia. |
| 3. Sondear nuestras expectativas con respecto al taller y propiciar la apropiación de los objetivos planteados para el mismo. | - Lluvia de ideas en plenario con preguntas generadoras. - Plenario. | - La facilitadora les preguntará a l@s participantes sus expectativas con respecto al tema general del taller. Se anotarán sus aportes en papelógrafo. - A continuación, se pedirá a un-a voluntari@ leer, uno por uno, los objetivos escritos en papelógrafo. Se propiciarán los comentarios, analizándose en qué medida permiten satisfacer las expectativas planteadas e integrando modificaciones eventuales. | -Papelógrafos, marcadores. - Esquema lógico de objetivos en papelógrafo. | 9:00-9:15 9:15-9:30 | - Chepe. |
| 4..... | | | | | |

Un buen diseño metodológico debe presentar una lógica horizontal, así como vertical. Horizontalmente se nos indica todo lo referente a un objetivo específico que será abordado durante un determinado tiempo. Verticalmente nos da una idea secuencial de los objetivos específicos, en orden lógico, durante el desarrollo de la actividad en general. En cuanto al orden lógico vertical es importante garantizar un proceso de PRÁCTICA – TEORÍA – PRÁCTICA, o dicho en otras palabras: EXPERIENCIA (compartir actitudes) – REFLEXIÓN (analizar críticamente, enriquecer) – EXPERIENCIA (planificar una nueva acción).

Además, un buen diseño se caracteriza por:

1. Relación clara con el proceso global y los objetivos generales del proyecto.
2. Coherencia lógica interna (horizontal y vertical), con el objetivo de la actividad.
3. Adecuado al contexto (características del grupo, coyuntura).

¹⁴ En los módulos correspondientes a los cursos E-DC-1.3. y E-DC-2.1 pudimos conocer otros ejemplos de posible estructura de un Diseño Metodológico.

4. Pertinente (dar respuesta a las necesidades sentidas y expresadas por el grupo).
5. Preciso, detallado (que otr@ facilitador(a) lo pueda entender y ejecutar).
6. Factible (condiciones de tiempo, espacio y recursos disponibles).
7. Realista (delimitación de contenidos).
8. Creativo (diversidad de técnicas).
9. Motivador y ameno sin que las dinámicas opaquen el contenido.
10. Buena articulación entre dinámicas y objetivos.
11. Sacarle el jugo a las dinámicas como fundamentos de la reflexión (sentir – pensar – actuar).
12. Regla de 3 (combinación de reflexiones personales, en sub-grupos y en plenario).
13. Atar cabos (no dejar a l@s participantes colgad@s).
14. Concluir identificando alternativas de solución (¿qué aprendimos? ¿qué haremos?).
15. Bien presentado (limpieza, orden, buena letra,...).
16. Siempre tener un “Plan B”.

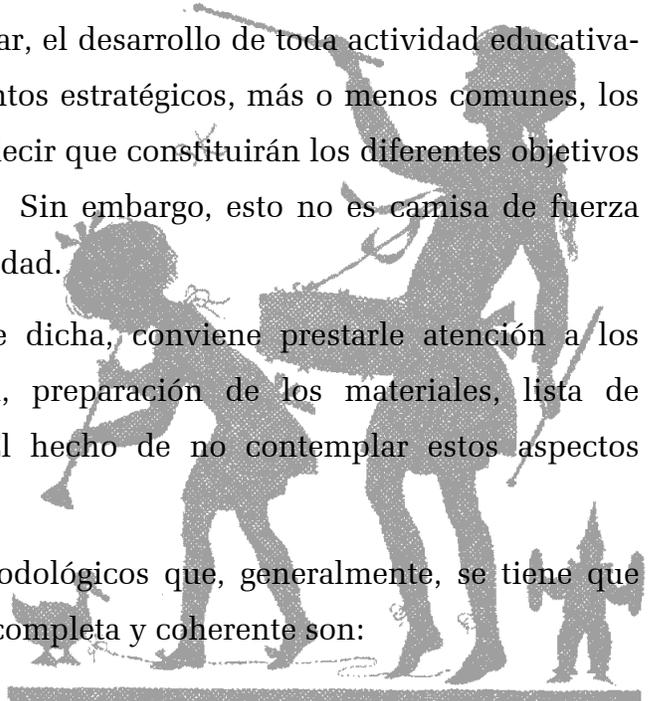
Siempre recordemos que el diseño metodológico es un esquema que debe facilitar MI trabajo a nivel operativo. Igual como se va desarrollando mi experiencia, también este esquema puede ir evolucionando. Lo importante es que cada una(o) construya su propio sistema dinámico de planificación, de elaboración de diseños metodológicos.

5.4. Momentos metodológicos de una actividad educativa-organizativa

Ahora bien, en la lógica de la Educación Popular, el desarrollo de toda actividad educativa-organizativa presenta una secuencia de momentos estratégicos, más o menos comunes, los cuales deben incluirse en la planificación. Es decir que constituirán los diferentes objetivos específicos de un diseño metodológico típico. Sin embargo, esto no es camisa de fuerza sino que ha de manejarse con la debida flexibilidad.

Previo al taller o a la actividad propiamente dicha, conviene prestarle atención a los aspectos de tipo logístico: arreglo del local, preparación de los materiales, lista de asistencia, arreglos para la comida, etc... El hecho de no contemplar estos aspectos prácticos puede arruinar totalmente un taller.

Entrando ya en materia, estos momentos metodológicos que, generalmente, se tiene que integrar en un diseño para tener una actividad completa y coherente son:



1. Generar un ambiente de confianza y motivación entre nosotr@s.
2. Apropiarnos de los objetivos del taller.
3. Promover la expresividad de l@s participantes sobre el tema.
4. Dimensionar la importancia del tema en la coyuntura y el contexto.
5. Priorizar una problemática.
6. Analizar una problemática.
7. Afianzar aprendizajes.
8. Formulación de alternativas.
9. Planificar su implementación organizándonos.
10. Evaluar.

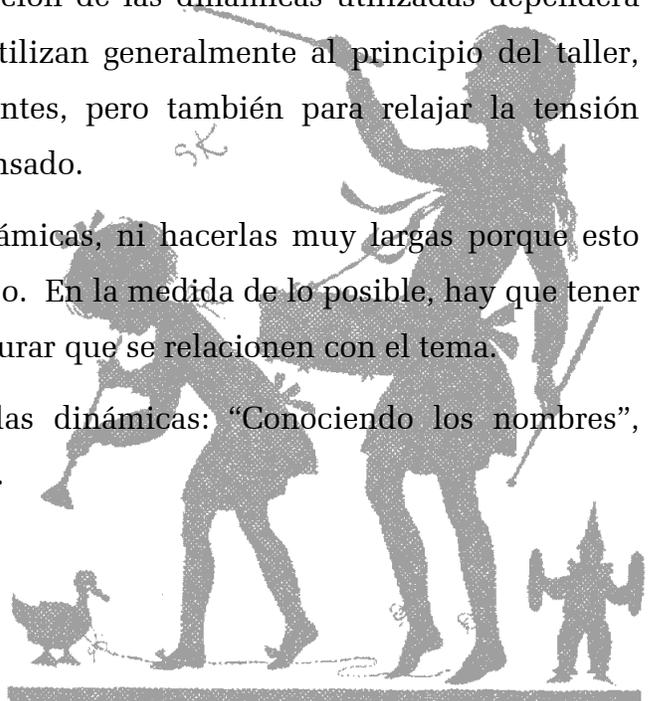
Estos momentos llegarán a constituir los diferentes objetivos específicos plasmados en el diseño metodológico de la actividad. En las páginas siguientes, les presentaremos sugerencias de técnicas para cada uno de estos momentos, siguiendo esta misma secuencia lógica.

5.4.1. Propiciar un ambiente de confianza y motivación

Se trata de romper el hielo para que l@s participantes se sientan cómod@s para involucrarse activamente en el taller, recurriendo obviamente a la función socializadora del juego que analizamos anteriormente. La selección de las dinámicas utilizadas dependerá mucho de las características del grupo. Se utilizan generalmente al principio del taller, para facilitar la integración de l@s participantes, pero también para relajar la tensión después de abordar algún tema conflictivo o cansado.

Sin embargo, no hay que abusar de estas dinámicas, ni hacerlas muy largas porque esto puede afectar la seriedad de la jornada de trabajo. En la medida de lo posible, hay que tener siempre claro el objetivo que se persigue y procurar que se relacionen con el tema.

A modo de ejemplo, les presentamos aquí las dinámicas: “Conociendo los nombres”, “Canasta Revuelta”, “El péndulo” y “El Mundo”.



1. Conociendo los nombres

Objetivo: Presentación

Materiales: Nada

Tiempo: aproximadamente 1 min. por participante

Participantes: 15 a 25

Desarrollo:

Se trata de una dinámica muy sencilla, breve y útil para iniciar un proceso con un grupo de personas que no se conocen. Se les pide ponerse de pie, formando una rueda. Luego, se le pide al un@ presentarse brevemente, señalando además de sus nombres y apellidos, algunas informaciones que parezcan relevantes de cara al tema del taller (comunidad de procedencia, experiencia organizativa, expectativas y temores, opinión personal sobre el tema,...). Sin embargo, a partir del o de la segund@ participante, antes de presentarse a si mism@, cada un@ tiene que recordar primero los nombres de quienes le antecedieron. Así, cuando se llega al o a la últim@ participante – generalmente la/el facilitador(a) del taller, se tiene que recitar de corrido los nombres de tod@s l@s participantes.

2. Canasta revuelta

Objetivo: presentación y animación

Materiales: Sillas

Tiempo: 15 a 20´

Participantes: ilimitado

Desarrollo:

Tod@s l@s participantes forman un círculo con sus respectivas sillas. El o ella que coordina queda al centro, de pie. En el momento que el o la coordinador(a) señale a cualquiera diciéndole **¡piña!**, éste debe responder el nombre del o de la compañer@ que esté a su derecha. Si le dicen **¡naranja!**, debe decir el nombre del o de la compañer@ que tiene a su izquierda. Si se equivoca o tarda más de tres segundos en responder, pasa al centro y el o la coordinador/a ocupa su puesto. En el momento que la persona que está dirigiendo dice **¡canasta revuelta!** Tod@s deberán cambiar de sillas, el o ella que se queda sin silla continua coordinando el juego.

Recomendaciones:

Esta dinámica debe hacerse rápidamente para mantener el interés y porque cada vez que diga ¡Canasta Revuelta! El nombre del o de la vecina cambiaría. Esta dinámica es válida para reforzar el conocimiento de los nombres de l@s participantes.

3. El péndulo

Objetivo: consolidar la confianza

Materiales: nada

Tiempo: 15´

Participantes: 6 aproximadamente, pudiéndose conformar varios sub-grupos simultáneos.

Desarrollo:

Es una dinámica destinada a consolidar relaciones de confianza o relajar tensiones entre personas que ya se conocen muy bien, por ejemplo un equipo de trabajo. Si el número de participantes es mayor de 8 ó 9 personas, se empezará conformando sub-grupos, ya sea de manera voluntaria o recurriendo a otra dinámica previa. Una vez conformados los sub-grupos, se les orienta a éstos dispersarse en todo el espacio, quitar los muebles eventuales y formar una rueda bastante apretada. Luego, en cada sub-grupo, se pide que un(a) voluntari@ pase al centro para hacer de péndulo. Cerrando los ojos y conservando los brazos al cuerpo, tendrá que mantenerse recto (pero no tieso!) y

dejarse caer suavemente de un lado a otro, conservando los pies en el mismo lugar. L@s compañer@s que l@ rodean l@ detendrán para evitar su caída y l@ volverán a empujar hacia otr@s compañer@s. La idea es que tod@s l@s participantes se sucedan en el papel del péndulo. Sin embargo, si alguien no se siente suficientemente en confianza para hacerlo, no se le podrá obligar. Una vez concluida la dinámica, es interesante propiciar brevemente la expresividad de l@s participantes en lluvia de ideas sobre cómo se sintieron, ya sea asumiendo el papel de péndulo o en el de “retenedoras/es”.

4. El mundo

Objetivo: animación, concentración

Materiales: pelota de papel o pañuelo anudado

Tiempo: 15 a 20´

Participantes: ilimitado

Desarrollo:

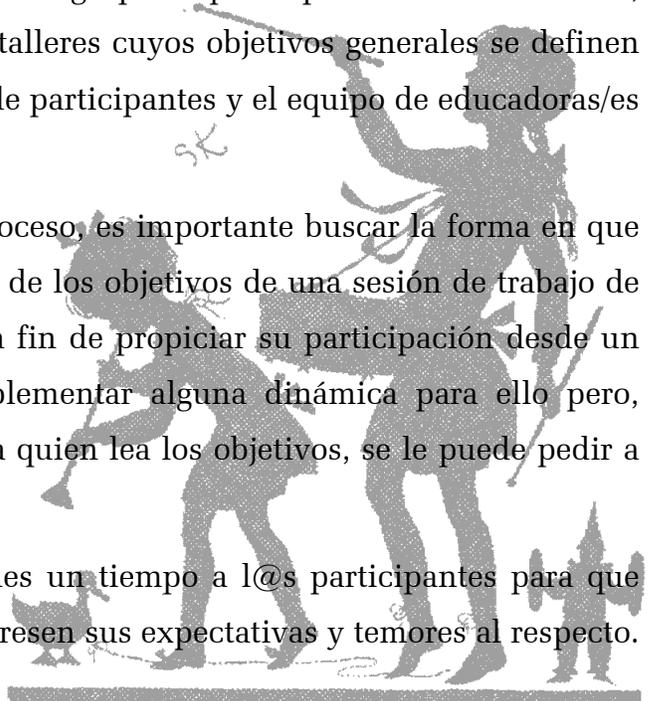
Es una dinámica corta, que se puede realizar en cualquier momento de un taller, cuando se constata cansancio o disminución de la atención. L@s participantes se ubican en círculo. Quien coordina explica que va a lanzar la pelota diciendo uno de los siguientes elementos: *aire, tierra, agua*. La persona que recibe la pelota debe devolverla en menos de 5 segundos, mencionando el nombre de algún animal que pertenezca al elemento indicado. Y así sucesivamente. Quien se equivoque o se dilata más tiempo para contestar pasa a dirigir la dinámica. De vez en cuando, en lugar de señalar uno de los tres elementos, la/el coordinador(a) puede decir ***iMundo!*** Entonces, tod@s deben cambiar de lugar.

5.4.2. Apropiarnos de los objetivos del taller

Se supone que la decisión de iniciar un proceso de talleres de capacitación descansa fundamentalmente en una necesidad sentida por el grupo de participantes. En base a esto, se elabora una propuesta de una secuencia de talleres cuyos objetivos generales se definen conjuntamente entre representantes del grupo de participantes y el equipo de educadoras/es populares que facilitará el proceso.

En cuanto a cada una de las actividades del proceso, es importante buscar la forma en que l@s participantes puedan conocer y apropiarse de los objetivos de una sesión de trabajo de una manera que no sea solamente expositiva a fin de propiciar su participación desde un inicio. No necesariamente se tiene que implementar alguna dinámica para ello pero, sencillamente, en vez que sea la/el facilitador-a quien lea los objetivos, se le puede pedir a algún-a voluntari@ hacerlo.

Sea lo que sea, es siempre fundamental dejarles un tiempo a l@s participantes para que reaccionen sobre los objetivos planteados y expresen sus expectativas y temores al respecto.



Eventualmente, hay que tener la flexibilidad requerida para modificarlos aún cuando esto nos obligue a improvisar durante toda la jornada de trabajo. Esta es una de las razones por las cuales es importante tener siempre preparado un “Plan B”. A continuación, les sugerimos dos ejemplos de dinámicas que facilitan la apropiación de objetivos al mismo tiempo que generan un ambiente de animación: “La Caja Caliente” y “Los Premios”.

1. La Caja Caliente

Objetivo: conocer y comentar los objetivos de una sesión de trabajo

Materiales: una pequeña caja de cartón llena de tarjetitas de diferentes colores en las cuales están escritos ya sea los diferentes objetivos a desarrollar o algunas penitencias, una grabadora con música alegre o algo que haga ruido

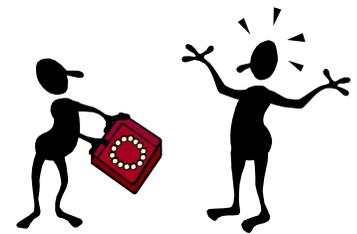
Tiempo: 20 a 30´

Participantes: ilimitado

Desarrollo:

Es una dinámica de doble propósito pues permite presentar los objetivos de una actividad a la vez que se propicia un ambiente de animación. L@s participantes se ubican en círculo y se les enseña la caja explicándoles que esta caja les puede explotar en las manos de tal manera que se la tienen que pasar de mano en mano lo más rápido que se pueda, mientras suene la música. Cuando ésta se pare, quien se queda con la caja la tiene que abrir, sacar una de las tarjetas y leerla en voz alta. Si se trata de alguna penitencia, la tiene que cumplir. Si se trata de uno de los objetivos planteados para la actividad, la tiene que venir a pegar en la pizarra y comentarla. Se sigue así hasta concluir con todos los objetivos. Obviamente, éstos no salen en el orden lógico, así que parte del ejercicio consiste en ubicar cada uno en la lista de objetivos, consultando con el plenario la secuencia que les parezca más lógica. Si esto parece demasiado complicado para el grupo, se puede obviar sencillamente enumerando los objetivos.

