

Pedagogías y metodologías de la educación popular

“Se hace camino al andar”

Pedagogías y metodologías de la educación popular

“Se hace camino al andar”

Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz
Compiladores y editores

Ediciones
desde abajo



BMZ  Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo



Pedagogías y metodologías de la educación popular

“Se hace camino al andar”

CEAAL - Colectivo Colombia

Editores y compiladores: Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz M.

Junio de 2016

Ediciones desde abajo
www.desdeabajo.info
Bogotá D. C., Colombia

ISBN 978-958-8926-27-8

Esta publicación tuvo apoyo del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), DDV International - BMZ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

Diseño y diagramación: Difundir Ltda.
Transv. 22A N°53D-42, int.102, telf.: 345 18 08 / 217 89 92

Bogotá, D.C. - Colombia

El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber,
cultivarlo es responsabilidad de todos.

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

Índice

Prólogo	7
Alejandro Angulo Novoa, S.J.	

Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales	13
Mario Acevedo - Rocío Gómez - Miryan Zúñiga	

Reflexión pedagógica a propósito de una investigación participativa con sectores populares	33
Santiago Gómez Obando	

Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I. E. Normal Montes de María: una propuesta desde la educación popular	51
Edgardo Romero Rodríguez	

Normalidad-anormalidad: polaridad propia de las escuelas colombianas en los discursos sobre inclusión educativa	63
Yennifer Paola Villa Rojas - Paola Andrea Rodríguez Díaz	

La pedagogía y metodologías de la educación popular en perspectiva de género	83
Fabio A. Mesa - Betty Sandoval - Jairo Muñoz	

Buscando la equidad de género entre cartas, árboles y duendes	109
Maribel Giraldo Lizcano - Gloria María Bustamante Morales Gloria Amparo Henao Medina	

Educación popular y pedagogía desde los cuerpos, una experiencia de masculinidades libertarias.....	129
Javier Omar Ruiz Arroyave	
Educación para comunidades en resistencia.....	149
Elizabeth Martínez	
Tejer resistencias y conocimiento social desde la articulación	161
Luis Enrique Buitrago Pinzón	
La movilización social por la educación –MSE– y la construcción de los proyectos educativos pedagógicos alternativos –Pepas–	185
Stella Cárdenas Agudelo	
El diálogo en la educación popular: entre idealizaciones y prácticas concretas	209
Germán Mariño S	
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur	227
Marco Raúl Mejía J.	

Prólogo

Alejandro Angulo Novoa, S.J.*

Todos hablan de enseñar y aprender como si supieran de qué están hablando. Eso no es sino un efecto del autoengaño que nos ayuda a vivir. Pero, como lo mostrarán los autores a lo largo del libro, el verdadero maestro es el que enseña a aprender. Y como lo saben hasta los niños de escuela, de esos maestros hay muy pocos.

Los autores de *Pedagogías y Metodologías de la Educación Popular* emprenden en este libro un esfuerzo colectivo por mostrar cómo se enseña a aprender y cómo se puede estructurar el aprendizaje auténtico. El interés de su publicación es doble: de una parte, es una reflexión sobre la acción del maestro, y de la otra, sugiere algunas muestras de la forma práctica en que se puede realizar la acción magistral. El libro no es exhaustivo en ninguna de las dos, porque sus autores demuestran una conciencia clara de los límites del conocimiento humano y de la precariedad tanto de las teorías que creamos los humanos para explicarnos, como de los métodos que diseñamos para realizarlas. Nos quedamos siempre cortos. Por eso nos topamos con el reto de la creatividad y debemos inclinarnos frente al imperativo de la humildad.

Espigando en la jerga de los autores, se descubre el fantasma de Paulo Freire (el pedagogo, no el músico) que gravita en toda la obra. Un fantasma brasileiro bondadoso de lengua barba blanca, que circuló en carne y hueso por el mundo escolar de los años 70, con su *Pedagogía del Oprimido* y otros numerosos títulos bajo el brazo. Su preocupación fue la de enseñar a los seres humanos a quienes las sociedades desiguales, injustas y exclusivistas de ayer y de hoy les niegan la oportunidad de aprender. El trabajo de Freire fue, según él, una pedagogía crítica y liberadora. Pero el alcance de su trabajo llegó mucho más allá de favorecer la liberación de los esclavos modernos, porque abrió también las puertas a la investigación sobre nuestra manera de conocer. Por esa vía llega a concluir que la raíz de la libertad es el conocimiento de la propia esclavitud, y que adquirir su conciencia es el primer paso para romper las cadenas esclavizantes. Este libro es un vademécum para seguir ese derrotero.

* Director CINEP.

La intuición fundamental de Freire acerca de la utilización del sistema educativo como instrumento de la lucha social no ha perdido nada de su actualidad. Todos los poderes de ayer y de hoy usan y abusan de la educación y de los educandos. Por esa razón esta antología es una contribución válida a la construcción de un mundo menos desigual y más humano. Porque, como lo explicó el mismo Freire, los esclavizadores no tendrían tanto éxito si los mismos esclavos no les colaboraran con su inconsciencia. La nota más genial del trabajo freireano fue, pues, colocar el problema educativo en la conciencia, punto neurálgico de las relaciones sociales, y convencer a sus estudiantes y seguidores de que la formación de la conciencia es el único trabajo pedagógico que merece ese nombre. Lo demás podrá ser producción de “sabios malcriados” en el mejor de los casos, pero lo más común es que sea domesticación, educación bancaria, sectarización, castración. Ninguno de esos vocablos es una palabra suave, pero es que no hay manera de contemporizar con los abusos conscientes e inconscientes que se cometen a diario en los “entretejidos de la educación” en todo el mundo.

Dichos abusos pueden tener muchos y muy variados orígenes. Seleccione dos: la capacitación deficiente y la mala calidad personal. Por el lado de la capacitación, las deficiencias más frecuentes son ignorancia, incompetencia y torpeza. Este es el triángulo de la irresponsabilidad personal donde la ignorancia en que viven muchos ‘profes’ de quiénes son sus alumnos, la incompetencia didáctica para inducirlos a estudiar y la torpeza en la forma de relacionarse con ellos, configuran un triángulo vicioso que bloquea la eficacia del trabajo docente. Por el lado de la calidad personal, la prepotencia, la autosuficiencia y el desprecio que algunos profesores muestran, en la práctica, por sus alumnos, es otro triángulo que se yergue como una imponente barrera que impide a los escolares realizar las expectativas con que acuden a las aulas. Y esto vale para las escuelas maternas, primarias, secundarias y universitarias. Este segundo es el triángulo de la irresponsabilidad social demostrada por actitudes antisociales apoyadas en falta de autoridad que se transmuta en abusos de poder. Los dos triángulos, sin embargo, se suman en un cuadrado cuya diagonal es la inconsciencia. Es el cuadrado de la irresponsabilidad total de quien no se da cuenta ni da cuentas. La carencia de responsabilidad en capacitarse y en respetar a las demás personas tiene como sustrato la deformación, o al menos, graves fallas en la formación de la conciencia del docente.

Esas fallas de la responsabilidad se agravan en los sistemas sociales inhumanos, en los que la inconsciencia se combina con la injusticia. Freire conoció de primera mano el carácter deshumanizador de las sociedades desiguales y

excluyentes. Los autores de esta obra también los conocen. Por ese motivo, el plato fuerte de las experiencias que comparten con sus lectores abunda en el cultivo y refuerzo de la conciencia de los derechos y los deberes. Se educa para formar ciudadanos, siguiendo la tradición que viene desde Simón Rodríguez, el gran maestro de Bolívar.

Las palabras que van a pulular en los distintos ensayos son muy dicientes: comunicación, diálogo de saberes, tejido social, convivencia, empoderamiento, autonomía, identidad, opresión, indignación, libertad, exigibilidad de derechos, esperanza, espiritualidad y ritualidad. La selección y el orden en que las presento aquí, son, desde luego, mi lectura de la secuencia de un proceso que va del uso del lenguaje, como característica fundamental de la humanización y del conocimiento humano, hasta la conquista de la libertad espiritual de la conciencia plena y actuante. Esta es, a mi modo de entender, la función de la práctica educativa: favorecer y promover lo que Freire llamó “concienciación” de las dos partes que constituyen la relación pedagógica. Porque para todos los autores de esta obra no hay enseñantes y aprendices que se trenzan en un juego convencional de poder, sino una relación entre pares, donde todos son conscientes de que aprenden unos de otros.

En la visión freireana del mundo real, sobre todo en el contexto latinoamericano, lo que salta a la vista es la opresión de grandes masas de seres humanos explotados sin compasión alguna por pequeños grupos de otros seres humanos que han tenido la suerte o la astucia de apoderarse de los bienes comunes (tierra, mar, aire, etc.) y se han atrincherado en un poder que se sostiene sólo por la fuerza. Por esa muy buena razón, este libro se focaliza sobre la pedagogía de los oprimidos. No porque los opresores sean más conscientes que aquellos, sino justamente porque la única manera de provocar la concienciación del que oprime es despertar la conciencia del oprimido. Parece una paradoja, pero no lo es. Es la clave del enseñar a aprender.

Los diversos capítulos del libro nos tratan de enseñar que solamente se aprende haciendo. La práctica es la madre del aprendizaje, como lo saben todos los artesanos que en el mundo han sido. Y la grieta garrafal de muchas enseñanzas en todos los dominios del saber y en todos los niveles de las sociedades es creer que se puede enseñar o aprender sin practicar. De allí la proliferación de los charlatanes.

El libro quiere ayudar a construir “un país al alcance de los niños”. Y en particular de los niños pobres, puesto que esa es la connotación eufemística que

encierra el adjetivo popular aplicado a la educación. La lógica del raciocinio es que la pobreza es el resultado de la injusticia social y que esta no es un producto de la naturaleza, sino de un abuso que genera la violencia en las relaciones humanas. La salida de la pobreza es aprender a aprender, dado que la inconciencia es fecundada por la ignorancia y entre ambas paren y amamantan ese monstruo que es la violencia.

¿Cuál es la única respuesta segura frente a la violencia humana? La conciencia humana. Es allí donde los seres humanos podemos reflexionar sobre las consecuencias mortíferas del uso de la fuerza bruta para lograr objetivos personales o sociales. La conciencia es la facultad que nos permite comprender que la violencia contra cualquier ser vivo es suicida. La genialidad de Freire consiste en darse cuenta, en primer lugar, de que el antídoto contra la violencia hay que inocularlo en la conciencia; en segundo lugar, que para despertar la conciencia de los opresores hay que comenzar por despertar la de los oprimidos; y, en tercer lugar, que usar violencia contra violencia es una equivocación autodestructiva, como lo demuestra la historia humana. Descubrir estas relaciones intrínsecas entre las tendencias destructoras del ser humano y sentir su peligrosidad solamente se logra con un trabajo arduo de cultivo de la conciencia, ya que esta, además de controlar las pulsiones naturales, tiene que sobrepasar la cultura violenta de la economía dominante en el mundo, con su ética de la eficacia que viene fundamentada sobre el egoísmo, la competitividad individualista y la ignorancia afectada de “la pauta que conecta”. Dicha pauta es la conciencia ecológica y de género, la cual nos permite darnos cuenta de que la vida es el conjunto de componentes vivos aparentemente diversos, pero tan estrechamente ligados unos con otros, que atentar contra uno solo de ellos es atentar contra todos y provocar repercusiones nocivas para todos.