Observación: Esta dinámica también resulta muy útil para recordar y reafirmar las conclusiones de un taller anterior. En este caso, en cada tarjeta se plantea una pregunta de síntesis, y la/el participante que la saque tiene que contestarla recordando los resultados alcanzados anteriormente.



2. Los premios

Objetivo: conocer y comentar los objetivos de una sesión de trabajo

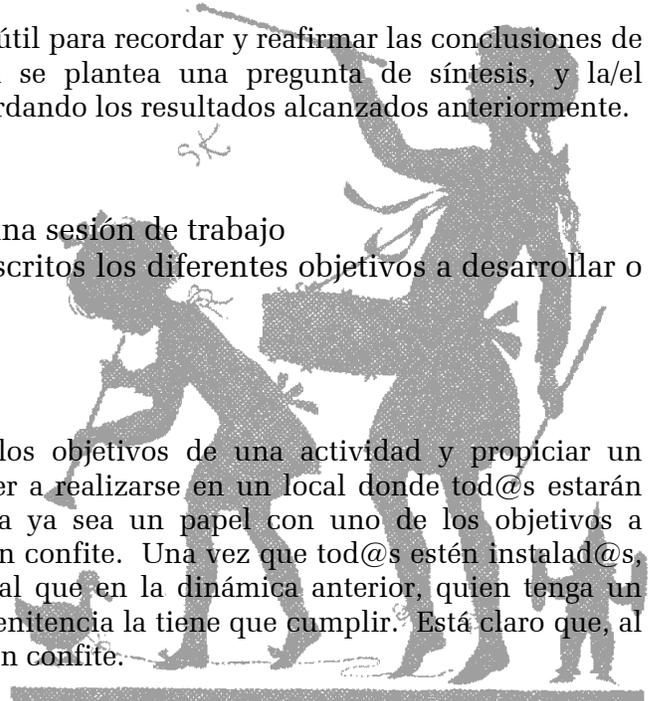
Materiales: sillas, tarjetas en las cuales están escritos los diferentes objetivos a desarrollar o algunas penitencias, caramelos, maskintape.

Tiempo: 15 a 20´

Participantes: ilimitado

Desarrollo:

También cumple un doble propósito: presentar los objetivos de una actividad y propiciar un ambiente de animación. Previo al inicio del taller a realizarse en un local donde tod@s estarán sentad@s, se habrá colocado debajo de cada silla ya sea un papel con uno de los objetivos a desarrollar, con alguna penitencia a cumplir o algún confite. Una vez que tod@s estén instalad@s, se les invita a revisar debajo de sus sillas. Al igual que en la dinámica anterior, quien tenga un objetivo lo tiene que comentar y quien tenga una penitencia la tiene que cumplir. Está claro que, al hacerlo satisfactoriamente, ell@s también reciben un confite.



5.4.3. Promover la expresividad de l@s participantes sobre el tema

El fundamento de todo proceso de Educación Popular tiene que ser siempre las experiencias de l@s participantes respecto al tema, empezando por la expresión de las emociones y los sentimientos que éste suscita. En esta misma perspectiva, incluimos aquí un ejemplo de las muy numerosas dinámicas que permiten introducir una reflexión sobre el importantísimo tema de la comunicación en las organizaciones populares, tanto en las relaciones directas entre personas, como en las indirectas. Nos dan elementos básicos para discutir, reflexionar e identificar alternativas para el mejoramiento de la comunicación.

A continuación describimos las dinámicas “Mi muñec@ de papel”, “Los refranes”, “El Rumor” y “Comunicación sin saber de que se trata”. Se puede recurrir también a los sociodramas, los dibujos, etc... orientando por ejemplo “Ilustren de una manera creativa su concepción con respecto al tema X”.

1. Mi muñec@ de papel

Objetivo: desinhibición, presentación y expresividad

Materiales: periódicos viejos o papelógrafos usados, maskintape.

Tiempo: 1 hora.

Participantes: 15 ó 20, particularmente con niñas y niños

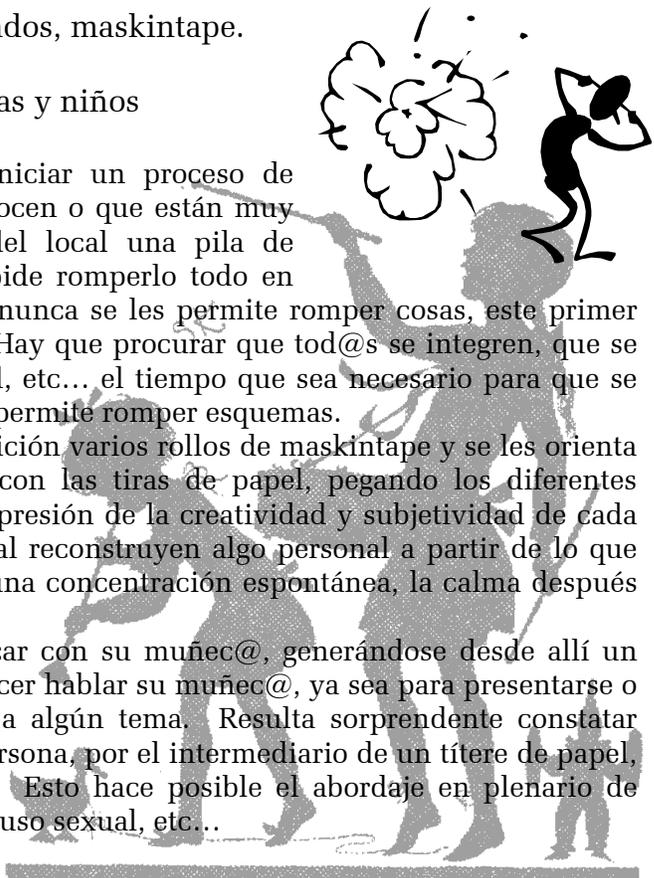
Desarrollo:

Se trata de una dinámica muy completa para iniciar un proceso de reflexión con un grupo de personas que no se conocen o que están muy inhibidas. Se empieza colocando en el centro del local una pila de periódicos viejos o papelógrafos usados y se les pide romperlo todo en tiras. En un contexto escolar por ejemplo, donde nunca se les permite romper cosas, este primer paso tiene un efecto de catarsis muy provechoso. Hay que procurar que tod@s se integren, que se tiren al suelo, que griten, que lancen tiras de papel, etc... el tiempo que sea necesario para que se desahoguen. Simbólicamente, este primer paso les permite romper esquemas.

Luego, en una segunda fase, se les pone a su disposición varios rollos de maskintape y se les orienta formar un(a) muñec@ haciendo pelotas y tubos con las tiras de papel, pegando los diferentes elementos con el maskintape, promoviendo la expresión de la creatividad y subjetividad de cada participante. Este segundo momento durante el cual reconstruyen algo personal a partir de lo que ell@s mism@s rompieron, propicia generalmente una concentración espontánea, la calma después del alboroto de la primera fase.

Normalmente cada participante se llega a identificar con su muñec@, generándose desde allí un tercer momento en el cual se le pide a cada un@ hacer hablar su muñec@, ya sea para presentarse o para expresar sentimientos y emociones respecto a algún tema. Resulta sorprendente constatar cómo el hecho de hablar de si mism@ en tercera persona, por el intermediario de un títere de papel, propicia una libertad de expresión mucho mayor. Esto hace posible el abordaje en plenario de temas muy sensibles como auto-estima, maltrato, abuso sexual, etc...

2. Los refranes



Objetivo: presentación e introducción de un tema

Materiales: tarjetas en las que previamente se han escrito fragmentos de refranes populares, es decir, que cada refrán se escribe en dos tarjetas, el comienzo en una y su complemento en otra

Tiempo: 15 a 20´

Participantes: número par, entre 20 y 30

Desarrollo:

Básicamente, esta dinámica sirve para conformar parejas de trabajo al azar. Sin embargo, admite variantes. Se reparten las tarjetas entre l@s participantes y se les pide que busquen a la persona que tiene la otra parte del refrán; de esta manera se van formando las parejas que intercambiarán la información a utilizar en la presentación mutua que se hace después en plenario: nombres, origen, ocupación, pasa-tiempo, etc....

Variantes:

Se pueden buscar refranes que se refieran exclusivamente a la temática que se abordará en el taller o la actividad. Por ejemplo: trabajo, derechos, roles tradicionales, En este caso, cada pareja tendrá que hacer una reflexión crítica sobre la concepción de dicha temática contenida en el refrán que les tocó.

Otra variante es que, una vez conformadas las parejas, se les pida realizar cualquier otra actividad que requiera una reflexión a profundidad en parejas: lectura de algún documento de apoyo, intercambio de experiencias, ...

3. El Rumor

Objetivo: Evidenciar la importancia de una comunicación clara y oportuna así como del registro de informaciones

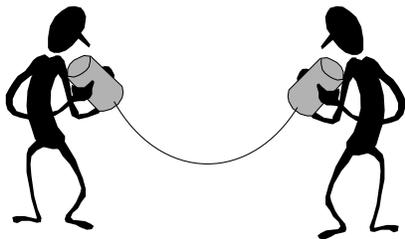
Materiales: historia corta pero con abundantes detalles, escrita en papelógrafo

Tiempo: 30´

Participantes: indefinido

Desarrollo:

La persona que coordina el taller prepara un mensaje escrito, de media página máximo, al estilo "suceso". Por ejemplo:



‘Dicen que 438 personas están atrapadas bajo un derrumbe. Después que pasó el ciclón se inició el rescate. Se han movilizado miles de personas llevando medicinas, vendas y otros elementos. Pero dicen que la gente atrapada no fue por accidente, sino que fue un secuestro, pues hay gente de mucho dinero entre los atrapados.’

Se le pide a un mínimo de cuatro personas voluntarias que se numeren. Todos menos el primero salen del sitio donde están. Quien coordina lee el mensaje al o la primer(a) voluntari@, luego se llama al 2º. El 1º le comunica al 2º lo que le fue leído, pidiéndoles al resto de participantes no intervenir de ninguna manera. Luego, el 2º le transmite lo que captó del mensaje al 3º y así sucesivamente, hasta que pasen todos l@s voluntari@s. El o la últim@ voluntari@, en lugar de repetir el mensaje oralmente, lo escribe en un papelógrafo. A su vez, el o la coordinador(a) pega al lado el mensaje original para comparar. El resto de participantes son l@s testig@s del proceso de distorsión que se da al mensaje cada vez que se reproduce y van anotando lo que va variando en

comparación con la versión inicial. El ejercicio permite reflexionar sobre el hecho que nuestra memoria es selectiva y que lo que retenemos de un mensaje depende mucho de nuestra subjetividad, que nos lleva a descartar lo que nos parecen detalles superfluos o, al contrario, a destacar lo que creemos que es más importante. Nos permite discutir cómo llegan en realidad las noticias y acontecimientos y cómo se dan a conocer; cómo esto depende del interés y de la interpretación que se da y cómo un mensaje distorsionado puede ocasionar atraso, conflictos, etc. En conclusión, se subraya que en toda organización, la transmisión de la información es fundamental y que lo mejor es seguramente consignarla por escrito y de manera consensuada.

Variante:

El mensaje original se refiere al tema del taller o es un recorte de periódico real, directamente relacionado con el mismo. Así, la reflexión que puede propiciarse después de la realización de la dinámica es doble: ¿Cómo los medios de comunicación suelen abordarlo?; ¿Cuáles son los aspectos de este tipo de noticia que a nosotr@s nos llaman la atención?

4. Comunicación sin saber de que se trata

Objetivo: ver la importancia de la comunicación para realizar un trabajo en equipo

Materiales: pizarra, tiza, papelógrafos y marcadores

Tiempo: 30'

Participantes: indefinido

Desarrollo:

Se piden tres voluntari@s, quienes salen del salón. Se llama a un@ de ell@s y se le pide que empiece a dibujar cualquier cosa, se le puede indicar una parte del papel (abajo, en medio, arriba). Luego se tapa lo que dibujó con papel o cualquier otra cosa, dejando descubierto algunas líneas. Entra la segunda persona y se le pide que continúe el dibujo. Luego la tercera, repitiendo el procedimiento anterior. Se descubre el dibujo resultante de los tres. La discusión parte de ver que no hubo comunicación para realizar el dibujo colectivo. Ver la importancia de conocer qué es lo que se quiere para poder llevar a cabo un trabajo conjunto, tener acuerdo para alcanzar objetivos comunes.

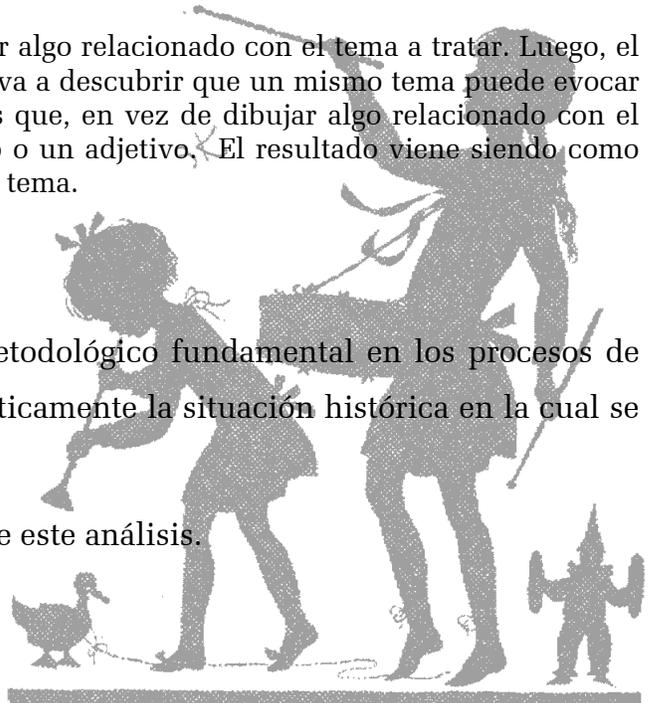
Variantes:

Se orienta desde el principio que tienen que dibujar algo relacionado con el tema a tratar. Luego, el procedimiento es el mismo pero la reflexión nos lleva a descubrir que un mismo tema puede evocar una gran diversidad de aspectos. Otra variante es que, en vez de dibujar algo relacionado con el tema, cada participante tiene que escribir un verbo o un adjetivo. El resultado viene siendo como una lluvia de ideas sobre lo que nos evoca tal o cual tema.

5.4.4. Análisis de coyuntura

El análisis de la coyuntura es un momento metodológico fundamental en los procesos de Educación Popular pues se trata de analizar críticamente la situación histórica en la cual se enmarca nuestra lucha.

Idealmente, es bueno actualizar periódicamente este análisis.



1. Análisis de coyuntura

Objetivo: Analizar los diferentes aspectos de la coyuntura

Materiales: papelógrafos, marcadores, maskintape, eventualmente artículos de referencia o recortes de periódicos.

Tiempo: 120´

Participantes: grupos de 5 o 6 participantes.

Desarrollo:

Se conforman pequeños grupos de 10 participantes máximo y se les recomienda empezar eligiendo un(a) coordinador(a) y otr@ quien haga de secretari@. Luego, la tarea consiste en caracterizar la situación actual, abordando por separado los aspectos políticos, económicos, sociales, jurídicos, y otros que parezcan relevantes de cara al proyecto general (lo militar, lo religioso, lo cultural,...). A la vez, se les puede orientar que, en cada uno de estos aspectos, partan de lo local para abordar luego lo nacional, lo regional y lo internacional (o al revés, aunque en la lógica de la Educación Popular, es más recomendable partir de lo concreto, lo directamente observable a nivel local). Concretamente, en cada grupo, trabajarán por lluvia de ideas, la/el coordinador(a) velando para que tod@s puedan participar y la/el secretari@ sintetizando lo más sobresaliente en papelógrafos (utilizando por ejemplo un papelógrafo por aspecto o haciendo columnas para favorecer el establecimiento de los nexos entre los diferentes aspectos).

Después de una hora de trabajo, se reúnen en plenario para socializar. Para evitar repeticiones inútiles y fastidiosas, se puede pedir que el primer grupo presente un aspecto y los otros intervienen solamente para completar el análisis o si hay alguna interpretación con la cual no están de acuerdo. Luego, sigue el segundo grupo con otro aspecto y así sucesivamente. La/el facilitador de la actividad debe estar atento a sacar las conclusiones pertinentes en el sentido de identificar cómo la coyuntura concierne directamente al proyecto.

Variante:

Se les puede brindar algún artículo de referencia o unos recortes de periódicos para consolidar su reflexión pero, en este caso hay que tener cuidado que no se contenten solamente con resumir estos posibles insumos. Una manera sencilla de evitar este inconveniente es esperar a que hayan hecho por lo menos una ronda de opiniones antes de distribuirles las copias de los artículos.

Para agilizar el trabajo, los diferentes grupos pueden distribuirse los aspectos a analizar, de tal manera que un primer grupo analice solamente lo económico, otro lo político, etc... En este caso, pueden conformarse los grupos de manera voluntaria, en función del interés particular de cada participante con respecto a tal o cual tema. Esto garantiza mayor participación durante las reflexiones de grupo. Una vez concluidas las exposiciones, con todos los papelógrafos pegados a la vista de l@s participantes, se puede completar el análisis con un FODA. En plenario, se les pide a l@s participantes identificar, entre todos los elementos señalados, los que constituyen Fortalezas, Oportunidades, Debilidades o Amenazas. Consensuando cada vez esta clasificación, se subrayan los elementos correspondientes a cada categoría con un color específico.

2. Noticiero Popular

Objetivo: Presentar la síntesis de un análisis de coyuntura

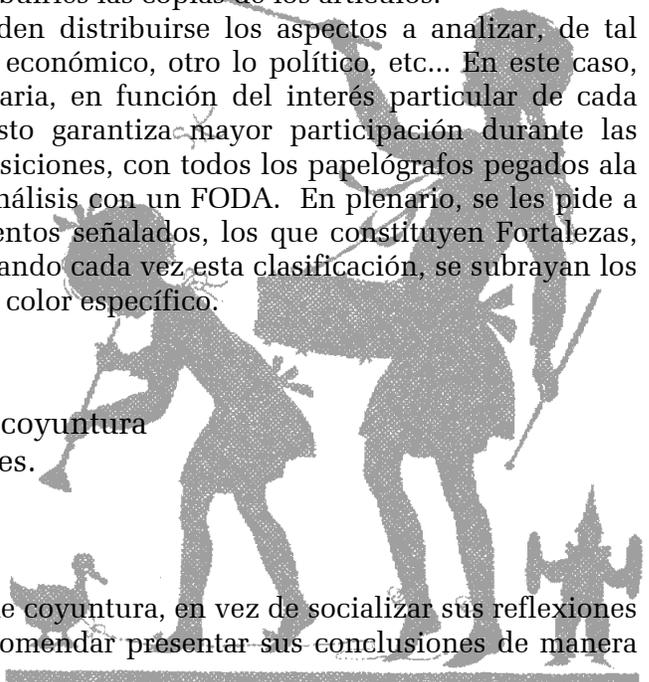
Materiales: papel, lápices, cartulinas, marcadores.

Tiempo: 30´

Participantes: grupos de 5 ó 6 participantes

Desarrollo:

Después de la fase de trabajo de grupo del análisis de coyuntura, en vez de socializar sus reflexiones de manera expositiva en plenario, se les puede recomendar presentar sus conclusiones de manera



creativa. Una modalidad para ello es remedando un noticiero, ya sea radial o televisivo. Esto significa que sinteticen el producto de sus reflexiones, o ilustren las que les parezcan más relevantes, redactando cables periodísticos, entrevistas, reportajes en directo con equipos móviles, etc... Incluso, los editoriales o resúmenes noticiosos constituyen una buena manera de sacar conclusiones.

Recomendación:

En realidad se trata de una modalidad de sociodrama, una técnica que genera normalmente mucha participación y resulta muy útil, a condición de evitar cuidadosamente que la forma no supere el contenido, que es lo central. Además, en este tipo de dinámica, suele ocurrir que l@s participantes se pasen mucho del tiempo establecido, lo que puede resultar aburrido para l@s demás, o que termine en pura “payasada” con noticias poco relevantes para la reflexión. Desde luego, es importante que la/el facilitador tenga suficiente autoridad para establecer un límite de tiempo.

Por otra parte, si varios grupos utilizan la misma técnica del Noticiero Popular para presentar los resultados de sus reflexiones, esto deja rápidamente de ser divertido. Una manera de evitarlo es propiciar que cada grupo use una técnica distinta de presentación creativa, por ejemplo el periódico mural que presentamos a continuación.

3. Periódicos murales

Objetivo: Presentar la síntesis de un análisis de coyuntura

Materiales: Papelógrafos, marcadores, recortes de periódicos, pegamento,...

Tiempo: 30'

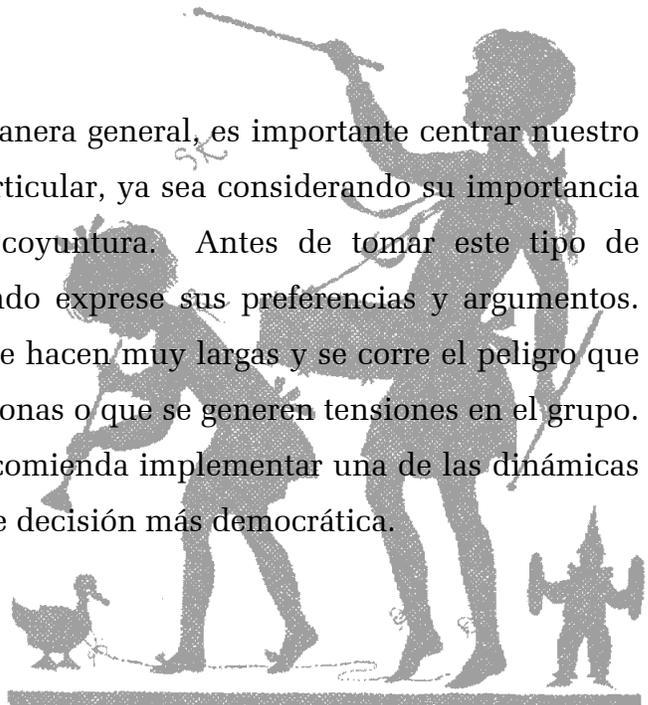
Participantes: grupos de 5 ó 6 participantes

Desarrollo:

En vez de presentar el resumen de su análisis en un noticiero radial o televisivo, pueden elaborar un periódico mural escribiendo pequeños artículos e ilustrándolos con fotos recortadas, dibujos, etc... que pegarán en unos papelógrafos, como si se tratara de las páginas de un periódico. A su vez, estas se pegan en la pared, donde tod@s las puedan leer antes de comentar su contenido en plenario.

5.4.5. Priorizar una problemática

Después de haber analizado la coyuntura de manera general, es importante centrar nuestro análisis y quehacer en alguna problemática particular, ya sea considerando su importancia estratégica o su relevancia particular en la coyuntura. Antes de tomar este tipo de decisiones, es importante dejar que todo mundo exprese sus preferencias y argumentos. Sin embargo, muchas veces estas discusiones se hacen muy largas y se corre el peligro que la participación se centre en unas cuantas personas o que se generen tensiones en el grupo. Para salir de este tipo de dificultades, se les recomienda implementar una de las dinámicas siguientes, que permiten garantizar una toma de decisión más democrática.



1. Priorización por elección

Objetivo: Priorizar una o dos temas entre una variedad de opciones

Materiales: Papelógrafo, marcadores

Tiempo: 15'

Participantes: indefinido

Desarrollo:

En plenario se identifican claramente las diferentes opciones posibles y se deja el tiempo suficiente para que cada un@ pueda expresar sus argumentos a favor y en contra de cada opción. Estas se redactan lo más claramente posible y se puntúan en un papelógrafo, dejando un amplio margen al lado de cada una. Luego, se le pide a cada participante pasar a señalar su elección, marcándola con una raya. Cuando tod@s hayan pasado a votar, se contabiliza sencillamente el número de votos de cada opción. Cuando las opciones son muy numerosas, se puede dejar la posibilidad de elegir por dos o tres de ellas. En este caso, marcan con dos o tres rayas su primera opción y así sucesivamente. El resultado final de la votación se saca de la misma manera, contabilizando el número total de votos para cada opción.

2. El árbol de problemas

Objetivo: Ordenar los problemas con una lógica de sistema y jerarquizarlos por nivel de abstracción

Materiales: Tarjetas de colores, marcadores, papelógrafos, maskintape

Tiempo: 120'

Participantes: entre 10 y 15 participantes. Se recomiendan dos facilitadoras/es

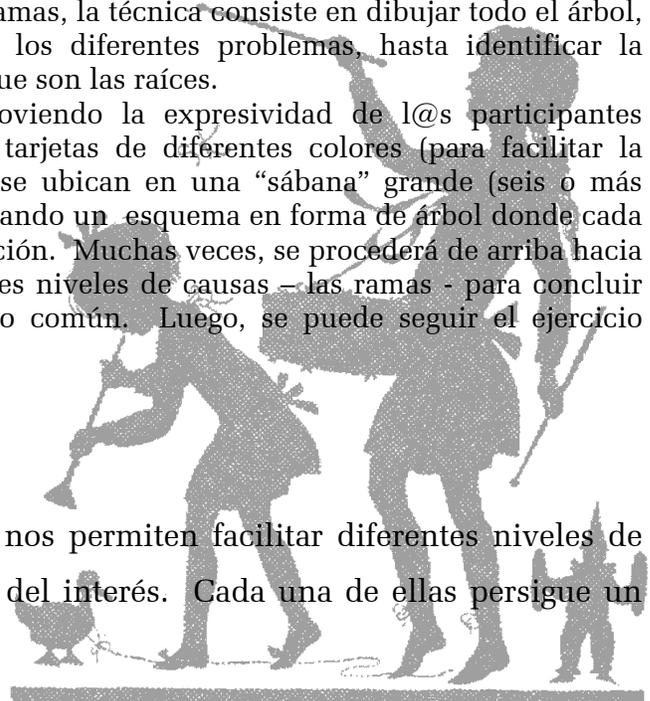
Desarrollo:

Muchas veces l@s participantes tienden a señalar problemas muy puntuales y concretos o, como dicen “irse por las ramas”. La verdad es que esto está bien, porque nos permite asegurar que la reflexión esté aterrizada en la vida cotidiana, que se mantenga el polo a tierra con situaciones sentidas por ell@s mism@s. Sin embargo, es importante hacer la distinción entre problemas y problemática. Si los problemas puntuales son las ramas, la técnica consiste en dibujar todo el árbol, identificando progresivamente cómo se articulan los diferentes problemas, hasta identificar la problemática global que es el tronco, y sus causas que son las raíces.

Teniendo claro esta metáfora, se procede promoviendo la expresividad de l@s participantes mediante lluvia de ideas (ver abajo) escritas en tarjetas de diferentes colores (para facilitar la visualización), las que se recogen, se discuten y se ubican en una “sábana” grande (seis o más pliegos de papelógrafo pegados por detrás) conformando un esquema en forma de árbol donde cada “grosor de rama” corresponde a un nivel de abstracción. Muchas veces, se procederá de arriba hacia abajo, desde las manifestaciones hasta los diferentes niveles de causas – las ramas - para concluir identificando la problemática general en el tronco común. Luego, se puede seguir el ejercicio derivando las causas más ocultas o estructurales.

5.4.6. Análisis de una problemática

Las técnicas que presentamos a continuación nos permiten facilitar diferentes niveles de análisis sobre una problemática, dependiendo del interés. Cada una de ellas persigue un



objetivo particular: colectivizar ideas ordenadamente; sintetizar discusiones; clasificar elementos relacionados; socializar experiencias, sentimientos, opiniones y conocimientos.

Entre otras técnicas, describimos a continuación las siguientes: “Lluvia de ideas”, “Río revuelto ganancia de pescadores” y “¿Qué Sabemos?”.

1. Lluvia de Ideas por Tarjetas

Objetivo: Colectivizar ideas o conocimientos que cada un@ de l@s participantes tiene sobre un tema y llegar a una síntesis, conclusiones o acuerdos comunes

Materiales: Tarjetas de colores, lápices, maskintape, papelógrafos

Tiempo: Dependiendo del tamaño del grupo de participantes y del tema a tratar

Participantes: Indefinido, con grupos más grandes, más tiempo se necesita.

Desarrollo:

Se trata de una técnica básica y muy sencilla que no requiere prácticamente ninguna preparación. La o el facilitador(a) formula una pregunta clara, donde exprese el objetivo que se persigue. La pregunta debe permitir que l@s participantes puedan responder a partir de su realidad, de su experiencia. Luego cada participante contesta, por escrito, en una tarjeta la pregunta. Sólo se anota una idea en cada tarjeta. La cantidad de ideas que cada participante puede aportar es determinado de antemano, puede haber o no límites. Cada participante aporta al menos una idea. Cada participante lee su idea en la tarjeta y luego se va pegando en forma ordenada en el papelógrafo.



FORMAS DE CLASIFICAR LAS TARJETAS:

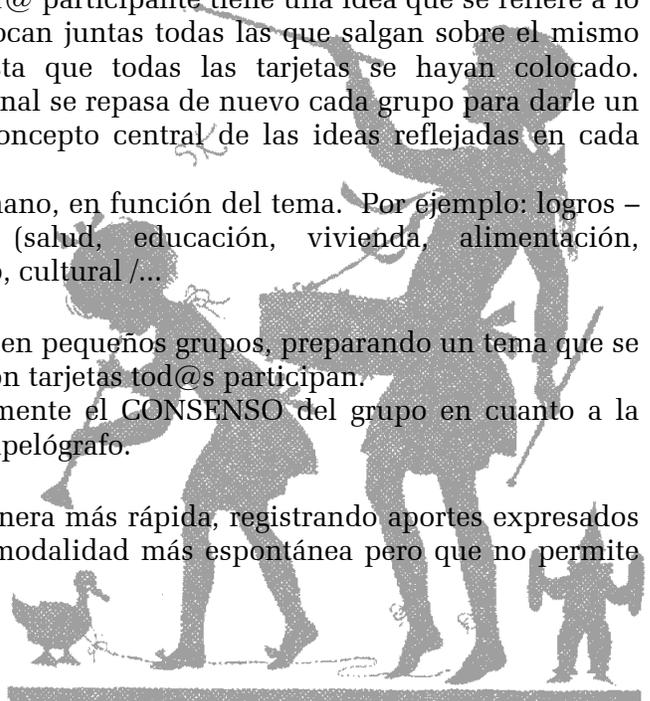
- Se pide a un(a) participante que lea la idea de una de sus tarjetas, ésta se coloca en el papelógrafo, luego se pide que si algún(a) otr@ participante tiene una idea que se refiere a lo mismo o es similar, la lea también y se colocan juntas todas las que salgan sobre el mismo tema o aspecto, y así sucesivamente hasta que todas las tarjetas se hayan colocado. Quedarán así varios grupos de tarjetas. Al final se repasa de nuevo cada grupo para darle un nombre a cada categoría, sintetizando el concepto central de las ideas reflejadas en cada conjunto de tarjetas.
- Otra forma es establecer categorías de antemano, en función del tema. Por ejemplo: logros – dificultades / los diferentes derechos (salud, educación, vivienda, alimentación, participación,...) / político, social, económico, cultural /...

Recomendaciones:

- . Es útil una breve lluvia de ideas cuando se trabaja en pequeños grupos, preparando un tema que se va a presentar en plenario. Con la lluvia de ideas con tarjetas tod@s participan.
- . El o la facilitador(a) tiene que buscar constantemente el CONSENSO del grupo en cuanto a la interpretación de los aportes y su ubicación en el papelógrafo.

Variantes:

- . La lluvia de ideas se puede hacer también de manera más rápida, registrando aportes expresados oralmente en papelógrafo sin agruparlos. Es una modalidad más espontánea pero que no permite garantizar que tod@s participen.



2. En río revuelto, ganancia de pescadores

Objetivo: Ordenar y/o clasificar un conjunto de elementos sobre cualquier tema

Materiales: Peces recortados en cartulina con un pequeño hoyo en la aleta, cañas de pescar hechas con palos, hilo grueso y clips que se doblan en forma de anzuelo, maskintape, papelógrafos

Tiempo: Aproximadamente 1 hora, en relación con el número de peces

Participantes: grupos de 5 ó 6 personas

Desarrollo:

1. L@s facilitadora/es preparan con anticipación ‘pececitos’ de cartulina, en los cuales se escriben diferentes aspectos relacionados con el tema que se esté tratando. El número de peces debe estar de acuerdo al tiempo que se tenga. En cada uno hay que poner, solamente, una idea.
2. Se hace una laguna (pintada con tiza) dentro de la cual se colocan todos los peces, doblándose la aleta provista de un hoyo, de tal manera que se puedan pescar.
3. Se forman grupos según el número de participantes, cada uno con una o dos cañas de pescar.
4. L@s demás participantes del grupo se dedican a clasificar su pesca, ubicando los pescados en diferentes pilas que pueden ser papelógrafos rotulados según las categorías a utilizar. Por ejemplo: manifestaciones, causas, consecuencias / nivel individual, familiar, comunitario, municipal, nacional, internacional / logro, dificultad, amenaza, oportunidad / salud, educación, alimentación, vivienda,... / económico, social, político, cultural, ideológico /...
7. El equipo que agarra más pescados y los termina de clasificar será el ganador. Aquell@s que se metan en la laguna o saquen un pez con la mano deben regresar toda su pesca.
5. El equipo ganador presenta su clasificación y los otros complementan quedando todos los peces integrados a un solo ordenamiento o clasificación. Durante este proceso se va discutiendo el por qué del ordenamiento de cada pez en determinado lugar.