Esa percepción del vínculo universal que une a todos los reinos de la naturaleza es muy poco común, a pesar de que el conocimiento científico que poseemos hoy en día nos lo demuestra de manera irrefutable. Pero esta es la paradoja de un conocimiento desconocido por una mayoría de los humanos por las razones históricas, psicológicas y culturales que no entraré a analizar aquí. Unas provienen de los intereses egoístas muy grandes que oscurecen nuestra visión. Otras, del ignorar nuestra propia ignorancia sobre el mundo en que vivimos y sentirnos muy satisfechos con información siempre incompleta y, la mayoría de las veces, sesgada. ¿Ignorancia o mala fe? Vaya usted a saber. En todo caso, la labor del maestro tropieza con ese poderoso enemigo de su trabajo y no siempre dispone de los instrumentos adecuados para contrarrestarlo. El libro trae

pistas muy sugerentes para resolver el agudo problema de ‘ni saber, ni querer saber cómo pensamos’.

Una de tales pistas, a la que no puedo dejar de aludir aquí, porque ilustra lo que vamos diciendo, es la que trazan las tres autoras del capítulo titulado “Buscando la equidad de género entre cartas, árboles y duendes”, en el cual se describe una experiencia realizada por la Corporación Educativa Combos. Con mucha sutileza, la equidad de género no se busca escarbando en la discusión del machismo o del feminismo, sino que se induce al niño a ‘sentirla’ a través del descubrimiento de “la pauta que conecta”. Y la técnica para el descubrimiento de ese vínculo universal no es el discurso magistral acerca del ADN, sino la práctica de la comunicación epistolar. Se trata sin duda de un uso particular del lenguaje. Pero no de un lenguaje abstracto, sino del empleo intensivo de la metáfora, hasta el punto de que la maestra misma se convierte en metáfora y se comunica con su auditorio infantil desde su metáfora. Alguien puede pensar que esa técnica sirve solamente para que los niños puedan aprender jugando. Pero es obvio que los grandes maestros son precisamente aquellos que logran entablar una comunicación deleitable y lúdica con su auditorio, sin tener en cuenta la edad de sus discípulos. Más aún, cuanto más adulta sea la audiencia más difícil será no hastiarla con la *virtus dormitiva* de una presentación aburridora.

El método sugerido y probado por las maestras de Combos tiene una riqueza no despreciable en su recurso al lenguaje escrito y al lenguaje de los sentimientos, mediante el uso de la carta escrita a mano. El viejo medio de comunicación, hoy casi abandonado del todo, o sustituido por el teclado y la pantalla de plasma, resulta ser uno de los instrumentos más poderosos para el desarrollo de la conciencia personal, cuando se hace movido por el afecto hacia el corresponsal y así se entabla entre los dos escribientes una comunicación íntima. La conexión entre mente, cuerpo y símbolo que se logra a través de la escritura a mano de la carta, potencia la capacidad de comunicar por el lenguaje, al tiempo que desarrolla la capacidad de reflexión creadora del que escribe. Esto último se logra también en Combos, por medio del dibujo de *mandalas* en colores, que ya Carl Jung había empleado, desde el siglo pasado, como herramienta privilegiada para el estudio de la mente y, por tanto, de la cultura humana.

Subrayo esta experiencia de la comunicación epistolar como herramienta pedagógica porque tiene varias virtudes en lo que toca a la formación de la conciencia. Si tenemos en cuenta que la conciencia es la capacidad del ser humano de mirar su propia realidad como si fuera un observador externo,

vemos de inmediato que quien escribe una carta a un amigo puede volver sobre su vida y sus afectos tomando conciencia de los recuerdos que quiere compartir. Al vertirlos sobre el papel, esa reflexión se hace aún más densa por el hecho de ser graficada en símbolos (letras y palabras) por la mano del actor que se observa y comparte sus observaciones. En un juego muy complejo de movimiento, memoria, afecto y raciocinio se produce una narración que al ser releída por el mismo observador le permite enriquecer su conocimiento acerca de cómo piensa y cómo expresa lo que piensa. Y es muy posible que el observador llegue a darse cuenta del papel primordial que juegan sus sentimientos en su manera de pensar.

En el experimento de la Corporación Educativa Combos las cartas de los niños se dirigen a personajes fantásticos con las ventajas que en el capítulo se enumeran y que se pueden resumir en el desarrollo de la imaginación que es la facultad creativa por excelencia y de la afectividad que es la facultad que puede reforzar o romper la pauta que conecta. Y en el caso específico en que la maestra se convierte en metáfora, se muestra una exquisita forma de realizar el ideal freireano de convertirse en un par entre pares, porque se coloca “al alcance de los niños” como un corresponsal más de la clase, que responde a cada persona en forma personal. Lo que este ejercicio aporta a la consolidación de la identidad y autonomía del niño podría ofrecer una buena materia de futuras investigaciones.

Como estas, la obra contiene muchas otras sugerencias útiles y ofrece numerosos temas de estudio para los analistas de la educación. No quiero echarles a perder a los lectores el placer de descubrirlas ellos mismos. Pero lo que convierte la obra en un objeto precioso para nuestro país y para muchos otros, es el sello de servicio a la justicia con el que se marcan todas y cada una de las experiencias en ella descritas. Esta convicción de la educación como servicio es la actitud original del pedagogo, el cual, según la etimología griega de la palabra, era el esclavo que llevaba de la mano a los niños a la escuela. Era un acompañante. En una cultura que se diluye globalmente con el alias de la conexión con todo menos consigo mismo, la metáfora del acompañante que nos lleva de la mano hasta el santuario de nuestra propia conciencia constituye una visión esperanzadora.

El énfasis en el diálogo de saberes es el antídoto contra el ensimismamiento individualista que acrecienta día por día la creciente desigualdad del mundo. Y su impronta comunitaria es el único dique imaginable frente a la marea de deshumanización con que la codicia amenaza anegar el regazo fraterno de la humanidad.

Bogotá, 2016.

Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales

Mario Acevedo*
Rocío Gómez**
Miryan Zúñiga***

*El legado de Freire sigue demandando coherencia,
dando prioridad a la participación colectiva
en la transformación ética del ejercicio político.
(Rivero, 2004).*

Desde 2007 se ha venido conformando en Cali (Colombia) una red, denominada Red de Educación Popular de Cali, con el interés de compartir experiencias comunitarias, metodologías, interrogantes y propuestas de transformación social sobre la base de las culturas e intereses de las diversas poblaciones que integran el contexto local. La Red está conformada por organizaciones comunitarias ubicadas en el Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali.

Cali es la ciudad más populosa del suroccidente colombiano, con más de dos millones y medio de habitantes, y la tercera en importancia en el país. Es una ciudad mestiza con la mayor población afrodescendiente del país. El Distrito de Aguablanca (DAB), en palabras sus pobladores “era un distrito de riego y un terreno inundado que se fue rellenando; sobre esos terrenos la gente desplazada por la violencia y la pobreza venida a Cali desde otras

* Ed.D en Educación, Universidad de Massachusset. Profesor Titular Universidad del Valle. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Popular (GIEP) de la misma universidad.

** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Titular Universidad del Valle. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Popular de la misma universidad.

*** Ph.D en Sociología de la Educación, Universidad de Southern California. Profesora Titular Universidad del Valle. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Popular de la misma universidad. El GIEP hace parte del Colectivo Nacional de CEAAL en Colombia. Igualmente la Red de Educación Popular de Cali.

regiones (especialmente del Pacífico), por medio de invasiones, fue construyendo sus viviendas. Algunos también vinieron de otros sectores de la ciudad en busca de mejores condiciones de vida y arriendos menos costosos. La central Provivienda del partido comunista participó en la negociación y entrega de lotes de 7 X 15 metros. Las primeras redes de energía y acueducto y la pavimentación de las primeras calles, se hizo con trabajo comunitario. Ejemplo de este proceso es el Barrio Yira Castro que lleva su nombre en homenaje a la esposa del líder comunista Manuel Cepeda....

En este contexto la Iglesia Católica (las misioneras Javerianas, la Sociedad Misionera de Belén, los Salesianos, los Franciscanos) desde la perspectiva de la Teología de la Liberación, acompañó procesos comunitarios dirigidos a afrontar retos para trabajar a corto, mediano y largo plazo sobre Mujer y familia; Justicia y paz y derechos humanos; Niños y jóvenes en alto riesgo; Las negritudes y la recuperación de sus tradiciones; Economía solidaria; Medio ambiente; Atención a poblaciones desplazadas.

El Distrito de Aguablanca fue denominado así por el Concejo Municipal de Cali para asumir la compleja problemática de un sector que doblaba la población del resto de la ciudad. El nombre de Aguablanca honra a la laguna de Aguablanca, ubicada en este sector. El Distrito inicialmente estaba conformado por las comunas 13, 14 y 15 y posteriormente por las comunas 16 y 21. Pese al estigma social de Aguablanca como territorio conflictivo, hoy se puede decir que estas comunas aportan a la ciudad, además de mano de obra, una gran riqueza cultural que identifica a la ciudad de Cali”. (Acevedo et al, 2013).

Las organizaciones que conforman la Red de Educación Popular de Cali son las siguientes:

- Corporación Cultivadores de Vida –Forculvida– “Circo-teatro Capuchini”.
- Centro Comunitario Yira Castro.
- Kolectivo El Andarín.
- Casa Cultural El Chontaduro
- Biblioteca Comunitaria Amauta.
- Centro de Solidaridad y Esperanza, Cesoles.
- Estudiantes Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle.
- Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle.

Una de las preocupaciones centrales de La Red ha sido preguntarnos por la especificidad de una pedagogía popular. Con este propósito, realizamos un Encuentro en mayo de 2013 que tuvo insumo una estrategia de observación sobre el trabajo el quehacer de algunas organizaciones sociales de la región con el fin de rastrear sus práctica pedagógicas y los principios que las subyacen. Tanto este ejercicio de rastreo como el Encuentro fueron la oportunidad de reconocer y analizar los elementos fundamentales que podrían aportar a la construcción de una pedagogía que podría considerarse *popular*.

En el análisis distinguimos tres conceptos que denominamos núcleos temáticos que, desde nuestro punto de vista, pueden considerarse constituyentes de una manera de *hacer* pedagogía desde la perspectiva de la educación popular. Ellos son: **DIÁLOGO DE SABERES, PARTICIPACIÓN COMUNITARIA y EMPODERAMIENTO LOS SUJETOS SOCIALES**. Núcleos temáticos que se entretajan alrededor del eje conformado por los ***Sujetos Sociales*** de los procesos pedagógicos y sus ***Contextos Socio-culturales***.

LOS SUJETOS SOCIALES son verdaderos actores comunitarios que se relacionan en los diálogos de saberes; activan su participación en las organizaciones a las cuales pertenecen y en sus procesos de aprendizaje; y se empoderan para actuar como fuerza de transformación social. A su vez, los **CONTEXTOS SOCIOCULTURALES** definen los principios, las formas y los fines de los diálogos, la participación y la dirección y estilo del empoderamiento.

Para comprender cómo estos tres núcleos temáticos se articulan para darle sentido a una Pedagogía Popular, como la que están construyendo las Organizaciones de La Red de Educación Popular de Cali, es necesario reconocer la existencia de diferentes concepciones sobre **PEDAGOGÍA**. Es así como algunos teóricos la conciben como un proceso de construcción de ambientes para el aprendizaje; otros la asumen como el conjunto de principios que animan el diseño de actividades para capacitar a los aprendices en las “competencias” requeridas por el plan de estudios; otros enfoques la consideran como una “disciplina” que trabaja sobre las técnicas y materiales para enseñar; un cuarto enfoque observa a la pedagogía como un proceso de comunicación en el cual hay un “emisor” (profesor/a) que produce “mensajes” (enseñanzas), con unos “medios” (instrumentos y materiales) para unos “receptores” (alumnos/as).

Pero más allá de los anteriores enfoques generales, hay taxonomías que clasifican la pedagogía bajo diferentes enfoques. Marco Raúl Mejía (Mejía M. R., 2012) señala tres: (1) la **Pedagogía Transmisionista**, cuyo objeto de trabajo es trasladar a los aprendices el conocimiento y entrenarlos en los valores y comportamientos “adecuados”. (2) **La Pedagogía Activa**, cuyo objeto de trabajo es diseñar actividades pedagógicas que promuevan la constitución de los aprendices como sujetos responsables de su propio desarrollo. (3) **La Pedagogía de la Tecnología Educativa**, cuyo objeto de trabajo es el diseño técnico de procesos pedagógicos que refuercen los aprendizajes, utilizando aparatos y materiales que articulen los objetivos de la instrucción con resultados, medibles a través de indicadores.

Paulo Freire transformó el escenario intelectual latinoamericano, en la década de 1960, y nos invitó a pensar los anteriores enfoques desde una crítica radical a lo que denomina **Pedagogía Bancaria**, centrada en la **entrega** de los conocimientos legitimados por la ideología de los opresores, bajo un manto de neutralidad. Como alternativa, Freire propuso construir una pedagogía que visibilice el sesgo ideológico de la educación a favor de las élites sociales y cuestione la relación entre el poder y el saber, para reconocer cómo el saber ha sido utilizado para ejercer la dominación; esa nueva opción, es la **Pedagogía Liberadora**, que permite la **reflexión** sobre la opresión y sus causas y además genera un **compromiso político** de lucha por la liberación. A partir de esta concepción inicial, Freire continuó durante las décadas de los 70 y 80 produciendo pensamiento pedagógico en diálogo con otros autores y con educadores populares. En Freire está la raíz del pensamiento pedagógico de la Educación Popular; pero otros autores han aportado a nuestra tarea de perfilar una pedagogía *popular*.

Los teóricos de la reproducción social (Althusser entre ellos) y de la reproducción cultural (Bourdieu, Chamboredom, & Passeron, 1975; Bernstein, 1977), ofrecen una perspectiva para observar la relación del poder, las clases sociales y la cultura con la pedagogía; sus investigaciones contribuyeron a desenmascarar los procesos de dominación. Precisamente uno de ellos, **Basil Bernstein** considera que la **pedagogía** trata de los procesos de transmisión de conocimientos, tal como el **currículo** trata de la selección y organización de conocimientos y la **evaluación** trata sobre la validación del conocimiento escolar; y señala cómo a través de estos tres sistemas de mensajes (currículo, pedagogía y evaluación) se impone el “conocimiento oficial” (Bernstein, 1977). Para la Educación Popular, este es el tipo de conocimiento que debe ser confrontado desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Por su parte, **los teóricos de la resistencia** (Giroux, 1983; McLaren, 2002) –entre otros–, estudian las relaciones entre las clases sociales, las condiciones socio-históricas, las estructuras de dominación política y la educación, buscando entender cómo desde los espacios educativos y culturales se puede enfrentar la dominación y potenciar las relaciones saber-poder. Estos teóricos están construyendo la llamada **Pedagogía Crítica** que según McLaren “*pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas*”, y que desde la perspectiva de nuestra Red, aporta a la construcción de una comunidad de saber y práctica sobre la pedagogía popular.

Los tres núcleos temáticos señalados anteriormente (diálogo de saberes, participación y empoderamiento) constituyen aspectos centrales de la pedagogía popular, en construcción desde La Red de Educación Popular de Cali. Ellos están ligados a las relaciones entre el saber y el poder, en tanto desde estas experiencias no sólo se procesan conocimientos, sino también relaciones pedagógicas y propósitos de transformación social. De hecho, las actividades pedagógicas de las organizaciones participantes en La Red, expresan metodologías activas y lúdicas que horizontalizan las relaciones de poder entre educadores populares y participantes, estimulan la creatividad, el ejercicio de la intuición y la reflexión; ellas trabajan desde las experiencias concretas de los participantes, desde sus mundos de significados (a través de dramatizados, dinámicas grupales, historias de vida, socio-dramas, cuentos y juegos) con el fin de problematizar las condiciones sociales y comunitarias existentes y apoyar la construcción de proyectos emancipadores de futuro .

Entonces el desafío de La Red, es identificar, reflexionar y desarrollar pistas, desde sus experiencias, que dibujen con mayor claridad la pedagogía emergente, que está avizorando un mundo en el cual las relaciones de solidaridad y la equidad en las condiciones y las oportunidades, permita soñar con un mundo feliz. El presente artículo pretende hacer una contribución en este sentido.

A continuación, presentamos las elaboraciones sobre cada uno de los núcleos temáticos, surgidas del análisis de las experiencias de las organizaciones participantes en La Red, señalando que cada una entreteje sus prácticas pedagógicas enfatizando en alguno de los núcleos temáticos. Por ejemplo el Circo Teatro Capuchini busca empoderar a los jóvenes vinculados a su organización a través del arte. El Centro Comunitario Yira Castro, desarrolla

el diálogo de saberes desde el encuentro intergeneracional, la variedad de profesiones u oficios y la diversidad cultural. La Casa Cultural El Chontaduro, está comprometida con el empoderamiento de la población a través del fortalecimiento de la identidad étnica, cultural y de género. El Kolectivo El Andarín, propicia la participación social a través de procesos de comunicación popular y la producción radial, audiovisual y gráfica. Cesoles, adelanta procesos educativos comunitario dirigidos empoderar a las mujeres, las familias y los niños. Amauta, promueve el diálogo de saberes mediante el encuentro de diversas prácticas artísticas y culturales.

Diálogo de saberes

Como veremos en seguida, en las organizaciones de La Red el diálogo de saberes como un encuentro problematizador se concreta en por lo menos siete tipos de prácticas: como una metodología de trabajo comunitario, como una práctica social que implica aprender a interpelar las representaciones hegemónicas y folclorizantes, como una forma de salir del conflicto y ponerlo en el terreno de la confrontación cultural, como una manera de reconocer y potencializar las formas de hacer propias de las comunidades, como una forma de salir de actitudes asistencialistas, como construcción de diversas formas de *bien-estar* y como un principio de relación no hegemónica con el mundo.

El diálogo de saberes hace parte del acumulado de la educación popular (Hleap, 2013; Mejía M. R., 2013; Fals Borda, 2008). Como propuesta pedagógica tiene una trayectoria que se inicia en Paulo Freire; sin embargo en su desarrollo convergen aportes de distintas disciplinas (Cendales G & Mariño S, 2009). “Dada su banalización, resulta oportuno retomar el sentido político que se le da al diálogo desde el mismo planteamiento de una pedagogía dialógica en Freire” (Hleap, 2013, p. 6). En ese sentido el autor llama a evitar la “sordera ensimismada, el narcisismo, el pensamiento dogmático, el autoengaño igualitario del liberalismo político y la tolerancia indiferente” (Hleap, 2013, p. 6) o bien, formas de neopopulismo que reducen el diálogo a un ejercicio burocrático e instrumental. Hablar de diálogo de saberes significa potenciar “el cruce de voces, sin que ninguna de ellas tenga el privilegio de silenciar o negar ninguna de ellas” (Ghiso, 2013, p. 118).

En el Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle tenemos una vieja anécdota que nos ha permitido en muchos casos

confrontar y reflexionar en torno a nuestro trabajo educativo. En los años 80 un investigador viajó hasta Tumaco (en el Pacífico colombiano) a realizar una capacitación con una comunidad afrocolombiana. Después de saludar, el muy bien intencionado investigador –que creía haber entendido perfectamente a Freire– señaló que él no venía a enseñarles nada porque realmente quienes tenían el saber eran los participantes del taller. Se produjo entonces un gran silencio, las miradas circularon en el salón comunitario y unos segundos después uno de los asistentes señaló *“bueno, ¿y si usted no va a enseñarnos nada, entonces a qué vino?”*.

Y es que efectivamente el diálogo de saberes implica presencia activa de al menos dos sujetos dispuestos a confrontarse mutuamente. Se trata de una relación interna (Pérez Soto, 1996) en las que las partes no son previas a la relación sino que emergen a partir del vínculo social que los constituye. Sólo en esa medida, el diálogo de saberes puede ser realmente problematizador: hay un sujeto que confronta, cuestiona y por tanto transforma y es transformado. Es por ello que Ghiso (2013) señala que el diálogo de saberes “es una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación [...] y aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes” (Ghiso, 2013, p. 112).

Desde una perspectiva gramsciana y freiriana, todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas, en esa medida, quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña. El diálogo de saberes sólo puede emerger en contextos en los que la cultura de los participantes es suficientemente reconocida y valorada; esto es, la cultura deviene un lugar en el que tramitar los conflictos y las diferencias y no únicamente un escenario instrumental que reduce las prácticas culturales de las comunidades en simples puestas en escena “folklóricas” (Martín Barbero, 1987).

Como bien lo señalan Cendales y Mariño (2009), esta concepción de diálogo va en contravía de la tradición educativa, familiar y social en la que hemos sido formados. Quizá la tradición más fuerte tenga que ver con los paradigmas dominantes de gestión social del conocimiento que no reconocen la ciencia y el conocimiento como prácticas históricas socialmente construidas, atravesadas por intereses y poderes económicos y políticos muy concretos y –en consecuencia– sujetas “a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento” (Fals Borda, 2008, p. 4). La concepción de ciencia,

como producción social y no como un saber construido por unos pocos y a espaldas de los saberes populares, está anidada en un principio clave para nosotros: “la esperanza de descubrir otros tipos de conocimiento a partir de fuentes reconocidas pero no suficientemente valoradas, como las originadas en la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común” (Fals Borda, 2008, p. 4). Esto es, el conocimiento se produce mediante “la relación interpelante entre saberes diferentes y desigualmente constituidos” (Hleap, 2013, p. 23): los sectores populares y la academia, los profesionales y los grupos sociales, aquellos que hacen investigación con otros interesados en hacer intervención social. Y es justamente allí donde el *diálogo de saberes* aparece ya no como una abstracción sino como una práctica concreta que implica poner en juego posturas diversas y muchas de las veces contradictorias, polémicas y conflictivas entre sí.