Recomendaciones:

- . Esta técnica es más conveniente utilizarla cuando ya se han discutido algunos elementos del tema a tratar y para ayudar a clasificar los elementos de un diagnóstico.
- . Puede utilizarse para darle al grupo información básica sobre un tema para que la ordene y la complemente. (Si se ha hecho un diagnóstico previo sería muy rico basarse en él para elaborar el contenido de los ‘peces’)
- . Se puede incorporar ‘premios’ o castigos dentro de los peces para hacer más dinámica la técnica.
- . A nivel práctico: la elaboración de los materiales requeridos para esta técnica, en particular esto de recortar peces, representa una buena inversión en tiempo de preparación. Si se empaca cada pez con tape transparente, sólo se pegan después sobre cada uno las tarjetas resultantes de una lluvia de ideas anterior con un pedacito de maskintape, de tal manera que se puedan quitar fácilmente sin arruinar los peces que quedarán listos para otro taller.
- . Es una técnica excelente y divertida pero, como siempre en este tipo de casos, el/la facilitador(a) tendrá que evitar cuidadosamente que la forma opaque el contenido, propiciando la reflexión hasta sacar todas las conclusiones del caso.

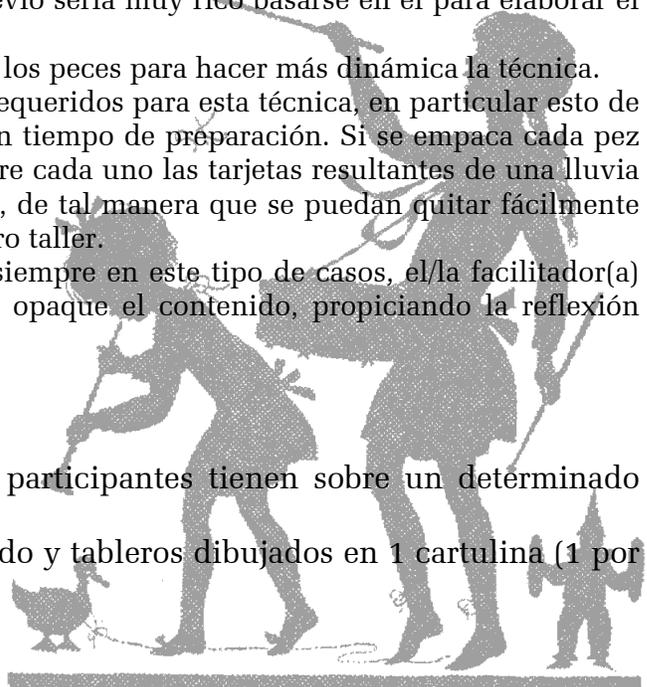
3. ¿Qué sabemos?

Objetivo: Socializar las experiencias que l@s participantes tienen sobre un determinado tema, problema o situación

Materiales: Tarjetas o papeles pequeños, un dado y tableros dibujados en 1 cartulina (1 por grupo)

Tiempo: 90 minutos

Participantes: grupos de 4 ó 5 personas



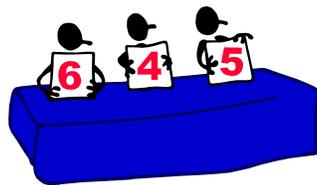
Desarrollo:

Se trata de utilizar un juego de mesa – tipo “La Oca” - como motivación para colectivizar experiencias, opiniones y conocimientos. En la hoja de papel o cartón se sitúa un tablero de este tipo:

| | | | | | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------|--------------------------|--|-----------------------|
| EN POCAS PALABRAS | | | EN POCAS PALABRAS | | | EN POCAS PALABRAS | | |
| ¿? | | ¿? | ¿? | | ¿? | ¿? | | ¿? |
| ¿? | | Pierde un turno | ¿? | | Retroceda 3 | ¿? | | Pierde un tiro |
| Retroceda 3 | | ¿? | Avance 2 | | ¿? | ¿Qué sabemos? | | |
| ¿? | | ¿? | ¿? | | ¿? | | | |
| ¿? | | ¿? | ¿? | | ¿? | | | |
| SALIDA | | EN POCAS PALABRAS | | | ¿? | | | |

El equipo facilitador elabora una serie de 20 a 40 preguntas sobre el tema a tratar (la mayoría para ser contestadas por una persona y las otras colectivamente). Se escribe cada pregunta en una tarjeta y se le añaden algunas penitencias.

Por ejemplo, si el tema es ‘la situación de nuestra comunidad’



¿Cuántas personas habitan en la comunidad?

¿Existe algún tipo de organización entre los vecinos?

¿Quiénes fueron los primeros habitantes de esta comunidad?

¿A qué actividad se dedicaban estas personas?

¿Nos hemos organizado alguna vez para resolver algún problema?

¿En qué trabajan los miembros de la comunidad?

¿Hay alguna fiesta en que participan todos los miembros de la comunidad?

Detrás de las tarjetas con preguntas individuales se dibuja un signo de interrogación y detrás de las colectivas se escribe ‘Dígalo en pocas palabras’. Es mejor usar diferentes colores de tarjetas.

Dígalo con pocas palabras

¿?

Se forman grupos de 4 ó 5 personas, cada uno con su tablero, su juego de tarjetas y su dado. L@s participantes se colocan alrededor del tablero, al lado del cual se colocan los dos grupos de tarjetas de preguntas. Se rifa quién inicia el juego: cada participante tira el dado y quien tenga más puntos comienza. Luego se sigue hacia la izquierda. Cada participante coloca en la casilla de salida un objeto que lo identifica, como podría ser un botón, un moneda u otro objeto. Quien inicie el juego tira el dado, avanzando el número de casillas indicado. Si esa casilla es de signo de interrogación,

saca la primera tarjeta de este paquete, lee en voz alta su contenido y la contesta ante el resto de jugadora-es. Si cae en una casilla de ‘pocas palabras’, agarra una tarjeta de este paquete y la somete al grupo. Cada un@ tiene que dar su opinión al respecto en pocas palabras. Las preguntas deben contestarse de inmediato para que la técnica no resulte pesada. Un(a) jugador(a) puede caer en una casilla que diga que pierde un tiro o que tiene que retrocede. Asimismo, en medio de las tarjetas, le pueden salir penitencias, ya sea individuales o a realizar colectivamente. El objetivo de éstas es mantener un ambiente de animación y las penitencias pueden relacionarse más o menos con el tema; no se trata de atrasar. El juego termina cuando tod@s l@s jugadoras/es llegan a la casilla de llegada. Si un(a) jugador(a) se encuentra, por ejemplo, a tres casillas de la llegada y en su turno saca la cantidad de cinco en el dado, deberá contar tres a esa casilla y devolverse dos casillas, o sea quedará a dos casillas de finalizar el juego, para llegar debe sacar la cantidad que necesita, o sea en este caso dos.

Recomendaciones:

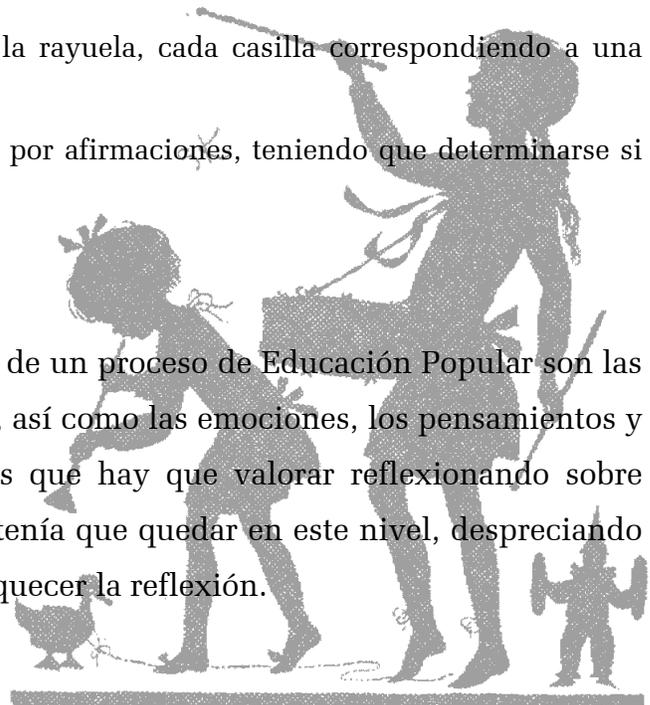
- . Las preguntas de las tarjetas que dicen ‘Dígalo en pocas palabras’ deben plantear situaciones más amplias, definiciones o interpretaciones, que permitan participar al conjunto. Las preguntas individuales ‘¿Qué sabemos?’ tienen que apuntar más a la expresión de experiencias, sentimientos u opiniones personales.
- . Se puede realizar entre equipos, utilizándose entonces un solo tablero. Cada jugador(a) representa entonces un equipo que lo apoya en las respuestas. No obstante, con esta modalidad es difícil garantizar que tod@s participen y además, se pierde mucho tiempo cuando la-el representante consulta con su grupo.
- . Se les puede pedir que algún(a) participante registre por escrito las respuestas a cada pregunta, preferiblemente en papelógrafo a fin de favorecer la socialización posterior cuando los diferentes grupos se junten en plenario. También, se pueden recoger estas respuestas utilizando una grabadora.
- . Se puede jugar en un campo de cemento grande, dibujando con tizas el tablero. L@s mism@s participantes harán de ‘fichas’ avanzando por los cuadros.
- . Esta técnica también resulta muy provechosa para sintetizar las lecciones de un aprendizaje, sacar las conclusiones de una lectura, etc.

Variantes:

- . Una modalidad más sencilla de esta técnica es la rayuela, cada casilla correspondiendo a una pregunta.
- . Otra consiste en hacer una búsqueda de tesoro.
- . Las tarjetas con preguntas pueden ser sustituidas por afirmaciones, teniendo que determinarse si son falsas o verdaderas.

5.4.8. Afianzar aprendizajes

Está claro que el punto de partida fundamental de un proceso de Educación Popular son las experiencias vividas por los sectores populares, así como las emociones, los pensamientos y las acciones que acompañaron estas vivencias que hay que valorar reflexionando sobre ellas. Sin embargo, nunca se ha dicho que se tenía que quedar en este nivel, despreciando posibles insumos externos susceptibles de enriquecer la reflexión.



Lamentablemente, much@s educadoras/es populares caen en cierto populismo creyendo equivocadamente que recurrir a textos de otras/os autoras/es contradice los fundamentos de la Educación Popular. Esto es falso. Lo que sí hay que cuidar es no bombardear a las y los participantes de entrada con materiales teóricos. Asimismo, hay que procurar que el nivel de abstracción de la lectura o contenido que se brinde como complemento, para consolidar la reflexión alcanzada en base a la práctica, esté acorde con el nivel alcanzado por el grupo. No se trata ni de “impresionarles” o “atontarles” mandándoles a leer un documento demasiado abstracto, ni tampoco de insultar su inteligencia menospreciando sus capacidades. Hallar el documento adecuado requiere, de parte del equipo facilitador, una buena investigación documental sobre cada tema que se aborde así como un buen conocimiento del grupo con el cual se está trabajando. Asimismo, presentar el contenido de un documento de manera digerible significa muchas veces un gran esfuerzo. Sin embargo, existen técnicas alternativas para no mandar siempre a l@s participantes de un taller a leer folletos después de la reflexión sobre su propia práctica. Por ejemplo: el rompe-cabeza, el video, la charla y el panel con actores claves,...

1. Rompe-cabeza

Objetivo: Propiciar la apropiación de contenidos breves o de algún esquema

Materiales: Cartulina, marcadores, lápices de color o crayolas, tijeras

Tiempo: entre 10 y 30 minutos

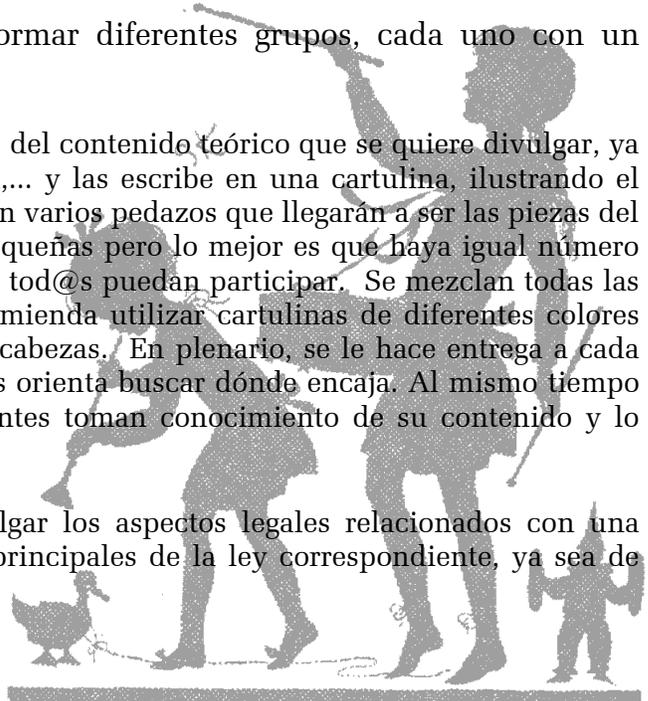
Participantes: si pasan de 12 personas, conformar diferentes grupos, cada uno con un rompe-cabeza

Desarrollo:

El equipo facilitador tiene que preparar una síntesis del contenido teórico que se quiere divulgar, ya sea extractos del mismo, palabras claves, esquema,... y las escribe en una cartulina, ilustrando el contenido con un dibujo alusivo. Luego la recorta en varios pedazos que llegarán a ser las piezas del rompe-cabeza. No se trata de hacer piezas muy pequeñas pero lo mejor es que haya igual número de piezas que de participantes en el grupo para que tod@s puedan participar. Se mezclan todas las piezas. Si se decide hacer varios grupos, se recomienda utilizar cartulinas de diferentes colores para evitar confusiones entre los diferentes rompe-cabezas. En plenario, se le hace entrega a cada participante de un pedazo de rompe-cabeza y se les orienta buscar dónde encaja. Al mismo tiempo que van armando su rompe-cabeza, l@s participantes toman conocimiento de su contenido y lo comentan, relacionándolo con su realidad.

Recomendación:

. Esta técnica da excelentes resultados para divulgar los aspectos legales relacionados con una temática. Se copian en la cartulina los artículos principales de la ley correspondiente, ya sea de manera textual o sintética.



. En caso de un documento muy extenso, y en caso de trabajar con diferentes grupos, se puede dividir el contenido en partes que los diferentes grupos socializarán en plenario después del ejercicio.

. Se puede introducir, adrede, alguna pieza falsa o, al contrario, quitar una. En el primer caso, estas piezas falsas simbolizan que siempre existen interferencias mientras las faltantes significan que, en la realidad es bastante remoto que podamos contar con absolutamente todos los elementos de información antes de tener que tomar una decisión.

2. Video-debate

Objetivo: Presentar reportajes, entrevistas a actores claves o incluso una película de ficción relacionada con un tema

Materiales: Televisor, video o DVD

Tiempo: Variable

Participantes: Variable, dependiendo del tamaño del televisor

Desarrollo:

Muchos organismos e instituciones que trabajan en la línea de la Educación Popular cuentan con una videoteca y existen videos muy provechosos vinculados con numerosos temas. Lo delicado de la técnica consiste aquí en sacarle el jugo al contenido del video a la hora del debate. Lo mejor es preparar una guía de preguntas generadoras la cual se puede dar a conocer incluso antes de la proyección. Asimismo, como en todo debate, hay que propiciar que tod@s participen.

Recomendación:

Se recomienda que el video no sea demasiado largo y realmente relacionado con el tema a abordar. Por otra parte, es importante garantizar una buena calidad de sonido.