Tratar de “hacer un rescate crítico de lo popular evitando las trampas de la apología del populismo” (Fals Borda, 2008, p. 5). Ese es quizá uno de las mayores dificultades cuando hablamos de diálogo de saberes: el diálogo se nos aparece como un jardín de flores, exento de dificultades y altibajos (Zuleta, 1994). Las experiencias de educación popular, como toda experiencia social, están atravesadas por fuerzas, conflictos, poderes y tensiones muy diversas. En términos pedagógicos uno de los poderes más reales y significativos es el que de hecho tiene quien ejerce una labor educativa; el diálogo de saberes desde una perspectiva freiriana nos enfrente al reto de encarar esas condiciones de poder y ponerlas “en función del fortalecimiento de las capacidades de los grupos, del “empoderamiento” y la inclusión de los sectores con los cuales trabajamos” (Cendales G & Mariño S, 2009, p. 28).

El diálogo de saberes en el contexto de las organizaciones de La Red

Es interesante reconocer que en la mayoría de las experiencias de educación popular, el diálogo de saberes es una práctica concreta que se produce no “sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones de razones” (Cendales G & Mariño S, 2009, p. 26).

En las experiencias de educación popular de la Red, el diálogo de saberes como un encuentro problematizador se concreta en –por lo menos– las siguientes prácticas:

1. **El diálogo de saberes como una metodología de trabajo comunitario** que les permite a las organizaciones ponerse en contacto con las comunidades. Este hecho es significativo: el diálogo de saberes como un camino, una vía para, una mediación que permite a las organizaciones aproximarse a las comunidades desde una forma de relación en la que todos los participantes son reconocidos como sujetos integrales. Se trata de una forma de relación pedagógica que parte de la negociación (no de la negación) *con el otro y desde el otro*. De esta manera el diálogo de saberes aparece como una característica central de la forma metodológica de hacer educación popular: se dialoga para construir saberes y subjetividades mutuas; sólo en la relación intracultural con el otro, los actores logran responder a la pregunta por su propia identidad. En ese sentido, son significativos los modos cómo se denominan a sí mismos los agentes educativos que ejercen como educadores populares en las organizaciones de La Red: líderes y lideresas comunitarios, promotores culturales, autoridades propias, “caminantes de la palabra”, “escuelantes”, maestros y estudiantes alternativos. Igualmente, resultan significativas las maneras en que las organizaciones de La Red plantean sus relaciones con los actores sociales involucrados en el proceso: establecer formas de autorregulación que privilegien el bienestar colectivo sobre el individual; los participantes como los actores centrales del proceso; la comunidad y los educadores populares se retribuyen lo aprendido en el mismo proceso; las relaciones están basadas en el compañerismo; el respeto y el cuidado mutuo, de tal manera que sea posible confrontarse en las debilidades y enriquecerse en las potencialidades.
2. **El diálogo de saberes como una práctica social que implica aprender a interpelar las representaciones hegemónicas y folclorizantes.** ¿Cuál es el *lugar* que el Distrito de Aguablanca tiene en el contexto de la ciudad de Cali? ¿también el Distrito de Aguablanca es Cali? A través de cuestionamientos como éstos, las organizaciones del Oriente de Cali se han cualificado para reclamar permanentemente la visibilización del Distrito, como territorio y espacio vital rico en prácticas culturales y comunitarias, distintas a las que se promueven en las imágenes prejuiciadas que las élites de la ciudad y los medios de comunicación construyen y reproducen. Las organizaciones de La Red que operan en el Distrito de Aguablanca, han diseñado diversas estrategias para resaltar sus méritos y potencialidades, en contraste con las dificultades y problemas que normalmente se le atribuyen a esta zona de Cali y a sus habitantes. Dificultades y problemas que al ponerse en la escena pública, invisibilizan las condiciones de marginalidad e injusticia social en la que

viven sus habitantes. Las Organizaciones de La Red están interesadas en reclamar la responsabilidad del Estado pero también en potenciar sus propias acciones como grupos sociales.

3. **El diálogo de saberes como una forma de salir del conflicto y ponerlo en el terreno de la confrontación cultural** que permite el encuentro entre saberes diferentes y desigualmente constituidos. Esto es, el diálogo de saberes como un ejercicio político de empoderamiento comunitario, en tanto capacidad de ponerse de acuerdo con *otros* para construir proyectos colectivos y hacer del “disenso” un momento analítico importante para la comprensión del otro. En las Organizaciones de La Red, estas formas de acuerdo y confrontación operan a través de prácticas como: aprender formas de negociación desde condiciones de no subordinación con las instituciones del Estado (aprender a manejar términos de referencia de contratos, por ejemplo¹); hacer evaluación colectiva del contexto y desde allí definir las líneas de acción y trabajo; dinamizar saberes tanto propios como apropiados; poner en marcha distintos modos de negociación social con actores diversos y conflictivos (los grupos armados legales e ilegales, los prejuicios étnicos o de género, etc.).
4. **El diálogo de saberes como una manera de reconocer y potencializar las formas de hacer propias de las comunidades:** sus expresiones culturales, sus prácticas ancestrales, su música, sus modos de narrar, de vestir, de cultivar la tierra e incluso de amar. De esta manera, *lo propio* aparece como un principio pedagógico fundamental para definir los criterios desde donde las organizaciones definen las temáticas pertinentes para trabajar con las comunidades. Es significativo reconocer que para las Organizaciones de La Red, esto implica construir formas particulares para estimular *las narrativas* de la comunidad; el uso de “la pregunta generadora” como estrategia *subversiva y transgresora* (Ghiso, 2013) y como estrategia para romper el silencio y detonar relatos; la construcción de técnicas diferenciales de comunicación que faciliten los procesos de apropiación social del conocimiento (Fals Borda, 2008) como las narraciones, sociodramas, obras de teatro, montajes de circo, canciones, danzas, etc.
5. **El diálogo de saberes como una forma de superar el asistencialismo.** Las organizaciones de la Red de Educación Popular de Cali, en general, han ido aprendiendo que el asistencialismo es uno de los

¹ De hecho las formas de financiación de las organizaciones es quizá uno de los aspectos de estos modos de negociación, menos tematizados por las organizaciones de La Red, aunque -paradójicamente, es uno de los aspectos más neurálgicos a los que se enfrentan dichas organizaciones.

principales daños que se pueden hacer a los procesos de organización popular. Más que *regularly hacer caridad*, se busca estimular el encuentro de saberes y prácticas diversas. De esta manera, el diálogo de saberes se ve reflejado en el modo cómo cada organización se las ingenia para hacer que los participantes al tiempo que son beneficiarios de los proyectos también actúen como sujetos comprometidos con los procesos; ejemplo de esta forma de diálogo de saberes son el trabajo voluntario, las mingas, las peñas artísticas, las ferias comunitarias, en dónde los participantes ponen en juego sus habilidades y saberes al servicio del bien comunitario. Formar sujetos de derechos y también de deberes, empoderar a los otros, fortalecer la formación de actores sociales son algunos de los modos de encarar estos retos. De esta manera las organizaciones de La Red permiten a diversos sectores socialmente marginados empoderarse respecto a “sus propias condiciones vitales para defender sus intereses de aquellas otras clases sociales que han monopolizado el saber, los recursos, las técnicas y el poder mismo” (Fals Borda, 2008, p. 5), al tiempo que se hacen responsables de la construcción de su propio futuro.

6. **El diálogo de saberes como construcción de diversas formas de *bien-estar*** que implica nuevas y creativas formas de convivencia social con otros seres humanos y con el medio ambiente en general. Esto implican la construcción de diversas formas de “respeto y aprecio mutuos entre los participantes y también entre los humanos y la naturaleza, con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto” (Fals Borda, 2008, p. 8). Para las organizaciones de La Red, construir formas distintas de *bien-estar* significa aportar a la construcción de relaciones distintas con la Madre Tierra, adelantar proyectos en las zonas rurales y urbanas de seguridad y soberanía alimentaria, emprender tareas respecto al reconocimiento de los derechos propios de las mujeres o de las minorías étnicas, atender y comprender las implicaciones subjetivas de los niños que viven en *condición de calle*.
7. **El diálogo de saberes como un principio de relación no hegemónica con el mundo.** En este proceso, es interesante señalar la manera cómo la Educación Popular, en general, ha ido apropiando los aportes que las mujeres han hecho para incorporar una forma de “diálogos de saberes que retoman el cuerpo y las acciones cotidianas, como escenarios prioritarios de revisión y análisis” (Arana Sáenz & Rapacci Gómez, 2013, p. 86). Para las organizaciones de La Red, esto implica, por ejemplo, el reconocimiento y potenciación de la espiritualidad y las cosmovisiones de las personas como una forma particular de relación con la naturaleza y con los otros seres humanos; de la *sororidad* como una manera de com-

prender desde las mujeres las relaciones de hermandad y fraternidad; de la pedagogía del afecto como una forma de relación educativa en la que el *otro* es reconocido como un sujeto integral (y no solo como un alumno).

Como hemos indicado, el diálogo de saberes es una práctica concreta que se construye a través de la voluntad e interés de los participantes. “Es una decisión política de vocación transformadora que complejiza la manera de comprender la relación con el otro y, por tanto, el poner en común, la comunicación” (Hleap, 2013, p. 6). Se trata de un ejercicio intencionado, interesado (Ghiso, 2013) que requiere de “investigación, de preparación, de un diseño que permita visualizar el proceso y estructurar la secuencia” (Cendales G & Mariño S, 2009, p. 26) al tiempo que abra posibilidades de adecuarse a las condiciones particulares del contexto. La improvisación “sólo es posible desde una preparación rigurosa, abierta a la reflexión y dispuesta a recibir lo inesperado de las “aperturas” de los participantes” (Cendales G & Mariño S, 2009, p. 27).

Participación

Participación es tal vez una de las nociones más comunes en el campo de la Educación Popular y por esta razón también es una de las que podría tener un mayor potencial en la orientación de sus prácticas y en la construcción del sentido de sus teorías. Pero por esta misma razón es también una de las que se puede prestar más fácilmente a equívocos y “malinterpretaciones” pues se ha entendido de maneras tan diversas y hasta contradictorias que van desde el simple “hacer parte de” hasta otras más complejas como intervenir en la definición y orientación de procesos sociales y políticos de transformación. Esto hace que sea conveniente y necesario dilucidar la forma como el concepto se ha venido construyendo en este campo y comprender como se está usando, percibiendo y aplicando en las prácticas diarias de los educadores populares, las comunidades y las organizaciones de La Red.

Participación en general, o especificada con adjetivos como comunitaria, ciudadana, democrática, social, política, juvenil, de género, etc., son términos que proliferan en libros, documentos y manuales de Educación Popular. Lo participativo (como característica delimitadora) acompaña a procesos que van desde la Filosofía y la Antropología (cultura de la participación) hasta las técnicas y materiales, pasando por la política (participación democrática), la epistemología (investigación participativa), la Psicología (comportamiento participativo), y la didáctica (métodos participativos).