3. La charla o el panel

Objetivo: Conocer puntos de vista de un@ o vari@s actores claves en relación a un tema

Materiales: Nada

Tiempo: Una hora o más

Participantes: Variable

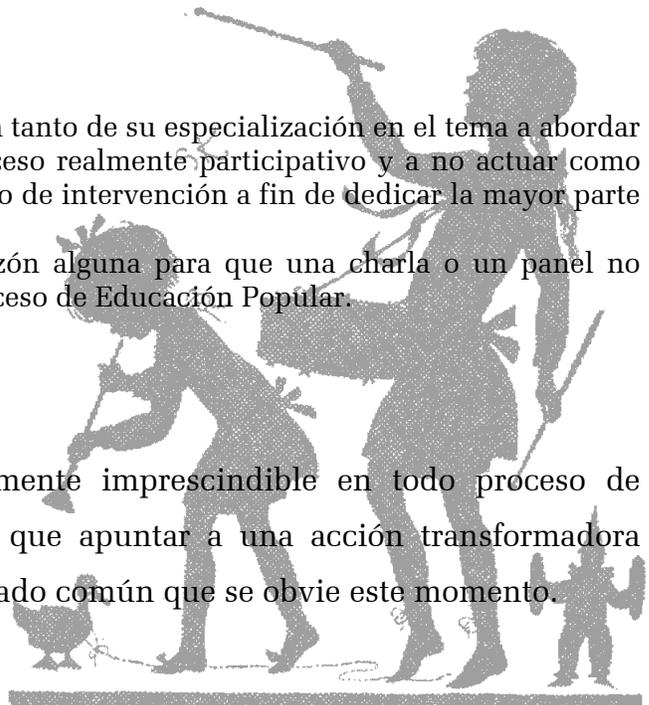
Desarrollo:

La selección de las personas invitadas no dependerá tanto de su especialización en el tema a abordar sino en su disponibilidad para prestarse a un proceso realmente participativo y a no actuar como una “autoridad”. En todo caso, se limitará su tiempo de intervención a fin de dedicar la mayor parte del tiempo para preguntas y respuestas.

Teniendo en cuenta estas condiciones, no hay razón alguna para que una charla o un panel no pueda ser una técnica provechosa dentro de un proceso de Educación Popular.

5.4.9. Formulación de alternativas

Este es un momento metodológico absolutamente imprescindible en todo proceso de Educación Popular que tiene necesariamente que apuntar a una acción transformadora sobre la realidad. Lamentablemente, es demasiado común que se obvие este momento.



1. Las botellas

Objetivo: Romper esquemas mentales, evidenciar la importancia de la solidaridad como alternativa a la competencia y al individualismo

Materiales: Un balde lleno de agua, 1 vaso descartable y 1 botella por equipo

Tiempo: 10 minutos

Participantes: varios equipos de 5 ó 6 personas

Desarrollo:

Se les pide a l@s participantes conformar equipos de igual número de participantes y ubicarse en fila detrás de una línea de partida, donde se coloca el balde de agua. A cada equipo se le da un vaso y se coloca una botella frente a cada uno, a unos 10 metros de distancia. Una vez que cada equipo esté ubicado en sus marcas, la/el facilitador(a) orienta sencillamente: “Llenen las botellas” sin dar más explicaciones. De manera espontánea, empezarán las carreras en relevo, empujándose l@s participantes de los diferentes equipos, desperdiciando agua en su afán de llenar su botella lo más pronto posible, hasta que el primer equipo en llenarla gritará “¡Ganamos!”.

En este momento, la/el facilitador(a) les dice que no es cierto, provocando reacciones airadas, reclamos, etc... Les pregunta entonces si recuerdan cuál era el objetivo planteado. Y se les aclara que se trataba de llenar las botellas y no solamente una, que nunca se dijo que era competencia. Y se les invita a concluir la dinámica, colaborando entre tod@s de manera más fraterna y sin desperdiciar ni agua ni esfuerzos, hasta llenar todas las botellas.

Obviamente, la reflexión que se genera después de esta corta dinámica consiste en subrayar que, cada vez más en nuestras sociedades, tenemos interiorizado un comportamiento competitivo que nos lleva a desperdiciar los recursos y a desgastarnos luchando un@s contra otr@s en vez de unir fuerzas. Además, esto nos hace perder de vista otras alternativas posibles.

2. Las lanchas

Objetivo: Propiciar la organización y la búsqueda de alternativas basadas en consideraciones éticas

Materiales: Nada

Tiempo: 15 minutos

Participantes: mínimo 10 personas (que no sea un número primo)

Desarrollo:

Es una dinámica muy útil para formar pequeños grupos heterogéneos de igual número de participantes, sobre todo cuando ést@s tienen la tendencia a permanecer en grupitos de amig@s y a no mezclarse con l@s demás. Se reúnen a tod@s l@s participantes de pies al centro del local y, haciendo referencia a la película “Titanic” por ejemplo, se les plantea una situación de naufragio en la cual no hay suficientes lanchas salva-vidas para todo mundo. Procurando salvar a la mayor cantidad de personas, la/el capitán (que es la/el facilitador(a)) prueba varias opciones gritando, por ejemplo: “¡Formen lanchas de 3 pasajeras/os!”. Lo más rápidamente que puedan, el número indicado de participantes tiene que agruparse para subirse en una lancha. Se advierte que si sobran pasaj@r@s, la lancha se hundirá. La/el capitán(a) cambia la orden varias veces, intentando todas las combinaciones posibles hasta que queden grupos parejos y, sobre todo, hasta que personas que no acostumbran juntarse queden en el mismo grupo. Si se trata solamente de conformar pequeños grupos de reflexión heterogéneos del mismo número de personas, la dinámica concluye allí.

Si no, se les plantea que, aún así, hay demasiadas personas en cada lancha, que el mar está lleno de tiburones y que no hay esperanzas de que llegue otro barco pronto. En cada grupo, tienen que identificar las diferentes opciones posibles para salvarse. Después de 5 minutos de reflexión, nos reunimos en plenario y cada grupo plantea las alternativas que imaginó, los criterios que se tomaron

en cuenta, etc... Muchas veces, más de un grupo opta por soluciones éticamente inaceptables como echar por la borda al más viejo o la más vieja, a quien no tenga hij@s. En algunos casos, deciden juntarse dos o más lanchas para buscar alguna solución común, etc.

5.4.9. Dinámica de planificación y organización

Después de formular alternativas orientadas a transformar la realidad y mejorar las condiciones de vida objetivas de l@s participantes, todavía hace falta organizarse concretamente para llevarlas a cabo.

Existen muchas dinámicas que apuntan al fortalecimiento organizativo así como al desarrollo de las capacidades de planificación. Su aplicación permite analizar y mejorar la organización enfatizando en la necesidad de una buena comunicación, de dividirse el trabajo potenciando las competencias particulares de tod@s, establecer una secuencia lógica, realizar un trabajo de equipo y planificar el trabajo de forma participativa y democrática.

Entre otras técnicas que pueden ayudar para desarrollar estos aspectos, mencionaremos: La Organización, La Baraja de la Planificación y El Puente.

1. La Organización

Objetivo: Identificar la importancia del trabajo colectivo, la planificación y la dirección del trabajo

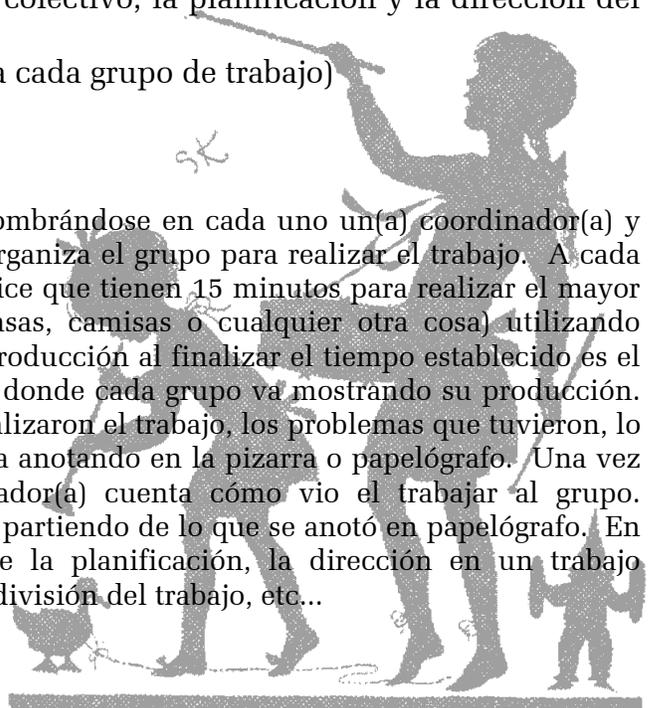
Materiales: Tijeras, pegamento, papel (esto para cada grupo de trabajo)

Tiempo: de 30 a 45 minutos

Participantes: grupos de 8 personas máximo

Desarrollo:

Se forman grupos de 8 personas como máximo, nombrándose en cada uno un(a) coordinador(a) y un(a) observador(a) quien debe registrar cómo se organiza el grupo para realizar el trabajo. A cada equipo se le entrega el material necesario. Se les dice que tienen 15 minutos para realizar el mayor número posible de aviones (pueden ser ranas, casas, camisas o cualquier otra cosa) utilizando técnicas de papiroflexia. El grupo que tenga más producción al finalizar el tiempo establecido es el que gana. Terminado el tiempo se pasa a plenario donde cada grupo va mostrando su producción. Empezando por el grupo ganador, cuentan cómo realizaron el trabajo, los problemas que tuvieron, lo que facilitó hacer el trabajo, etc. Quien coordina va anotando en la pizarra o papelógrafo. Una vez que el grupo dice cómo trabajó, el o la observador(a) cuenta cómo vio el trabajar al grupo. Posteriormente se pasa a una discusión en plenario partiendo de lo que se anotó en papelógrafo. En la discusión se puede analizar la importancia de la planificación, la dirección en un trabajo colectivo o de equipo, la utilización de recursos, la división del trabajo, etc...



Recomendaciones:

Enfatizar mucho lo relacionado con el trabajo en equipo: compartir conocimientos, el valor de la crítica y autocrítica, el papel que juega la comunicación. Un inconveniente de esta dinámica es que, muchas veces, un(a) participante impone un “modelo” que consideren fácil y rápido y l@s demás sólo lo copian. Para evitar este problema, se puede preferir la variante siguiente.

Variante:

En vez de fabricar aviones de papel, se les puede pedir realizar una serie de tareas más diversificadas, como una invitación a potenciar las capacidades particulares de tod@s l@s miembros del grupo. Esta dinámica, conocida como “Las Tareas”, ya la realizamos durante el desarrollo del módulo 3.

2. La Baraja de la Planificación

Objetivo: Ordenar los pasos que deben seguirse en un proceso de planificación

Materiales: tarjetas grandes (como si fueran naipes de una baraja) en las que se escriben 9 pasos de un proceso de planificación

Tiempo: 90 minutos aproximadamente

Participantes: grupos de 4 personas

Desarrollo:

Se divide a l@s participantes en grupos de 4 personas cada uno. Se elabora un juego completo de naipes para cada grupo y uno adicional. En ellas se señalan los pasos siguientes: 1) Realizar un diagnóstico de necesidades; 2) Formular los objetivos; 3) Definir las metas; 4) Analizar los recursos que se tienen; 5) Planificar actividades; 6) Distribuirse las responsabilidades; 7) Distribuir el tiempo; 8) Ejecutar las actividades; y 9) Evaluación.

Se barajan todas las cartas y se reparten nueve a cada equipo, dejando las sobrantes al centro. Cada equipo debe deshacerse de sus cartas repetidas y tener nueve cartas distintas en la mano o sea los nueve pasos básicos para la planificación. Se juega como en un juego de naipes: un grupo descarta una carta repetida y la coloca boca arriba en el centro, y toma la de encima de las ubicadas al centro (sólo puede cambiar una a la vez). Si el grupo de la izquierda necesita esa carta que está hacia arriba la toma, si no, saca la que sigue y descarta una repetida y así sigue.

Una vez que un grupo tenga las nueve cartas diferentes deberá ordenarlas de acuerdo a lo que creen deben ser los pasos ordenados del proceso de planificación. Cuando alguno de los equipos considera que su escalera (la secuencia de los 9 pasos de un proceso de planificación) está bien ordenada grita: “¡Escalera!”. Quien coordinador actuará como juez haciendo que el resto del grupo descubra si hay o no errores. Si hay errores debe iniciar el reordenamiento. El primero de los equipos que establece el orden correcto es el que gana.

Se discute en el plenario el por qué del orden de cada paso de la planificación. Los demás equipo que se equivocaron deben mostrar su escalera y discutir a fondo el por qué de ese ordenamiento. Luego de esto, cada grupo puede pasar a aplicar los pasos de la planificación en su plan de trabajo concreto.

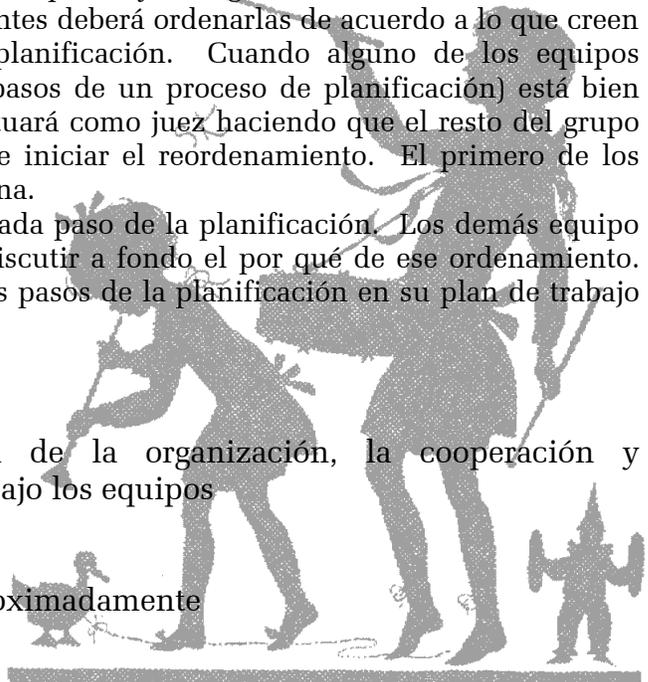
3. El puente

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de la organización, la cooperación y coordinación a lo interno de un grupo de trabajo los equipos

Materiales: maskintape o sillas

Tiempo: 15 a 25’

Participantes: grupos de hasta 15 personas aproximadamente



Desarrollo:

Si el número de participantes es mayor de 15, se formarán dos grupos iguales. Para cada grupo, se pegan dos tiras paralelas de maskintape en el piso, simulando un puente de unos 30 cm. de ancho y dos metros de largo. Se pide a tod@s l@s participantes del grupo ubicarse en fila en el puente y se les pide ordenarse en función de diferentes criterios tales como: por edad de mayor a menor; por tamaño del más bajo al más alto/a; por el número de hij@s; por el número de años de trabajar; etc... Cada vez, se reordenan sin salirse del puente.

Una vez concluido el ejercicio o dinámica se reflexiona acerca de ¿Cómo se sintieron? ¿Qué pasó?, ¿Qué relación encuentran entre la dinámica y su trabajo en equipo? ¿Qué lecciones nos deja la dinámica? ¿Qué estrategias utilizaron para moverse sin caerse al agua?

Variante:

. En vez de marcar el puente con maskintape, se puede usar una hilera de sillas sobre las cuales estarán parad@s, lo cual lo hace más divertido.

. Esta dinámica puede servir también para presentación. En cada reordenamiento, se les pide intercambiar nombres y otras informaciones básicas con sus vecin@s.

5.4.10. Evaluación

En todo proceso, es fundamental evaluar al final de manera participativa. Por una parte, esto le permite al equipo facilitador conocer la valoración de l@s participantes con respecto al contenido y desarrollo de la actividad para mejorar su práctica. Por otra parte, esto contribuye a desarrollar la actitud crítica de l@s participantes y propicia su apropiación del proceso. Sin embargo, si la evaluación se realiza como una formalidad, sin dedicarle suficiente tiempo, este momento pierde toda relevancia. Para evitar esto es bueno que, en el diseño metodológico, ya quede planificada la manera cómo se va a realizar la evaluación. A continuación, algunos ejemplos de técnicas de evaluación.

1. Evaluación escrita con preguntas generadoras

Objetivo: Evaluar diferentes aspectos relacionados con el contenido y desarrollo de una actividad

Materiales: Papel, lápices

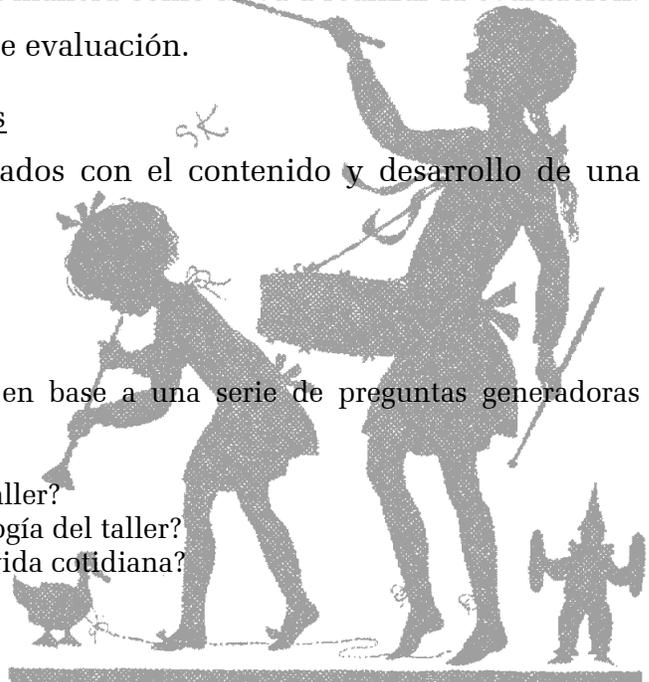
Tiempo: 10 minutos

Participantes: Indiferente

Desarrollo:

Se les pide a l@s participantes evaluar el taller en base a una serie de preguntas generadoras preparadas de antemano, tales como:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cómo estuvo nuestra participación en el taller?
- ¿Qué le pareció la facilitación y la metodología del taller?
- ¿Nos va a servir el contenido para nuestra vida cotidiana?
-



Es siempre bueno dejar también un espacio para que formulen otros comentarios. También es importante garantizar el anonimato para evitar que l@s participantes se inhiban de formular críticas.

Este tipo de evaluación plantea diferentes problemas. En primer lugar, al hacerse al final de una jornada de reflexión, generalmente no le dedican mucha atención. Por otra parte, el equipo facilitador recoge las evaluaciones y no se puede garantizar una retroalimentación, por lo menos no hasta el siguiente taller, en el mejor de los casos.

Variante:

- . Estas preguntas pueden prepararse de antemano en un formato impreso.
- . Para facilitar el aporte de cada participante se puede pedir que valoren en una escala ordinal de 1 a 10, o en una escala nominal (Excelente, Bueno, Regular, Malo, Pésimo), incluyéndose cada vez un espacio para que justifiquen su respuesta.

2. Evaluación oral en lluvia de ideas

Objetivo: Evaluar diferentes aspectos relacionados con el contenido y desarrollo de una actividad

Materiales: Papelógrafos, marcadores

Tiempo: 10 minutos

Participantes: Indiferente

Desarrollo:

Las preguntas generadoras planteadas en la modalidad anterior pueden formularse oralmente y se registra en papelógrafo, directamente, los comentarios de l@s participantes. Es más espontáneo pero, en función del nivel de confianza existente entre participantes y equipo facilitador, el hecho de suprimir el anonimato puede reducir la actitud crítica. En cambio, esta modalidad permite una retroalimentación directa.

3. Evaluación en pequeños grupos

Objetivo: Evaluar diferentes aspectos relacionados con el contenido y desarrollo de una actividad

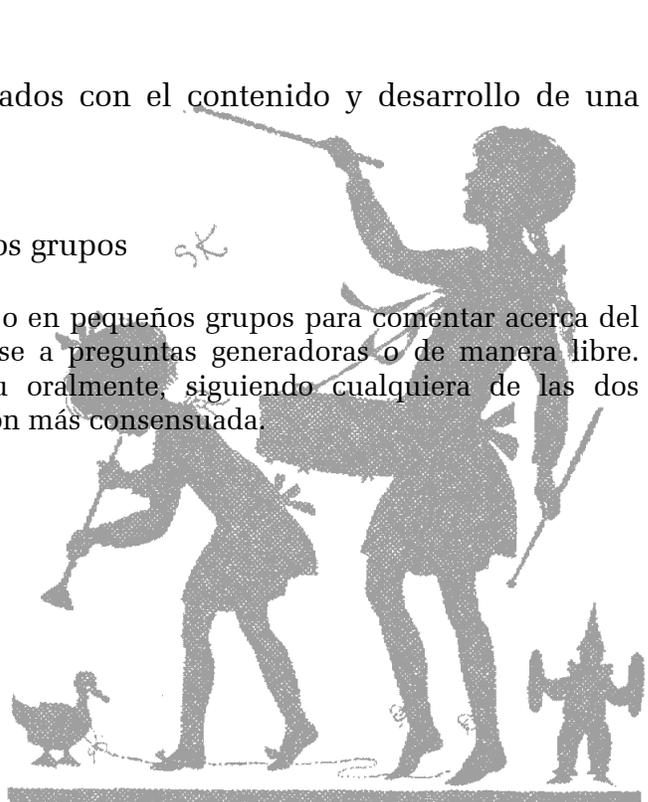
Materiales: Papel y lápices

Tiempo: 10 minutos

Participantes: Indiferente, en parejas o pequeños grupos

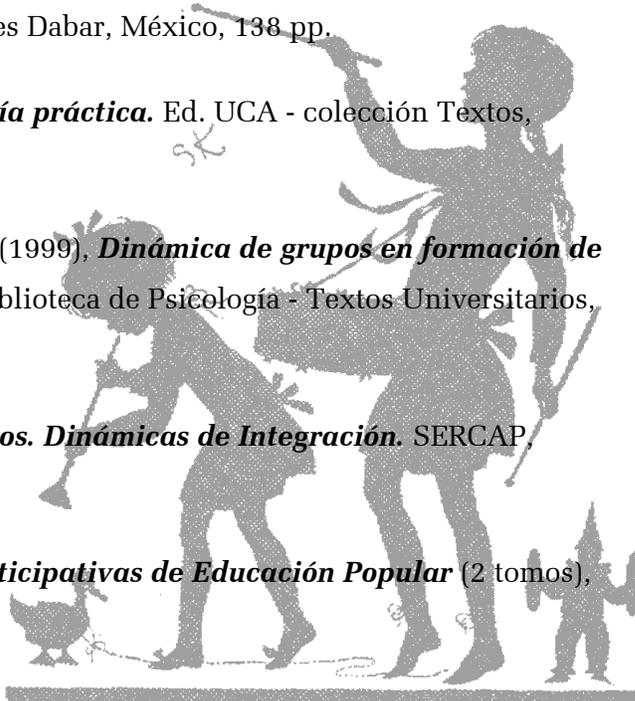
Desarrollo:

Se les pide a l@s participantes reunirse en parejas o en pequeños grupos para comentar acerca del desarrollo y el contenido del taller, ya sea en base a preguntas generadoras o de manera libre. Luego, expresan sus observaciones por escrito u oralmente, siguiendo cualquiera de las dos modalidades anteriores. Esto permite una evaluación más consensuada.



Bibliografía especializada

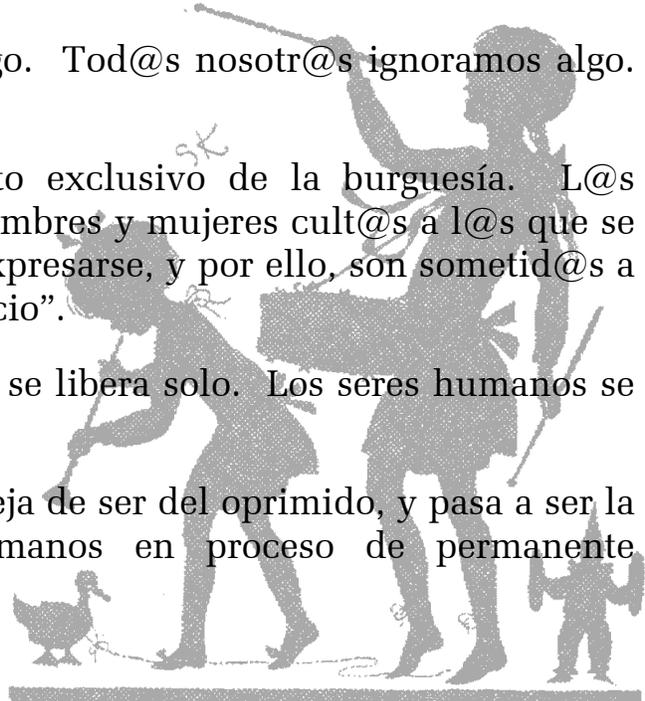
- Agallo Barrios A. (1983), *Dinámica de grupos. Más de 100 juegos para practicar en clase*. Colección Didáctica Contemporánea. Editorial Piedra Santa, Guatemala, 66 pp.
- Castillo P. (red.) (1999), *Valores personales*. ICI - Panamá, Colombia, 104 pp.
- Cirigliano G. y Villaverde A. (1997), *Dinámicas de grupos y Educación*. Lumen-Humanitas, Buenos Aires, 239 pp.
- Geilfus F. (1997), *80 herramientas para el desarrollo participativo. Diagnóstico – Planificación – Monitoreo – Evaluación*. IICA, El Salvador, 208 pp.
- Gómez G. y otras/os (recopilación y redacción) (1999), *Vamos a jugar. Juegos y dinámicas para la Educación # 1*. Equipo Maíz, El Salvador, 114 pp.
- Gómez G. y otras/os (recopilación y redacción) (2000), *Vamos a jugar (otra vez). Juegos y dinámicas para la Educación # 2*. Equipo Maíz, El Salvador, 93 pp.
- Gómez G. y otras/os (recopilación) (2002), *Vamos a jugar de nuevo. Juegos y dinámicas para la Educación # 3*. Equipo Maíz, El Salvador, 93 pp.
- Londoño A. (1995), *112 dinámicas*. Ediciones Dabar, México, 138 pp.
- Marengo A. (1995), *Dinámicas de grupo. Guía práctica*. Ed. UCA - colección Textos, Managua, 314 pp.
- Pérez de Villar Ruiz M.J. y Torres Medina C. (1999), *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Herder - Biblioteca de Psicología - Textos Universitarios, Barcelona, 228 pp.
- Sáenz de Aldana I. (2003), *Trabajo con grupos. Dinámicas de Integración*. SERCAP, Guatemala, 113 pp.
- Vargas L. y Bustillos G. (1984), *Técnicas participativas de Educación Popular* (2 tomos), CEP-Alforja, San José, 284 pp.



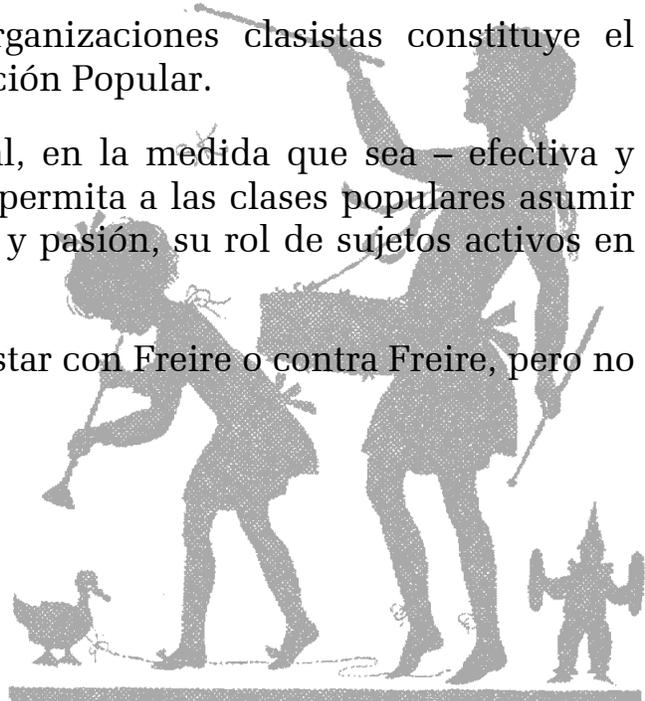
6. Concluyendo

Como base para construir colectivamente nuestras conclusiones, reproducimos algunas de estas famosas expresiones de Paulo Freire así como citas de otras/os autoras/es, que sintetizan los principales aspectos de la Educación Popular como sistema metodológico. Comentémoslas...

- * Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagogo.
- * Educación Popular es un concepto que se define en la praxis.
- * No tiene sentido acercarnos hacia una concepción de la Educación Popular, ni por sus posibles modalidades, ni por el lado de los métodos, técnicas o procedimientos que se utilicen sino por la ubicación del carácter de clase del proceso educativo.
- * Aprender es para nosotr@s, construir, reconstruir, constatar para cambiar, y que nada se hace sin apertura en el riesgo y en la aventura del espíritu.
- * Tod@s nosotr@s sabemos algo. Tod@s nosotr@s ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
- * La cultura no es un atributo exclusivo de la burguesía. L@s llamad@s “ignorantes” son hombres y mujeres cult@s a l@s que se les ha negado el derecho de expresarse, y por ello, son sometid@s a vivir en una “cultura del silencio”.
- * Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión.
- * La Pedagogía del Oprimido, deja de ser del oprimido, y pasa a ser la pedagogía de los seres humanos en proceso de permanente liberación.



- * La actitud es escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar de escuchar lo que el otro o la otra está queriéndonos decir, esto es una actitud fundamental.
- * Cuando hablo de humildad, no estoy hablando de humillación, estoy hablando de una actitud fundamental que reconoce que en la otra persona hay siempre una parte de verdad, aún cuando se trata de contra quien estamos luchando.
- * Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. L@s profesoras/es contestan a preguntas que estudiantes no han hecho.
- * El diálogo y el conflicto son factores constitutivos de un proceso de construcción democrática.
- * En la Educación Popular no hay aulas, ni cursos específicos, ni grados, ni textos... la “escuela” es la vida cotidiana de los grupos y sectores populares.
- * Separada de la práctica, la teoría se transforma en simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es más que activismo ciego. Es por eso que no hay auténtica praxis fuera de la unidad dialéctica, acción – reflexión, práctica – teoría.
- * El fortalecimiento de las organizaciones clasistas constituye el objetivo principal de la Educación Popular.
- * La Educación Popular será tal, en la medida que sea – efectiva y prácticamente – un arma que permita a las clases populares asumir organizadamente, con lucidez y pasión, su rol de sujetos activos en la construcción de la historia.
- * Hoy, en pedagogía, se puede estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire.



Anexo

Escuela Sub Regional de Formación Político - Pedagógica para una Educación Transformadora de la Coordinación Regional de Educación Popular ALFORJA

*Para presentación en Encuentro de Educación Popular en V Foro Mundial Puerto Alegre, Enero 2005
Elaborado por Ana Bickel, responsable de la Escuela Subregional ALFORJA*

1. La Escuela Sub Regional como parte de un sistema de formación integrado

Desde hace más de 10 años la Fundación Promotora de Cooperativas ha estado impulsando un esfuerzo de formación político-pedagógica en Educación Popular *para* dirigentes y educadoras/es del movimiento social de El Salvador, en el marco de la coordinación regional de Educación Popular, Red ALFORJA, cuya coordinación asume en este momento.

A partir del 2002, tres centros de le Red Alforja, SERJUS de Guatemala, CENCOPH de Honduras y FUNPROCOOP de El Salvador, deciden convertir el espacio de la Escuela Metodológica en Educación Popular de FUNPROCOOP en una Escuela Subregional de la Red Alforja e integrar un solo sistema de formación para fortalecer las capacidades políticas y pedagógicas de militantes y educadoras/es de los movimientos populares de Guatemala, Honduras y El Salvador, aportar a la construcción de movimientos regionales y promover el intercambio entre sujetos políticos de estos países con la proyección de integrar más adelante a participantes de Chiapas del sur de México.

A partir de esta decisión, participaron dirigentes y educadoras/es de los tres países en la Escuela Subregional para una Educación Transformadora en El Salvador, estos participantes asisten a 5 módulos de una semana a lo largo de un año, y se comprometen a asumir la responsabilidad de participar como educadoras/es en las escuelas de formación político-pedagógica de sus respectivos países.

Así en Guatemala, en el año 2004, SERJUS inicia una escuela nacional de formación político-pedagógica en Educación Popular, dónde participan educadoras/es del movimiento popular que a su vez asumen responsabilidades

para la reproducción de los principales temas en tres escuelas regionales en Quezaltenango, Ichcan y Ciudad de Guatemala, también impulsadas por SERJUS. En todas estas escuelas **se retoman los principales contenidos de la Escuela Subregional**, adaptándolas a las necesidades del contexto nacional y de las respectivas regiones donde se impulsan estos procesos de formación.

En El Salvador, la FUNPROCOOP asume la responsabilidad de impulsar una escuela de formación política con el Movimiento Popular de Resistencia, 12 de Octubre, MPR12, en 10 zonas del país y aprovecha el espacio de la Escuela Subregional de la red Alforja para la formación de las/os educadoras/es que **imparten los talleres** de cada una de las escuelas locales, al mismo tiempo realiza un proceso de seguimiento a estos/as educadores/as mediante jornadas de preparación de contenidos y metodología de las diferentes jornadas de las escuelas de militantes del MPR12. Para las escuelas del MPR12 **se retoman algunos contenidos de la Escuela Subregional**, y se adaptan a la realidad salvadoreña y del movimiento, pero el énfasis está más en la dimensión política ya que en este caso no se pretende **formar a** educadoras/es.

En Honduras, hasta la fecha solamente han participado educadoras/es de algunas organizaciones del Movimiento Popular, y es recién en este año que CECOPH plantea abrir un espacio de formación con la participación de algunos/as ex-estudiantes de la escuela subregional **para reproducir** los principales contenidos de esta, siempre tomando en cuenta el contexto específico de Honduras.

A futuro se está pensando en convertir el espacio de la Escuela Subregional en dos esfuerzos diferentes ya que poco a poco la formación de educadoras/es de los movimientos sociales será asumida en cada uno de los países respectivamente. Por un lado se piensa realizar una serie de 3 talleres por año donde participarán únicamente educadoras/es de las escuelas nacionales, para el intercambio y elaboración de información teórica e instrumentos didácticos y la sistematización de las experiencias nacionales para mejorar la calidad política y pedagógica de los procesos de formación de cada país. Además en este espacio se integrarían las/os educadoras/es de las escuelas de formación de los demás Centros de ALFORJA, en

la medida que se consigue el financiamiento para estas. Por otro lado se impulsarán una serie de foros-talleres (1-2 por año) sobre los temas específicos que se considere necesario profundizar desde una visión mesoamericana, como un esfuerzo de **seguimiento a** las/os participantes más destacadas/os de las diferentes escuelas y para fortalecer la articulación de los diferentes movimientos populares de Mesoamérica para su acción coordinada.