En el contexto de las organizaciones de La Red la participación simplemente se menciona sin hacer esfuerzos por definirla o caracterizarla. Parece que se diera por sentado que sabemos de qué estamos hablando cuando hablamos de participación. Por ejemplo, cuando se mencionan los **Criterios de selección de temas**, se afirma que éstos deben “garantizar la promoción de los derechos propios de niños, niñas y jóvenes que les permita **participar plenamente** en el progreso cultural”. ¿Qué significa participar plenamente en el progreso cultural? Se podría inferir por otras afirmaciones que las propuestas educativas tienen algunas características que favorecen la participación: “Tener espacios socializadores que generen reflexión, análisis, diálogo y observación de las diferentes realidades que se viven en la comunidad. Retomar la calle y espacios abiertos como territorios de vida teniendo en cuenta el contexto en que se vive. La formación humana para convertir a los jóvenes en actores sociales que fortalezcan los procesos sociales, artísticos y culturales (Red de Educación Popular, 2013, p. 9).

Como decía Lola Cendales (2013) “en algunos de los trabajos de las organizaciones de La Red, lo pedagógico se refiere a lo participativo, lo reflexivo; hay una confusión entre lo pedagógico, lo metodológico, las actividades y fines. Pero ¿Cuáles son los dispositivos para garantizar la participación? ¿Qué es eso de la participación y para qué?”.

En algunos casos, las organizaciones de La Red, no utilizaban el término participación pero hacen referencia a esta dimensión (participativa) de su accionar pedagógico. Este es el caso de algunas de las organizaciones que expresa “nuestra escuela pedagógica es la crítico –social y hacemos investigación– acción reflexiva para analizar **con la comunidad** nuestros problemas al tiempo que hacemos auto-capacitación y auto–formación”. Esta situación la comenta Lola Cendales al destacar las condiciones generadas por los grupos para promover el diálogo:

Ustedes han logrado con mucha solvencia establecer una relación horizontal y han logrado generar un ambiente amable y han ligado a ese espacio la dimensión de la emocionalidad y de la espiritualidad. Para las mujeres es grato llegar a los círculos donde conversan, han logrado espacios de conversación reconocidos, valorados y esto es un avance muy importante pero hay que avanzar más (Red de Educación Popular, 2013).

En los discursos de las organizaciones de La Red, se observa que el concepto de participación casi siempre está articulado a los de diálogo de saberes y

empoderamiento, lo cual de alguna manera es consistente con lo dicho anteriormente respecto al sentido de una pedagogía popular que se ha venido construyendo en la práctica de los grupos y organizaciones de la Red, alrededor de estos tres conceptos.

En las organizaciones de La Red la participación se expresa como: **1. Un enfoque metodológico** de la formación (formación participativa y dialógica a través de un proceso de acción-reflexión – acción-participativa). **2. En el Papel de los actores sociales**, en tanto se promueve la participación activa en el diseño de planes de acción y trabajo, y **3. Como Función política de la organización** a través del empoderamiento (“construcción del poder de la palabra, de la capacidad de decidir y de las diferentes formas de participación”).

Esto permite concluir que los modos de “hacer pedagogía” de La Red de Educación Popular de Cali está centrada en el énfasis en el diálogo de saberes que reconoce el aporte de los sujetos; en el compromiso con la participación empoderada de los sujetos, con el fortalecimiento de su conciencia social, cultural y política; y en la búsqueda de una vida digna construida colectiva y autónomamente. Es interesante observar que esta conclusión es análoga a la afirmación hecha por López cuando dice:

“La plena participación y el carácter dialógico del hecho educativo son en esencia un solo movimiento de encuentro con el otro; ambas, características fundamentales de la educación popular, son elementos vigentes dada la urgencia de constituir un sedimento cultural tolerante, incluyente, respetuoso de las libertades y las identidades de los múltiples actores sociales, que permita la concreción de una sociedad justa y democrática” (López C. 2004).

Cendales (2013) y Torres (Torres, 2013), lo precisan al hacer análisis de las experiencias de La Red de Educación Popular de Cali y permiten dilucidar algunas relaciones entre la participación y los otros núcleos temáticos:

¿Qué pasa con el diálogo de saberes? En la Educación Popular hoy, se evidencia la necesidad de avanzar en esta pregunta. La metodología tiene que ver con el discurso pedagógico y la concepción educativa. La concepción nos la va a dar la Educación Popular, la pedagogía corresponde a la reflexión sobre lo educativo (el diálogo de saberes) y lo pedagógico tiene que ver con lo metodológico y lo didáctico. En

algunos de los trabajos aquí presentados lo pedagógico se refiere a lo participativo (Red de Educación Popular, 2013, p. 19. Transcripción de dicho encuentro).

Un aspecto destacado en las experiencias de La Red es la relación horizontal entre los distintos actores de organizaciones y programas que se puede percibir fácilmente en la manera como se refieren a ellos: afecto, empatía, respeto, amorosidad y un gran sentido de compromiso.

El método de la educación popular ha puesto énfasis en la participación y la horizontalidad en el proceso educativo. Es decir, participación en el sentido de que todos educamos y por tanto, la educación es por sobre todo un proceso dialógico donde se construye un saber y un hacer. Horizontalidad, por cuanto quien ejerce la función de ser educador no está investido de una autoridad o superioridad frente a los educandos (Tchimino, Los desafíos de la Educación Popular frente a la diversidad y la exclusión, 2004).

Finalmente para las organizaciones de La Red, puede ser de utilidad detenerse en la siguiente reflexión presentada en el Debate Latinoamericano sobre Educación Popular–CEAAL en el 2004:

La participación es una piedra de toque. Está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones considerando la voluntad de los sujetos. Es la voluntad de ser menos objeto y más sujeto. En ella se agitan estas motivaciones: “ganar control sobre la propia situación y el propio proyecto de vida mediante la intervención en decisiones que afecten el entorno vital en que dicha situación y proyecto se desenvuelven (Leis, 2004, p. 120) (...) *Aumentar el grado de autoestima mediante más reconocimiento de derechos, necesidades y capacidades propias”. Desarrollar el empoderamiento ciudadano a través del ejercicio participativo democrático. Incrementar la participación en todas las esferas de la vida en democracia. (Ibíd: p. 121).*

Empoderamiento

Cuando en el contexto de las organizaciones de La Red se reflexiona sobre las “ideas fuerza” que animan sus experiencias, muchas de ellas precisan las aristas de lo que se puede entender como empoderamiento. Las siguientes ex-

presiones reflejan tales pinceladas: “afirmar la identidad cultural”, “promover la conciencia étnica”, “defender, reconocer y proteger el territorio y la vida”, “apoyar a las mujeres para que sean autónomas”, “apoyar a las mujeres en su proceso de constituirse en sujetos sociales”, “acompañar a las mujeres para que logren mayores niveles de autonomía”, “estimular la autorregulación y la complementariedad”, “educar en positivo y ganar el corazón”, “fomentar la autonomía como principio fundamental”, “promover el ejercicio y la defensa de los derechos humanos”.

Y es que todas las experiencias participantes en La Red han edificado sus proyectos para incrementar el poder de sus participantes y comunidades, fortalecer su identidad, apoyar sus sueños y rescatar su cultura, habilitándolos para el uso y control de sus recursos materiales y simbólicos, con la misión de provocar los cambios sociales que el colectivo considera como necesarios para mejorar su calidad de vida: esto es empoderamiento, un proceso que cambia las relaciones de poder en las relaciones interpersonales e interinstitucionales, permitiendo que aquellas personas y grupos sociales tradicionalmente subordinados, adquieran habilidades y desarrollen sus fuerzas internas para diseñar una visión colectiva de futuro y participar en la construcción de planes y políticas públicas que hagan posible esa visión.

El empoderamiento es un proceso de fortalecimiento de las capacidades de la gente, que incluye los siguientes componentes (Stromquist, 1995):

- **Cognitivo**, referido a la comprensión de las condiciones de subordinación y opresión.
- **Psicológico**, relacionado con el desarrollo de los sentimientos que se comprometen con el mejoramiento de las condiciones que se quieren transformar.
- **Político**, encargado de organizar las movilizaciones necesarias para lograr los cambios propuestos.
- **Económico**, referente al desarrollo de habilidades para lograr autonomía financiera.
-

Estos componentes se pueden desarrollar desde las siguientes perspectivas de la Educación Popular:

1. **Política**, promoviendo la organización de grupos, colectivos, cooperativas y/o asociaciones;

2. **Cultural**, resaltando características y tradiciones culturales de la comunidad para impulsar acciones y fines grupales;
3. **Ética**, apoyando acciones respaldadas por principios y valores que resalten la dignidad humana; y
4. **Pedagógica**, impulsando relaciones pedagógicas participativas y estrategias dialógicas, creativas y lúdicas.

Desde la perspectiva política, las organizaciones de La Red buscan fortalecer la **AUTONOMÍA** personal y colectiva de sus participantes, para lograr en primer lugar **AUTO-ORGANIZARSE** independientemente de fuerzas externas contrarias a sus principios y aspiraciones y en segundo lugar **AUTOGESTIONAR** sus planes y proyectos. Es a través de estos procesos como se genera poder para defender y resaltar el territorio propio, la cultura local y los sueños compartidos. Son procesos que se instrumentan de variadas maneras: con la comunicación popular, las movilizaciones populares, los talleres, conversatorios, encuentros, ferias, el trabajo y la producción en equipo, el teatro, la música, el deporte, la escritura y otras formas colectivas de expresión que ponen en juego el poder de la palabra, del lenguaje corporal y de la imaginación.

Desde la perspectiva cultural las organizaciones de La Red han aprendido a empoderarse rescatando sus saberes tradicionales, recuperando la memoria colectiva, practicando sus rituales y exaltando sus valores y maneras de hacer las cosas y de vivir la vida, reconociendo y valorando tanto lo propio como lo extraño; es decir viviendo en la diversidad cultural de nuestro contexto.

Desde esta perspectiva, se observa en las organizaciones de La Red un proceso de fortalecimiento de las **IDENTIDADES** específicas de sus colectividades: la étnica, la religiosa, la etaria y la de género entre muchas otras posibilidades. Y es que la identidad de las personas y de las organizaciones a las cuales pertenecen, se ha ido construyendo en el día a día, en las experiencias colectivas y en diálogo con los demás y ha ido generando dos características del empoderamiento: la **AUTOESTIMA** y la **AUTOCONFIANZA**, que son fuerzas que aportan seguridad en las propias capacidades para enfrentar los retos y promover los cambios con los cuales está comprometida cada organización.

Desde la perspectiva Pedagógica, las maneras de aprender en La Red están ligadas a la construcción conjunta de conocimientos, al rescate de saberes de los participantes, a la posibilidad de leer críticamente el contexto, a la socialización de experiencias, a la apertura de espacios de conversación, de

juego, de creatividad y de producción, a la realización de investigaciones sobre los problemas que inquietan al grupo, a las prácticas de “Reflexión-Acción” en unas organizaciones y de “Teoría-Práctica” en otras. En últimas, la perspectiva pedagógica del empoderamiento tiene que ver con relaciones flexibles al interior de cada organización.

Desde la perspectiva ética, las organizaciones de La Red exaltan el valor de la vida y de la dignidad. Por la vida asumen el **COMPROMISO** con la difusión y el cumplimiento de los **DERECHOS HUMANOS**, así como con la sostenibilidad del medio ambiente. Y por la **DIGNIDAD** asumen el **COMPROMISO** por el respeto que merecen todas las personas y grupos sociales y reconocen el potencial de emancipación de las personas y poblaciones, en tanto ella regula comportamientos y acciones respaldados por criterios claros y significativos.

En suma, el empoderamiento básicamente relaciona la perspectiva política con autonomía; la perspectiva cultural con la identidad; la perspectiva pedagógica con la flexibilidad; y la perspectiva ética con el compromiso, los derechos y la dignidad. Y es desde estas perspectivas que las organizaciones de La Red intentan fomentar una concientización que ayude a subvertir el orden social del establecimiento, combatir toda forma de discriminación, y promover una amplia participación política y social desde las comunidades de base. El reto de las organizaciones de La Red es lograr que estos aspectos puedan ser comprendidos, apropiados y valorados para promover políticas, planes, proyectos y acciones en la dirección de sus propósitos de transformación social.

Y para continuar esta reflexión...

Las anteriores reflexiones, enraizadas en experiencias concretas de organizaciones comunitarias de la ciudad de Cali (Colombia) muestran los trazos constituyentes de algunas maneras de *hacer* pedagogía desde la perspectiva de la Educación Popular y pretenden aportar a la construcción de teoría que nos permitan fortalecer el quehacer concreto de quienes día a día se enfrentan a preguntas y cuestionamientos alrededor de lo que significa ser educador popular y hacer educación popular en contextos cada vez más complejos y heterogéneos. Entonces queda abierta, la discusión sobre la validez de éstos conceptos en otras latitudes.

Bibliografía

- Acevedo, M, Gómez, R y Zúñiga M (2013) Memoria del Encuentro Regional de Educación Popular “Entretejiendo Pedagogías”. Cali-Red de Educación Popular. Documento sin publicar.
- Arana Sáenz, I., & Rapacci Gómez, M. L. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En Cendales, Lola, Marco R. Mejía y Jairo Muñoz (Ed.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2013.
- Berstein, B. (1977). *Class, codes and control* . London.
- Bourdieu, P., Chamboredom , J., & Passeron, J. (1875). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Cendales G, L., & Mariño S, G. (2009). El diálogo en Educación Popular y una reflexión y una propuesta desde la educación popular. *La Piragua*, II (29).
- Cendales, L. (2-4 de Mayo de 2013). Encuentro Regional de Educación Popular “Entretejiendo Pedagogías”. Cali, Colombia: Red de Educación Popular. Lola Cendales, Marco R. Mejía y Jairo Muñoz (Ed.). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2013
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias* (110).
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En Cendales, Lola, Marco R. Mejía y Jairo Muñoz (Ed.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Giroux, H. (1983). *Theroy & Resistance in Education: A pedagogy for the opposition*. Amherst: Betgin & Harvey.
- Hleap, J. (2013). 10 lecciones aprendidas en cuatro décadas de educomunicación en América Latina. *Nexus* (13).
- Leis, R. (2004). Debate Latinoamericano sobre Educación Popular – CEEAL.
- López. (2004). Debate Latinoamericano sobre Educación Popular - CEEAL. En *Revista La Piragua* N. 20.
- López, C. (2004). Los desafíos para la Educación Popular y para el Ceeal en relación a la construcción de movimientos sociales. En *Revista La Piragua* N. 20, 100-110.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- McLaren, P. (2002). *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy*. Boston: Allyn & Bacon.

- Mejía, M. R. (2012). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Mejía, M. R. (2013). La educación popular con y desde las Ntic. En Cendales, Lola, Marco R. Mejía y Jairo Muñoz (Ed.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Pérez Soto, C. (1996). *Sobre la condición social de la psicología. Psicología, epistemología y política*. Santiago de Chile: Editorial Lom/Universidad Arcis.
- Red de Educación Popular. (2-4 de Mayo de 2013). Encuentro Regional de Educación Popular “Entretejiendo Pedagogías”. Cali, Colombia.
- Stromquist, N. (1995). The theoretical and the Practical Bases for Empowerment. En *Women, education and empowerment: pathways toward autonomy*. Edited by Carolyn Mendel. Hamburg: UIE.
- Tchimino, M. (2004). *Revista La Piragua* N°. 20.
- Tchimino, M. (2004). Los desafíos de la Educación Popular frente a la diversidad y la exclusión. *Revista La Piragua* N°. 20, 156-164.
- Torres, A. (2-4 de Mayo de 2013). Encuentro Regional de Educación Popular “Entretejiendo Pedagogías”. Cali, Colombia: Red de Educación Popular.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Reflexión pedagógica a propósito de una investigación participativa con sectores populares*

Santiago Gómez Obando**

Presentación

El Movimiento Alimentario de Bosa¹ (MAB) es una Organización Popular Urbana² (OPU) que se creó durante la puesta en marcha de la política pública de Comedores Comunitarios agenciada durante la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007) en la ciudad de Bogotá³. Desde sus orígenes el MAB tuvo como principal objetivo *“luchar por la Seguridad, Soberanía y Autonomía Alimentaria, con el fin de poder incidir en la transformación de las condiciones de vida de las personas que estamos en situación de vulnerabilidad y marginalidad social en la localidad de Bosa”*⁴. Para ello, esta forma de articulación comunitaria llevó a cabo en su primera etapa (2007-2011) varios procesos entre los que se destacan:

* El presente documento se nutre y recoge elementos de un capítulo de la sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa –MAB– que hicimos Hugo Riaño, Lida Castellanos, Cristian García, Javier Medina y yo en los años 2011 y 2012, con el apoyo y asesoría permanente de la educadora popular Lola Cendales.

** Educador popular.

¹ Cuando la gente se articuló en el 2007 la organización se llamaba Multired Alimentaria de Bosa, sin embargo, en el mes de abril del año 2010 se decidió cambiar el nombre a Movimiento Alimentario de Bosa. Desde este momento Multired dejó de ser el espacio de agrupación en el que se identificaban todas y todos los integrantes del proceso, y pasó a ser parte de otra iniciativa más amplia en la que estaban otras organizaciones como el Colectivo Sopa y Seco (antes Jomab), Semillas de Esperanza, Paz y Vida, Escuela Popular de Artes y Oficios –EPAO– y Digna Vida.

² Véase al respecto: Torres, Alfonso. Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000. 2007. UPN. Bogotá.

³ El proyecto de comedores comunitarios estaba comprendido en el programa “Bogotá sin hambre”, el cual surgió en el año 2004 como parte del objetivo de lucha y superación de la pobreza contemplado en el Plan de Desarrollo 2004-2008 “Bogotá Sin Indiferencia, Un Compromiso Social Contra la Pobreza y la Exclusión.

⁴ Movimiento Alimentario de Bosa. Documento de Discusión interno. Sin Publicar. 2010.

- La realización de varios ciclos de formación relacionados con la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria en algunos de los comedores comunitarios de la localidad de Bosa.
- La creación de una empresa de productos de aseo autogestionaria, solidaria y popular.
- La realización de un proceso de agricultura urbana en varios barrios de la localidad de Bosa.
- El proceso de integración y articulación con otras organizaciones de similares características que defienden el goce efectivo de los derechos económicos, sociales y/o culturales en el territorio.
- La participación en plataformas sociales y populares de carácter nacional como el Congreso de los Pueblos.

Así mismo, las actividades que más relevancia han tenido en el recuerdo de la gente del MAB son:

- Las novenas temáticas por el derecho a la alimentación realizadas todos los años durante el mes de diciembre.
- La convocatoria y realización de más de quince protestas en las que se reivindicaba el derecho a la alimentación, así como el mejoramiento de la política de comedores comunitarios en la localidad de Bosa.
- La toma del comedor la Paz en el mes de marzo de 2009 por parte de varias mujeres como consecuencia del cierre provisional que iba a tener este espacio.
- La realización de rumbas, viejotecas y bingos bailables por el derecho a la alimentación.
- La coordinación y realización de algunos mercados campesinos en la localidad de Bosa.

Sin embargo, a pesar de la importancia que este proceso de encuentro y articulación había tenido en la localidad, durante el desarrollo de la experiencia fueron surgiendo ciertas tensiones, desgastes y alejamientos que llevaron a que las y los integrantes del MAB sintieran la necesidad de reflexionar sistemáticamente las posibles causas que ocasionaron el debilitamiento progresivo de la organización. Así mismo, existía un interés por reconstruir las trayectorias y procesos que habían tenido como colectivo, buscando con ello, rescatar los aprendizajes que esta experiencia les había dejado para sus propias vidas.

Teniendo en cuenta que el activismo constante y cotidiano les impedía contar con un espacio de reflexión sobre su propia práctica, y aprovechando que uno de sus integrantes se encontraba haciendo un estudio de

postgrado, decidimos convocarlos y convocarlas para que participaran en la sistematización de su experiencia de trabajo popular. Al respecto, es preciso señalar que esta investigación participativa nos dejó grandes aprendizajes, emociones, afectos y amistades sinceras y fundamentales, al mismo tiempo que se presentaron conflictos, diferencias, problemas y tensiones durante su proceso de elaboración. Es por ello que el escrito que a continuación se presenta, lo dedicaremos a reflexionar pedagógicamente el proceso de trabajo que realizamos con la participación de la propia comunidad.

Breve caracterización de nuestro proceso investigativo

Cada sistematización de experiencias supone una construcción. No obstante, esto no quiere decir que no sea posible definir unos momentos, instrumentos y procedimientos para su realización. En palabras de Alfonso Torres, destacamos “la flexibilidad y no linealidad de su desarrollo, en la medida en que como investigación cualitativa crítica se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia, a la vez que se busca la participación y la formación de sus integrantes, así como la comunicación de los avances y resultados de la sistematización”⁵.

Por lo tanto, pese a que a continuación se describen de manera *esquemática* y *general* las grandes dimensiones o momentos en los que ubicamos analíticamente nuestro proceso, volvemos a insistir que “no se trata de etapas o pasos secuenciales, sino de aspectos que se desarrollan simultáneamente a lo largo del desarrollo de la experiencia sistematizadora, así haya momentos en los que se haga énfasis en uno de ellos”⁶.

Las cuatro grandes fases que podemos reconocer en nuestra investigación participativa son:

- Conformación y diseño: nos comprometimos a meterle la ficha

Fue el momento en el que le presentamos la propuesta investigativa al conjunto de la organización. Lo que hicimos fue reuniros con todos los nodos

⁵ Torres, Alfonso (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. En: *Aportes* N. 44. Bogotá. Dimensión Educativa. p. 41.