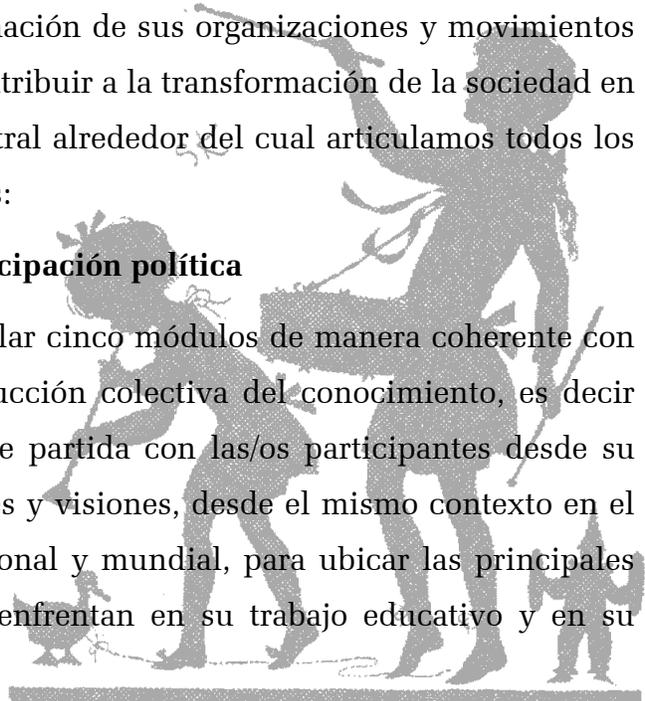
Finalmente, desde ya, el equipo de educación de FUNPROCOOP y algunas/os educadoras/es de la Red Alforja han aportado a los diseños de contenidos y metodología del Foro Mesoamericano de los Pueblos, y realizaron la preparación y asesoría de las/os facilitadoras/es de este evento que este año se desarrolló en Julio del 2004 en San Salvador. Pensamos que esto es un esfuerzo que se podrá seguir realizando en este y otros espacios, en la medida que se consolide todo este sistema de formación.

2. Los principales aspectos de la Escuela Subregional para una Educación Transformadora

Como lo dice su nombre, el objetivo principal de esta escuela es desarrollar capacidades políticas y pedagógicas para transformar: transformar a las personas que participan, aportar a la transformación de sus organizaciones y movimientos a los cuales pertenecen, y a la vez contribuir a la transformación de la sociedad en la cual vivimos. Para ello el eje central alrededor del cual articulamos todos los contenidos y la misma metodología es:

Relaciones de poder, equidad y participación política

El diseño del proceso pretende articular cinco módulos de manera coherente con nuestra forma de concebir la construcción colectiva del conocimiento, es decir que inicia construyendo un punto de partida con las/os participantes desde su práctica, su historia, sus concepciones y visiones, desde el mismo contexto en el cual viven en sus países a nivel regional y mundial, para ubicar las principales contradicciones, nudos y retos que enfrentan en su trabajo educativo y en su acción política transformadora.



En un segundo momento se profundiza en algunos temas clave, problematizándolos siempre desde las prácticas y concepciones de los/as mismos/as participantes, cuestionando estas, aportando nuevas teorías, para finalmente sacar conclusiones que abonan a cambios en las actitudes, visiones y prácticas políticas y educativas de las/os participantes.

En un tercer momento, en base a la misma metodología aplicada a lo largo de los diferentes talleres se profundiza en la metodología, concepción e instrumentos de la educación popular, tratando de ejercitar algunos instrumentos, de reconocer la lógica de los procesos de construcción de conocimiento articulados a procesos de acción política.

Y finalmente se hace una recuperación de toda la experiencia vivida, como un ejercicio de sistematización participativa que permite reforzar los principales aprendizajes aprendidos a lo largo de la escuela, y nos arroja luces para mejorar estos procesos de formación a futuro.

Así, si bien todos los años se mantiene la lógica central de este proceso, también año por año se le hace aportes y cambios para mejorar y enriquecer esta **oferta de formación**.

Concretamente los Principales Contenidos abordados a lo largo de 5 talleres de 4 días y medio son los siguientes:

1er Módulo: La realidad, nuestras prácticas y concepciones para transformarla

En este módulo el énfasis está centrado en realizar un diagnóstico del grupo de participantes con el cual se inicia el proceso, mediante lo que llamamos en ALFORJA el triple diagnóstico, que hoy es incluso quíntuplé, puesto que aparte de ver las prácticas políticas y educativas de las/os participantes, sus concepciones, visiones y el contexto, también se abordan sus motivaciones y los principales aprendizajes de su historia. En un segundo momento se interrelacionan estos aspectos, confrontándolos para ubicar las contradicciones que surgen entre ellos para formular los principales retos que se les presentan a las/os participantes en cuanto a su práctica política y educativa. A lo largo de todo este taller se articulan los contenidos a la propuesta de Educación Popular de la Red Alforja, su metodología y su visión de la realidad para finalmente despertar **la esperanza en la posibilidad de cambiar la realidad mediante procesos educativos y políticos y comprometer a cada participante con esa**

posibilidad de cambio. Al mismo tiempo las/os participantes han vivido a lo largo del taller un proceso de construcción colectivo del conocimiento y encuentran algunas pistas para hacer cambios en prácticas educativas y políticas.

2do Módulo: Relaciones de Poder, Cultura e Identidad

Este es el primer módulo de profundización y análisis crítico, para ello se parte de una interpretación crítica de las relaciones de poder que establecen las/os participantes en su casa, en su trabajo, para finalmente relacionar estas a las relaciones de poder que se implementan en el ámbito público comunal, nacional y mundial. Desde esta reflexión se empieza a analizar la construcción social de las relaciones de poder y de todas las relaciones humanas, relacionándolo con la construcción de una cultura hegemónica mundial capitalista y patriarcal, dominadora y vertical que se contraponen a y obstruye la construcción de culturas emancipadoras de cambios.

A partir de esta reflexión se aborda la construcción de identidades de género, de pueblos, de organización o movimiento, tratando de contraponer identidades opresoras y liberadoras, y se va descubriendo cómo la identidad es un elemento subjetivo fundamental que es parte de nuestra construcción social, es **la identidad que nos proporciona sentido de pertenencia y nos da la seguridad necesaria para asumir riesgos, para atrevernos a romper los límites de lo establecido.** También vemos que podemos des-construir y reconstruir estas identidades a través de cambios que implementamos en las relaciones que establecemos con las/os demás en lo personal y en lo colectivo. Que estos cambios nos llevan a construir una nueva cultura liberadora desde nuestras prácticas políticas y educativas.

También se ve la necesidad de construir una correlación de fuerza contra-hegemónica al poder establecido que hoy hegemoniza al mundo y nos penetra en nuestras prácticas y en lo más íntimo de nuestros sueños, y funciona como un poder oculto que nos inmoviliza. Vemos que una correlación de fuerza a favor de una cultura liberadora empieza desde lo más pequeño, desde la casa, pero también se tiene que intencionar en nuestras organizaciones y en lo público, en la calle, como movimientos en alianza con partidos políticos populares, etc...

Así reflexionamos que para tener poder de cambio real, es importante la construcción de identidades revolucionarias de clase, capaces de integrar nuestras identidades más fragmentadas de género, de pueblos, de sectores, de razas sin sustituir estas, y finalmente abonar a la construcción de una cultura con valores de solidaridad, cooperación que se concreta en acciones educativas y políticas que acumulan un poder desde abajo, desde adentro, y que enfrenta el reto de poder ser contra-hegemónico a la cultura del poder hegemónico basado en valores capitalistas y patriarcales. Por otro lado, se hace énfasis en la necesidad de construir o fortalecer un referente político capaz de hacer suyo esta identidad revolucionaria y a la vez capaz de movilizar a la población y construir correlación de fuerza en las calles.

Por otro lado se trabaja alrededor de la frase clave “**El mandar obedeciendo**” que expresa una nueva forma de ejercer el poder, de manera horizontal, asumiendo responsabilidades y no sólo derechos, respondiendo a las/os que nos delegan poder, desde la familia, desde nuestras organizaciones, en las formas de cómo educamos y hacemos política, y apuntamos pistas para establecer, desde ya, estas nuevas relaciones de poder como muestras de la nueva sociedad que queremos construir y que al implementarlas fortalecen nuestras identidades revolucionarias y nos llevan a inventar nuevas formas de actuar políticamente.

3er Modulo: **El proyecto capitalista-neoliberal y el proyecto de un nuevo mundo posible**

Se presenta la propuesta capitalista neoliberal y se descubre conjuntamente cómo esta influye en nuestras prácticas que creemos transformadoras. Se analizan críticamente algunas experiencias como por ejemplo los presupuestos participativos de Puerto Alegre, las estrategias del MST, las propias experiencias de las/os participantes, para tratar de sacar pistas de cómo implementar experiencias que no abonen a las mismas estrategias del neoliberalismo, que finalmente **en vez de abonar a un desarrollo sostenible, como lo enuncian nuestros proyectos, sólo aportan a la sostenibilidad del subdesarrollo** y obstaculizan la liberación del ser humano, cuartando sus posibilidades de acción política.

Desde el análisis de varias experiencias como la de Nicaragua, Cuba, Venezuela, de los movimientos revolucionarios de Guatemala, y El Salvador, se retoma el debate sobre socialismo y comunismo, tratando de sacar los principales aprendizajes que nos dejan estas experiencias para finalmente reflexionar sobre el proyecto político que es necesario construir en nuestros países. Se profundiza en el rol que deben de asumir los partidos políticos populares y su relación con los movimientos populares. Se trata de re-significar términos como sujetos políticos y referentes políticos, se abre el debate sobre el protagonismo, el vanguardismo y se amarra con las reflexiones del taller anterior sobre las nuevas relaciones de poder. Los limitantes del democratismo y una nueva concepción del socialismo que permita la participación real de los sectores populares, pero al mismo tiempo garantice una conducción política de los procesos transformadores.

4to Módulo: **Metodología, aplicación de métodos y técnicas en la Educación Popular**

En este modulo el énfasis está en nuestra propuesta de Educación Popular de la red ALFORJA, no como una propuesta terminada sino como una propuesta en construcción permanente a la cual también abona la misma escuela subregional, puesto que todos sus módulos se implementan sobre la base de esta metodología. La reflexión inicia sobre diferentes modelos educativos, y las/os participantes reconocen en sus prácticas cómo aplican estos modelos y cómo muchas veces implementan prácticas conductistas y bancarias. Se hace énfasis sobre la

diferencia entre enseñar y aprender a ser, y finalmente se retoma la palabra de Freire: "¡Educar es el momento mágico en que perdemos la tentación de enseñar!" y esta frase cruza todos los momentos de este módulo.

Luego profundizamos en el proceso de construcción colectiva del conocimiento, reconocemos los principales momentos que debe contemplar este para que las/os integrantes participen de este, puedan interpretar críticamente sus visiones y prácticas y de ahí **adquieran** nuevos conocimientos prácticos y visiones. Se hace toda una reflexión sobre la importancia de relacionar estos procesos con la práctica política de las/os participantes, y se trata de encontrar formas de cómo relacionar los procesos educativos con procesos políticos, integrando a los objetivos educativos objetivos políticos capaces de orientar procesos más integrales.

Finalmente se hacen una serie de ejercicios prácticos para afianzar las capacidades pedagógicas de las/os participantes, para terminar reflexionando sobre el perfil y las actitudes que hay que construir para ser un Educador Popular. En este sentido se vuelve a remarcar como el/la educador(a) tiene poder y según como lo maneja logrará implementar un verdadero proceso colectivo de construcción del conocimiento.

5to Módulo: La sistematización participativa de nuestras experiencias para aprender de ellas

En este módulo se presenta la propuesta de sistematización de Alforja, también como una propuesta en construcción sobre la cual se abre el debate en algunos momentos del taller. Se parte de un ejercicio personal de las/os participantes sobre su vida personal alrededor de sus prácticas y compromisos políticos y sociales. Este ejercicio permite reflexionar sobre la importancia de recuperar la historia para ver el futuro, sirve para hacer puentes entre los momentos difíciles del pasado y el hoy, nos permite **recordar el futuro**. También el ejercicio permite reconocer los diferentes momentos de un proceso de sistematización.

En un segundo momento se hace un ejercicio de sistematización de la misma experiencia de la escuela metodológica, lo cual permite afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la escuela y aplicar diferentes instrumentos de sistematización. Finalmente se trata de hacer una propuesta de sistematización a aplicarse en las organizaciones e instituciones participantes.

El seguimiento Inter Taller

Para relacionar todo este proceso con la práctica concreta de las/os participantes, en cada taller las/os participantes asumen compromisos concretos de actividades y cambios personales que van a implementar en sus prácticas. También se comprometen con realizar algunas lecturas y se les entrega una guía de lectura para que realicen una pequeña síntesis de lo leído con una interpretación crítica

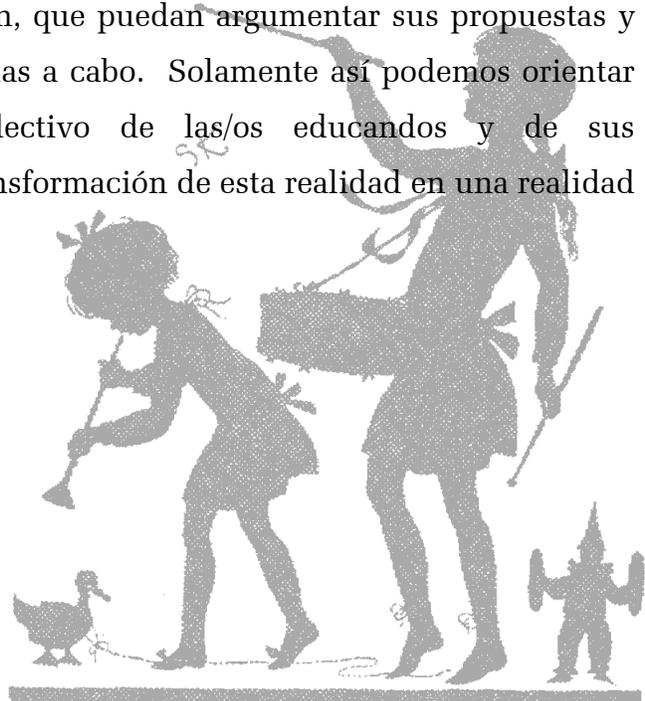
de su contenido. Así al inicio de cada taller las/os participantes analizan críticamente lo realizado y presentan sus dudas o nudos encontrados en estas prácticas y lecturas.

3. Los principales aprendizajes y valoraciones sobre esta experiencia

1. Un elemento fundamental es haber aprendido a interrelacionar lo político con lo pedagógico, logrando así que las/os participantes se comprometan o reafirmen este compromiso con su historia y la historia de sus pueblos y con las transformaciones que se necesitan realizar. Esta interrelación permanente es la esencia de nuestra propuesta de Educación Popular, es la que marca la diferencia con otras propuestas educativas y nos ha permitido contribuir a contrarrestar de una manera convincente la despolitización que sufren nuestras sociedades post-guerra.
2. El hecho de hacer interactuar participantes con cierta formación académica con dirigentes locales representa un reto que no siempre hemos logrado superar del todo, pero a la vez es una manera de interrelacionar diferentes sectores e identidades en un mismo espacio lo cual enriquece los conocimientos que se van construyendo y permite ejercitar en este mismo espacio relaciones de poder diferentes. Así el propio espacio de la escuela metodológica se convierte en un laboratorio de las transformaciones que queremos realizar.
3. Reafirmamos la importancia de relacionar siempre la práctica concreta de las/os participantes con las teorías que vamos construyendo, única manera de hacer transformaciones reales en las personas, en las instituciones u organizaciones y en los contextos dónde interactúan. Sin embargo, vemos que logramos más transformaciones personales, mientras que la incidencia en las organizaciones e instituciones de las/os participantes depende mucho de los espacios que tienen para aplicar sus nuevos conocimientos.
4. Los procesos transformadores son muy lentos y muchas veces nos urge el cambio y corremos el riesgo de arrebatar los procesos y querer abordar demasiado temas a la vez. Saber dosificar la interrelación de contenidos teóricos con contenidos metodológicos es un reto permanente que nos cuesta superar y el espacio de la escuela se nos hace muy corto para poder incidir más. De ahí el hecho de interrelacionar este espacio de formación con procesos de formación concretos, como el de la formación de militantes del MPR12 por ejemplo, ha sido un acierto porque es el espacio dónde podemos profundizar más en todo lo abordado a lo largo de la escuela, a la vez es un proceso de validación de nuestra propuesta, nos orienta sobre cuáles son los puntos a profundizar y cuáles son menos importante. Sin embargo, existe la demanda permanente de hacer talleres de seguimiento y de profundización, a la cual no hemos podido dar respuesta hasta la fecha.