⁶ *Ibíd.* p. 41.

que conforman el MAB y después de explicarles mejor que era eso de sistematizar, las bases de la comunidad concluyeron que sí era importante eso de pensarse y reflexionar su propia experiencia, y se conformó un equipo de trabajo encargado de asumir las responsabilidades y acciones que se derivaban de este proceso investigativo.

- Reconstrucción: encuentro en la oralidad

Durante la Reconstrucción Colectiva de la Historia-Memoria (RCH-M) de esta experiencia organizativa, realizamos una serie de tertulias y talleres con el fin de rescatar la memoria colectiva del proceso desde un enfoque metodológico en el que se privilegió la oralidad, al mismo tiempo que se devolvían los avances del trabajo y se corregían e incorporaban nuevos elementos, atendiendo a las sugerencias que la gente iba proponiendo durante las sesiones de encuentro.

- Análisis e interpretación: encuentro con teorías y otros lenguajes

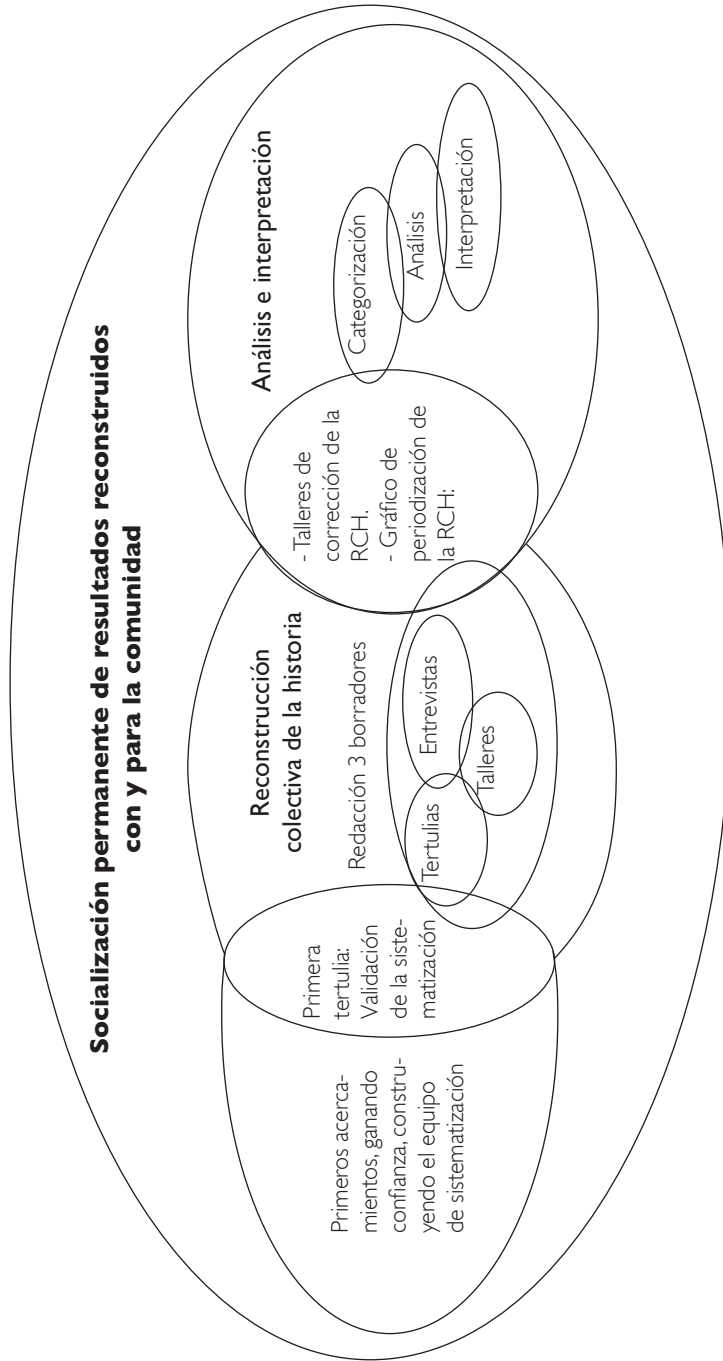
Este fue el momento de la investigación en el que nos dedicamos a periodizar, categorizar, analizar e interpretar el relato consensuado que se escribió a varias manos. Esta fase del trabajo supuso un cambio de actitud frente a lo que implicó la RCH-M, debido a que el énfasis del proceso ya no se centraba tanto en la oralidad y la narrativa sino que, por el contrario, suponía un esfuerzo de segmentación, agrupación, reelaboración y diálogo crítico con teorías.

- Socialización: un ejercicio de traducción

Cuando habíamos finalizado la investigación preparamos la socialización de los resultados al conjunto de la organización. El objetivo era poder dar a conocer los análisis e interpretaciones que habíamos elaborado, a partir de la construcción de un dispositivo pedagógico que nos permitiera hacer un ejercicio de “traducción” y comunicación con las bases, allegadas y allegados a esta experiencia. También, se buscaba generar una reflexión sobre el futuro del MAB, con la finalidad práctica de propiciar un escenario en el que nos pensáramos de manera prospectiva la experiencia.

Graficando las fases de la sistematización, se podría decir que el proceso fue más o menos de la siguiente manera:

**Gráfico del trabajo realizado durante la sistematización
de la experiencia del Mab
-Marzo de 2011 a marzo de 2012-**



Las apuestas pedagógicas

Cada proceso investigativo y educativo en el que participamos las y los educadores populares, lleva implícita una apuesta ético-política de comprender e interpretar el mundo, sus injusticias, sus exclusiones y su contradictoria belleza. No tendría sentido hacer lo que hacemos, si no creyéramos que nuestras acciones contribuyen a fortalecer y potenciar los procesos de cambio social –así sea de una manera modesta–. Lo anterior no debe comprenderse como una afirmación del utopismo pedagógico de aquellas y aquellos que consideran ingenuamente que la sola acción educativa-investigativa-crítica basta para transformar y refundar nuestras sociedades. Sin embargo, somos conscientes de que ningún proceso de transformación social puede llegar a realizarse de manera efectiva y permanente en nuestro continente, sin antes haber rescatado el papel fundamental que tienen la educación y la investigación en los procesos de apropiación, comprensión y reelaboración crítica de nuestra propia cultura.

Los referentes de sentido que median las acciones concretas que realizamos durante un proceso formativo son el componente decisivo y determinante de las educaciones que practicamos. Por consiguiente, esclarecer las apuestas pedagógicas explícitas e implícitas que mediaron nuestra actuación durante los años que trabajamos con las y los amigos del MAB, nos permitirá comprender mejor el *por qué, para qué y a favor de quién y qué* de nuestro proceso formativo.

Las apuestas explícitas

Hacer parte de una experiencia no necesariamente nos permite comprenderla en su densidad⁷. La manera distinta en que experimentamos, sentimos y apropiamos lo que vamos viviendo en el proceso de encuentro con las y los otros, puede llevarnos a construir relatos y sentidos parciales sobre los procesos de carácter colectivo en los que participamos. En este sentido, una apuesta explícita que acordamos con la gente de la organización fue la de permitir un espacio de diálogo y reflexión a través del cual sus distintos tipos de integrantes pudieran expresar y poner en común la manera singular como recordaban las vivencias que los identificaba como grupo, con el propósito de construir una *lectura global del proceso*. De esta manera,

⁷ Esta idea-fuerza fue uno de los aportes que la asesoría permanente de Lola Cendales le aportó al proceso.

esperábamos propiciar un escenario dialógico para reflexionar y reconstruir colectivamente las trayectorias del MAB, al mismo tiempo que se afianzaban los lazos sociales en un proceso intersubjetivo, dialógico y polifónico en el que sus propias y propios involucrados fueran capaces de negociar, contrastar o matizar los recuerdos y percepciones que tenían en relación con el pasado común que las y los conformaba.

Otra apuesta explícita que medió la realización de esta investigación participativa fue el rescate de los saberes y conocimientos producidos por parte de una Organización Popular Urbana (OPU), a partir de la reconstrucción de sus trayectorias de articulación, organización, lucha y resistencia en el territorio. De ahí que, aunque el MAB estuviera debilitado y en crisis al momento de iniciar el proceso formativo-investigativo, resultaba fundamental que sus distintos tipos de integrantes comprendieran el *enorme valor formativo que tiene la simple acción de luchar* –independientemente de sus resultados y desenlaces–. Pese a ello, cabe aclarar que nuestra intención a lo largo de la investigación era que la organización se pudiera pensar con el fin de imaginar salidas a las tensiones y problemas que iban identificando y definiendo, a la vez que le apuntábamos a que las subjetividades más o menos rebeldes que se estaban produciendo en el proceso de lucha y reivindicación del derecho a la alimentación en la localidad de Bosa, comprendieran la importancia de continuar su trabajo político y comunitario en otros espacios, procesos y experiencias en caso de que la organización se desintegrara o extinguiera –de alguna manera, por nuestras cabezas y corazones existía el *reconocimiento de las acciones colectivas como procesos que al morir pueden reencarnar de maneras diversas, contingentes e impredecibles*–.

Finalmente, la tercera apuesta explícita que medió nuestra acción con sentido durante los años que trabajamos con la gente del MAB, se encontraba relacionada con el hecho de que algunas y algunos de sus integrantes aprendieran elementos teórico-prácticos en torno a la sistematización de experiencias. La convicción nuestra de que las ciencias sociales críticas y las experiencias populares y comunitarias se fortalecen y enriquecen mutuamente con este tipo de acercamientos e investigaciones, y el descubrimiento de la importancia que tenía para la comunidad el poder apropiarse de la modalidad investigativa que estábamos empleando, hicieron que redobláramos esfuerzos para que todas y todos los integrantes del equipo de trabajo que lideraba este proceso, pudieran aprehender tanto de los conocimientos que íbamos explicitando como de las formas y metodologías empleadas para este fin.

Las apuestas implícitas

De manera complementaria a los grandes referentes de sentido que animaron nuestra acción educativa, a lo largo del proceso fueron surgiendo otras apuestas que resultaron altamente significativas para la consecución de los objetivos que nos habíamos propuesto cuando acordamos realizar la investigación con la gente del MAB. Es por ello que, a continuación, se describen brevemente algunos de los problemas y retos que contribuyeron a enriquecer parte de nuestras reflexiones pedagógicas durante el desarrollo de este trabajo formativo-investigativo.

- Terminar lo que se empieza, sentir que cumplimos

Cuando iniciamos la Reconstrucción Colectiva de la Historia-Memoria de la organización, advertimos un problema reiterado que había generado alejamientos, malestares y sinsabores asociados con la falta de resultados, y que estaba llevando a que muchas y muchos de los participantes sintieran que *las cosas se tendían a dejar a medias*. El hecho de que varios procesos de trabajo educativo, productivo y político hubieran sido abandonados o pospuestos a lo largo de la experiencia, estaba generando un sentimiento generalizado de frustración en la mayoría de las y los miembros del MAB. Esto último nos llevó a comprender que la sistematización de experiencias por ningún motivo y bajo ninguna circunstancia, podía erigirse en una experiencia que contribuyera a reforzar esta sensación de impotencia y desazón.