5. La importancia de trabajar la dimensión subjetiva y nuestras limitantes para hacerlo bien. Hemos aprendido mucho de la psicología social y del feminismo, lo cual ha fortalecido nuestra capacidad para hacerlo, pero también tuvimos que reconocer claramente cuando eran situaciones que no podíamos manejar por carecer de mayores **conocimientos** en este campo.

Toda esta experiencia nos permite reafirmar la vigencia de la Educación Popular para la transformación de nuestra realidad, sin embargo ha sido necesario el análisis crítico permanente de nuestras prácticas en este campo, y en ello contribuyeron cada uno de los módulos desarrollados a lo largo de estos años. Vemos que en los contextos tan adversos en los cuales nos toca vivir en la actualidad, la Educación Popular solamente se justifica si se hace de manera sistemática, que requiere de muchos conocimientos pedagógicos y compromiso político, No tenemos el derecho de llegar simplemente a ‘revolver la ignorancia de la gente’, o decirles lo que hay que hacer. Nuestra responsabilidad como educadoras/es es grande y tenemos mucho poder, tenemos que ser capaces de hacer las preguntas adecuadas en el momento adecuado, saber profundizar en el conocimiento, aportando nuevas teorías, nuevas visiones, hacer que las/os **educandos** aprendan a ser críticos de si mismas/os, de los procesos que impulsan y de los contextos en los cuales viven, que puedan argumentar sus propuestas y asumir responsabilidades para llevarlas a cabo. Solamente así podemos orientar los procesos de construcción colectivo de las/os educandos y de sus organizaciones populares hacia la transformación de esta realidad en una realidad más justa y liberadora.

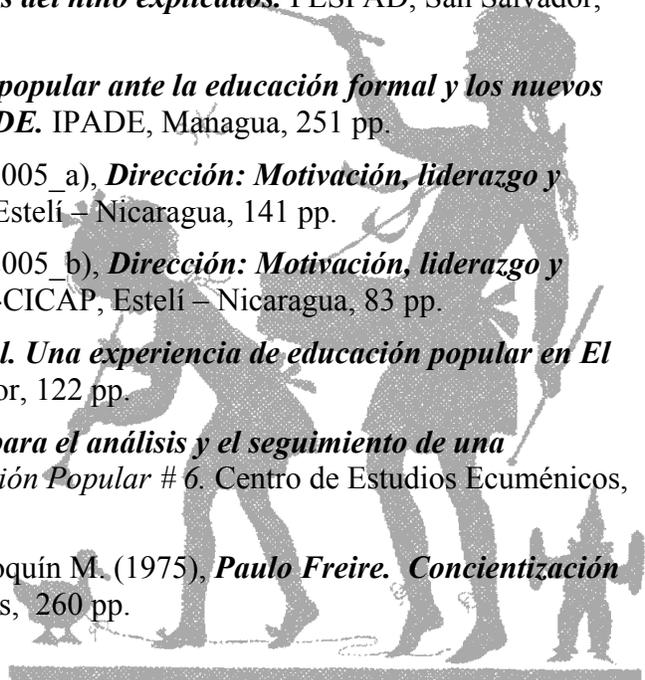


Bibliografía

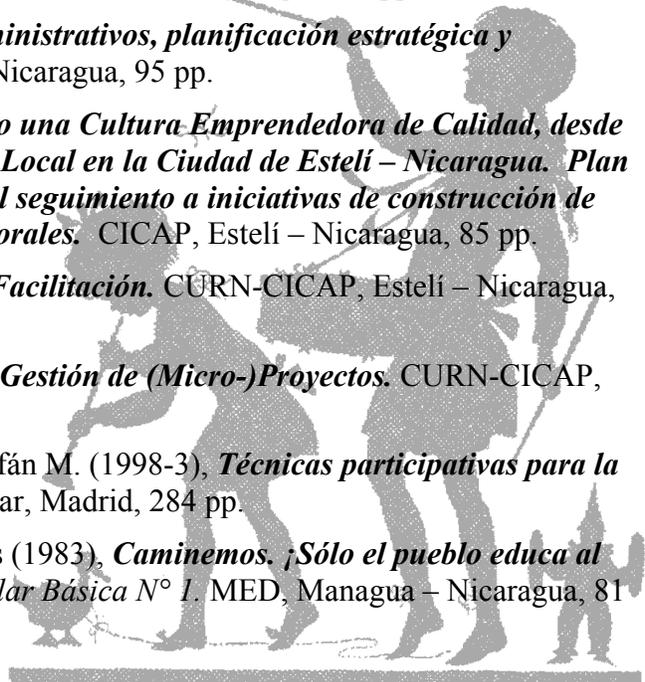
- . Acevedo J. y Acevedo P. (2000), *Consejos para el promotor de salud*. CEIBA, Guatemala, 55 pp.
- . Alas H. (1979), *Domesticación escolar. Una auto-educación antropológica comunitaria*. EDUCA, San José, 198 pp.
- . Arrién J.B. (1997), *Educación en Concertación. Para un proyecto educativo nacional*. PREAL-UCA, Managua, 223 pp.
- . Asociación de Pedagogos de Cuba (1998), *Selección de lecturas sobre Metodología de la Educación Popular*. CIE, La Habana, 73 pp.
- . Asociación de Pedagogos de Cuba (1999), *Selección de lecturas sobre Trabajo Comunitario*. CIE, La Habana, 117 pp.
- . Assmann H. (1981), *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. MED _ DEI, Managua – San José, 673 pp.
- . Ayales I. y otras/os (1991), *Haciendo camino al andar: guía metodológica para la acción comunitaria*. OEF – internacional, Washington D.C., 243 pp.
- . Barndt D. (1995-2), *Para cambiar esta casa. La Educación Popular en el tiempo de los sandinistas*. INIEP, Managua – Nicaragua, 178 pp.
- . Bosco Pinto J. (1987), *La Investigación-Acción*. Agencia canadiense para el desarrollo internacional, Colombia, 123 pp.
- . Bower B. y David W. (1962), *Aprendiendo a promover la salud*. Fundación Hesperian, California, 622 pp.
- . Burn D., Kart I. y Levin L. (2003-5), *Hacia una gestión participativa y eficaz. Manual con Técnicas de Trabajo Grupal para Organizaciones Sociales*. Ediciones CICCUS, Argentina, 272 pp.
- . Bustillos G. y Vargas L. (1999), *Técnicas Participativas para la Educación Popular. Tomo 2*. Editorial Popular, Madrid, 185 pp.
- . CIAZO – Equipo Técnico y Administrativo (1996), *Acción*. CIAZO, San Salvador, 39 pp.
- . Colectivo del libro de salud de las mujeres de Boston (1981-3), *Nuestros cuerpos, nuestras vidas. Un libro por y para las mujeres*. The Boston womans Health book collective, Boston, 383 pp.
- . CUJAE (1997), *Factor humano en el trabajo comunitario*. Especialidad en Participación Comunitaria y Gestión de Calidad de Servicios, La Habana – Cuba, 68 pp.
- . de Wit T. y Gianotten V. (1983), *Investigación Participativa en un contexto de Economía campesina en Memoria del II seminario latinoamericano de investigación participativa*. CREFAL, México, p. 227-278.

- . Durán Quiroz S. y Stuart Howay D. (1999), ***Propuesta metodológica de Educación desde y para el sector rural de Nicaragua***. PREAL-UCA, Managua, 161 pp.
- . Escobar G. M. (1985), ***Paulo Freire y la educación liberadora***. Ediciones El Caballito, México, 160 pp.
- . Espinoza J. y Martínez M. (2002), ***Salud Comunitaria: conceptos, métodos, herramientas***. Acción Médica Cristiana, Managua, 563 pp.
- . Fernández R. (2001), ***Metodología de Educación Popular entre Mujeres. Memoria del III taller – Curso de Género entre mujeres desde la perspectiva de Educación Popular***. CANTERA, Managua – Nicaragua, 84 pp.
- . Freire P. (1969), ***La educación como práctica de la libertad***. Siglo XXI – Editores, México, 151 pp.
- . Freire P. (1970), ***Pedagogía del oprimido***. Siglo XXI – Editores, México, 245 pp.
- . Freire P. (1973), ***¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural***. Siglo XXI – Editores, México, 109 pp.
- . Freire P. (1984), ***La importancia de leer y el proceso de liberación***. Siglo XXI – Editores, México, 176 pp.
- . Freire P. (1997), ***La educación en la ciudad***. Siglo XXI – Editores, México, 168 pp.
- . Freire P. (1997), ***Pedagogía de la Autonomía***. Siglo XXI – Editores, México, 139 pp.
- . Freire P. y Macedo D. (1987), ***Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad***. Paidós, Buenos Aires, 176 pp.
- . Geilfus F. (1997), ***80 Herramientas para el desarrollo participativo***. IICA/Holanda, San Salvador, 207 pp.
- . Gómez M. G. y otras/os (2000), ***En el camino se arreglan las cargas. Guía Metodológica para la capacitación y organización de asociaciones comunes #1***. MAÍZ, San Salvador, 32 pp.
- . Gómez M. G. y otras/os (2001), ***Metiendo la cuchara. Guía Metodológica para la capacitación y organización de asociaciones comunes #2***. MAÍZ, San Salvador, 28 pp.
- . Gómez M. G. y otras/os (2002), ***Hablando se entiende la gente. Guía Metodológica para la capacitación y organización de asociaciones comunes #3***. MAÍZ, San Salvador, 40 pp.
- . Herrera E. (2004), ***Seminario de Tesina***. CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 28 pp.
- . Herrera E. y Van de Velde H. (2004), ***Autodiagnóstico Socio-Económico***. CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 138 pp.
- . Lacayo F. (1983), ***La investigación participativa en el contexto de la Educación de Adultos en Nicaragua*** en Memoria del II seminario latinoamericano de investigación participativa. CREFAL, México, p. 193-223.
- . Lara de Iriarte N. (1994-3), ***Creatividad. DOCE #6***. SERCAP, Guatemala, 34 pp.

- . Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional (marzo 1983 – año de la lucha por la paz y la soberanía), *Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación*. MED, Managua, 23 pp.
- . Ministerio de Educación (1986), *Formar para Transformar. Cuadernos para una Educación Popular*. MED, Managua-Nicaragua, 48 pp.
- . Moreno M. del P. y otras/os (1997), *Educación Popular: una metodología*. ICI, Panamá, 119 pp.
- . Núñez H. C. (1992-2), *Educación para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*. IMDEC, México, 272 pp.
- . Ochoa M. y Van de Velde H. (2002), *Técnicas de Educación Popular. Módulo y Memoria*. CICAP – Cruz Roja / Proyecto de Salud Comunitaria, Estelí – Managua, 20 pp. – 14 pp.
- . Peresson T. M., Mariño S. G. Y Cendales G. L. (1983), *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*. Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, 415 pp.
- . Pérez M. y Van de Velde H. (2004), *Procesamiento de Datos*. CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 68 pp.
- . Preiswerk M. (1995), *Un telar para la educación*. CELADEC, Brasil, 138 pp.
- . Quiroz Durán S. y Suart Howay D. (1999), *Propuesta metodológica de Educación desde y para el sector rural de Nicaragua*. UCA – PREAL, Managua – Nicaragua, 161 pp.
- . Ramírez G. Ma. del S. (1972), *Métodos de Educación de Adultos*. Editorial Marsiega, Madrid, 190 pp.
- . Rivera H. (coordinador) (2004), *Los derechos de la niña y el niño. Artículos del 1 al 41 de la Convención sobre los derechos del niño explicados*. FESPAD, San Salvador, 88 pp.
- . Rocha Y. (coord.) (2004), *La educación popular ante la educación formal y los nuevos desafíos. Memoria del Foro – IPADE*. IPADE, Managua, 251 pp.
- . Rodríguez Pérez R. y Van de Velde H. (2005_a), *Dirección: Motivación, liderazgo y trabajo en equipo*. CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 141 pp.
- . Rodríguez Pérez R. y Van de Velde H. (2005_b), *Dirección: Motivación, liderazgo y trabajo en equipo. Anexos*. CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 83 pp.
- . Romero E. (2000), *Harina para mi costal. Una experiencia de educación popular en El Salvador*. Equipo Maíz, San Salvador, 122 pp.
- . Ruíz E. y Sánchez I. (1988), *Elementos para el análisis y el seguimiento de una coyuntura en Cuadernos de Educación Popular # 6*. Centro de Estudios Ecuménicos, México, p. 9-50.
- . Ruíz Olabuenaga J.I., Morales P. y Marroquín M. (1975), *Paulo Freire. Concientización y Andragogía*. Paidós, Buenos Aires, 260 pp.



- . Saenz de Aldana I. (2003-5), *Trabajo con grupos. Dinámicas de integración. DOCE # 12.* SERCAP, Guatemala, 113 pp.
- . SCEP (1999), *Manual del Equipo Municipal de Planificación. La Comunidad y sus proyectos. Participación activa de la comunidad en su desarrollo.* INFOM-GTZ-SCEP, S.L., 81 pp.
- . Snyders G. (1981), *¿Puede haber una actitud de izquierda en Pedagogía?* Cartago de México s.a., México D.F., 49 pp.
- . Torres M. V. y otras/os (2002), *Concepción del Desarrollo, Cultura y Participación desde la Concepción Metodológica de la Educación Popular con perspectiva de Género. Curso metodológico de Educación Popular, Desarrollo y Poder local.* CANTERA, Managua – Nicaragua, 57 pp.
- . Torres Novoa C. (1978), *Entrevistas con Pablo Freire.* Ediciones Gernika, México, 107 pp.
- . Torres Novoa C. (1979), *Paulo Freire en América Latina.* Ediciones Gernika, México, 207 pp.
- . Torres R.M. (1985), *Nicaragua: Revolución Popular, Educación Popular.* Editorial Línea, México, 205 pp.
- . Tünnermann Bernheim (1983), *Pensamiento Pedagógico de Sandino. Material para alfabetizadores.* MED, Managua, 32 pp.
- . Ulloa A. L. y otras/os (S.F.), *¿Cuál es la nota de los Cipotes? Una experiencia de Educación Popular entre los niños y la comunidad.* CANTERA, Managua – Nicaragua, 99 pp.
- . Van de Velde H. (2002), *¿Cómo transformar datos en información? (dentro del marco de una investigación cualitativa)* CICAP, Estelí – Nicaragua, 28 pp.
- . Van de Velde H. (2004_a), *Aspectos administrativos, planificación estratégica y operativa.* CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 95 pp.
- . Van de Velde H. (2004_b), *Construyendo una Cultura Emprendedora de Calidad, desde un Enfoque Integral de Desarrollo Local en la Ciudad de Estelí – Nicaragua. Plan de Acción para la promoción de y el seguimiento a iniciativas de construcción de ‘buenas prácticas’ educativas y laborales.* CICAP, Estelí – Nicaragua, 85 pp.
- . Van de Velde H. (2004_c), *Procesos de Facilitación.* CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 105 pp.
- . Van de Velde H. (2005), *Formulación y Gestión de (Micro-)Proyectos.* CURN-CICAP, Estelí – Nicaragua, 156 pp.
- . Vargas L. y Bustillos de Núñez G. y Marfán M. (1998-3), *Técnicas participativas para la educación popular.* Editorial Popular, Madrid, 284 pp.
- . Vice-Ministerio de Educación de Adultos (1983), *Caminemos. ¡Sólo el pueblo educa al pueblo! Revista de Educación Popular Básica N° 1.* MED, Managua – Nicaragua, 81 pp.



- . Villarreal M.E. y otras/os (1997), *Trabajo infantil en Centroamérica: El Salvador, Guatemala y Nicaragua*. Radda Barnen, San Salvador, 39 pp.
- . Warner R. y Bravo L. (1995), *Testimonios de Brigadistas. Cruzada Nacional de Alfabetización*. INIEP, Managua – Nicaragua, 130 pp.
- . Zamora Rivas A. (1999), *Higiene y Agua. Guía Metodológica. Módulo 3*. MAÍZ, San Salvador, 35 pp.
- . Zamora Rivas A. (1999), *Más vale prevenir... Guía Metodológica. Módulo 1*. MAÍZ, San Salvador, 52 pp.
- . Zamora Rivas A. (1999), *Mente sana en cuerpo sano. Guía Metodológica. Módulo 2*. MAÍZ, San Salvador, 32 pp.
- . Zamora Rivas A. (1999), *Somos lo que comemos. Guía Metodológica. Módulo 4*. MAÍZ, San Salvador, 32 pp.
- . Zarco C. (1988), *Elementos para el análisis de la realidad* en *Cuadernos de Educación Popular # 6*. Centro de Estudios Ecuménicos, México, p. 53-105.
- . Zhukovskaia R.I. (1987), *El juego y su importancia pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 140 pp.