Haber podido realizar en compañía de las y los amigos de la organización todas las actividades a las que nos habíamos comprometido cuando acordamos realizar conjuntamente una investigación de carácter participativo; vivir la experiencia de cumplir con nuestra palabra y haber experimentado el ritual de cierre –socialización de resultados– que significó la vivencia colectiva del logro y consecución de los objetivos trazados, fue una apuesta ético-política-afectiva por una *pedagogía de la responsabilidad*, en la que las y los educadores populares involucrados no la jugamos hasta las últimas consecuencias.

- Experimentar el éxito, sentir que avanzamos

Íntimamente ligado al punto anterior, evidenciamos un segundo problema que implicaba un desafío enorme para el proceso formativo que estábamos

llevando a cabo, el cual se encontraba relacionado con la diferencia percibida por algunas y algunos entre los objetivos propuestos durante la realización de ciertas actividades y procesos, y los resultados finalmente obtenidos. Esta sensación de distancia entre el desgaste de energías y la consecución de logros, estaba generando sentimientos de desesperanza y desánimo en algunos integrantes del MAB.

Fue en este momento de la investigación cuando acudimos a Celestin Freinet, con el fin de dialogar, relacionar y contextualizar algunos elementos de su propuesta pedagógica con niñas y niños en escuelas rurales, al proceso de formación-investigación-participativa que estábamos agenciando. Para Freinet:

“En los métodos tradicionales [de enseñanza] (...) toda falta debe ser sancionada a veces hasta la humillación (...) El maestro parece tener entonces como principal función el comprobar los fracasos y las infracciones y reprimirlas para que el individuo se corrija y se supere. Nada es más deplorable pedagógicamente. (...) No hay que dejar nunca que los niños fracasen; hay que hacerlos triunfar, ayudándolos si es necesario, mediante una generosa participación del maestro. Hay que hacerlos sentirse orgullosos de su obra. Así será posible conducirlos hasta el fin del mundo”⁸.

En nuestro caso, la sistematización de experiencias además de ser una investigación participativa en la que se explicitaban nuestras apuestas éticas y políticas como educadores populares, debía convertirse en una verdadera *pedagogía del éxito* que le permitiera experimentar a la organización la alegría de cumplir las metas colectivas que habíamos definido todas y todos juntos dos años atrás. Al respecto, fueron muy gratificantes las palabras de Edilson –uno de los fundadores del MAB– el día en que socializamos los resultados de la investigación. Para él, este momento de encuentro y reflexión significó

*una alegría enorme que no sé... no entiendo cómo en este momento sentirla, pero lo que pasó hoy nos da fortaleza para sentir que todavía hay una organización muy grande, que todavía podemos hacer muchísimas cosas y este momento es como el renacer de ese proceso. Muchas gracias por hacerme sentir hoy esta felicidad*⁹.

⁸ Freinet Celestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial Siglo XXI. Trigesimo sexta edición en español. 2005. México D.F. pp. 46 y 47.

⁹ Movimiento Alimentario De Bosa. Socialización de resultados de la sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa. 2012. Minuto 54:55 al 55:20 (Video).

- Asumir el conflicto, reto pedagógico

No podemos ser ni existir sin las y los otros, tenemos la necesidad de relacionarnos para realizar nuestros proyectos de vida individuales y colectivos, pero vivimos enfrascados en un permanente estado de “insociable sociabilidad”¹⁰. Esta paradoja de las constantes tensiones y roces que se presentan en los distintos procesos de encuentro con quienes nos permiten y posibilitan, no es ajena, de ninguna manera, a las formas de acción colectiva que afirman en sus prácticas cotidianas intentos parciales de experimentar otras formas de ser y estar en el mundo.

Ni las formas de organización comunitaria y popular, ni las educaciones alternativas con intenciones crítico-transformadoras, son jardines de rosas en los que jamás se expresen diferencias, disputas y desencuentros. Es más, a diferencia de las educaciones y formas de organización social de corte autoritario en las que se busca la homogenización e instauración de formas de pensamiento único, o de ciertas educaciones y tradiciones teóricas y políticas de corte liberal en las que se busca construir la armonía y el consenso mediante el ocultamiento, control o inhibición de las posturas y proyectos que expresan alternativas a las formas constituidas y culturalmente “naturalizadas” de organizar los espacios micro y macro de encuentro, producción y reproducción de la realidad de lo social, tanto las pedagogías críticas como la Educación Popular afirman la necesidad de una *pedagogía del conflicto*, en la que se expresen y enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de la descentración y contrastación¹¹, el diálogo cognitivo¹² o la negociación cultural¹³.

Lo anteriormente expuesto implica una postura frente al conflicto en la que éste es asumido y comprendido como

¹⁰ Visentin, Stefano. «Potencia y poder en Spinoza», En: Duso Giuseppe, *El Poder. Para una historia de la filosofía política moderna*. 2005. Editorial Siglo XXI. México D.F. p. 118.

¹¹ Véase al respecto: Cendales Lola, Mariño Germán. El diálogo en educación Una reflexión y una propuesta desde la Educación Popular. En: Revista *La Piragua* N° 29. 2009. CEAAL. Panamá.

¹² Véase al respecto, por ejemplo: Mariño, Germán. “Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. En: *Aportes* N° 33. Dimensión Educativa. Bogotá, y Guiso, Alfredo. Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. En: *La Piragua*. N° 7. 1993. Santiago de Chile. CEAAL.

¹³ Véase al respecto: Mejía, Marco Raúl y Awad, Myriam. *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*. 1999. La Paz. Cebiae.

“componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica (...) Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y de acción. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y autoreflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que facilitan las transformaciones en la acción”¹⁴.

Una anécdota sobre la manera como trabajamos el conflicto durante la investigación podría ser el momento en el que el énfasis se centró en el análisis e interpretación de la experiencia. En algún momento se presentó un conflicto entre Hugo –uno de los líderes de la organización– y yo, debido a las lecturas diversas que teníamos en relación con la comprensión de las trayectorias de la organización. Para mí, resultaba necesario evidenciar de forma explícita algunos déficits y problemas que se advertían a partir del análisis de la Reconstrucción Colectiva de la Historia-Memoria de la organización, mientras que, para Hugo, esto tenía que hacerse de una manera menos “dura” y “fuerte”.

Teniendo claro que ninguno de los miembros del equipo de sistematización era dueño de la verdad sobre la experiencia, que la idea de este esfuerzo consistía en construir y negociar una lectura que ayudara a fortalecer internamente el proceso, y que había otras miradas que podrían ayudar a enriquecer, corregir o reelaborar los esbozos de propuesta que se estaban presentando para animar la reflexión grupal, optamos por promover un espacio de encuentro para que varias y varios integrantes y ex integrantes del MAB, leyeran y comentaran el documento que habíamos elaborado y corregido quienes habíamos conformado el equipo de sistematización.

Este equipo de trabajo *ad hoc* validó en buena medida el sentido general del texto interpretativo que estábamos escribiendo a varias manos, al mismo tiempo que se encargó de matizar algunas expresiones y frases, propuso nuevas reflexiones y sugirió la inclusión de algunos elementos que no habían sido tenidos en cuenta por nosotros inicialmente. En conclusión, este equipo fue el encargado de posibilitar una negociación que contribuyó a la

¹⁴ Guiso Alfredo. Pedagogía/conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. 1998. Cesep. Medellín. Tomado de: <http://es.scribd.com/doc/177460360/Pedagogia-y-conflicto-Alfredo-Guiso#scribd>. p. 2.

realización de un mejor consenso y se erigió en una nueva voz que ayudó a enriquecer el conocimiento sobre la experiencia que estábamos produciendo de forma colectiva.

- Compartir más allá del trabajo, la importancia de lo cotidiano

Las y los educadores populares sabemos por experiencia que gran parte de nuestras propuestas pedagógicas se realizan en momentos y espacios ajenos a lo que podríamos denominar como el componente intencionalmente formativo de nuestras educaciones. Siendo nuestras propuestas pedagógicas y metodológicas de carácter dialógico no tendría sentido reducir las reflexiones sobre este aspecto decisivo y fundamental, simplemente a las formas de interacción y socialización que planeamos con la finalidad de permitir la valoración, validación, contrastación, interacción y negociación de las distintas identidades y saberes que entran en juego en los momentos explícitos en los que nos proponemos enseñar, aprender y producir nuevos conocimientos.

Las charlas de café o cerveza, los momentos en que compartimos la mesa y el pan, las actividades deportivas, culturales y festivas, o la participación activa en formas de protesta y articulación agenciadas por las comunidades tales como las asambleas, marchas, mítines y tomas, son momentos donde se producen confianzas y afectos que pueden contribuir decididamente a lo que amigos y amigas maestras como Lola Cendales han considerado uno de los principales retos que tenemos las y los educadores en la vida de nuestros educandos: *dejar huellas profundas*.

En este sentido, los tipos de encuentro que se producen en los espacios no intencionales muchas veces posibilitan la emergencia de complicidades, afectos y emotividades que resultan de altísimo valor para los procesos formativos en los que participamos. Los lazos de amistad y proximidad que se producen mientras nos contamos infidencias de nuestra vida, hablamos sobre la coyuntura del país, nos involucramos en acciones colectivas de carácter político o simplemente disfrutamos de la importancia y seriedad que tiene el “hablar mierda”¹⁵, son algunos de los elementos que definen las razones y emociones por las que la gente nos cree y se compromete a participar activamente, cuando asumimos el reto de emprender una acción de tipo educativo con comunidades que se encuentran cargadas de trabajo y responsabilidades,

¹⁵ Véase al respecto: Boaventura, Nicolás. *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. 1995. Editorial Magisterio. Bogotá.

como consecuencia de su militancia política y el rebusque que realizan para garantizar, de alguna manera, la subsistencia material de ellas, ellos y sus familias.

En nuestra experiencia de trabajo con el MAB los momentos de encuentro y socialización que se produjeron al margen de las actividades que se planearon para llevar a cabo la sistematización, resultaron de vital importancia para poder desarrollar el currículo oculto de nuestra propuesta educativa¹⁶. Por consiguiente, el intento de afirmar una *pedagogía de la cotidianidad* en la que nuestras intencionalidades éticas, políticas y pedagógicas se realizaran como testimonio y mensaje implícito en nuestras propias prácticas, se expresó vivencialmente en los encuentros de carácter festivo en los que jugamos, bebimos, bailamos y cantamos; en aquellos momentos en los que compartimos la responsabilidad de ayudar a conseguir el dinero del arriendo o el mercado, o en aquellas situaciones en las que nos comprometimos y contribuimos –aunque fuera de manera modesta– a resolver algunos problemas de carácter personal o familiar.

La amistad y camaradería que construimos entre las y los distintos miembros que participamos en la investigación, contribuyó a que el trabajo fuera exitoso y se realizara en un ambiente ameno y afectuoso. También, posibilitó la realización de otro tipo de experiencias formativas cuando culminamos la investigación, y permitió que la gente empezara a reconocernos como parte de esa familia política que es el MAB.

Los aprendizajes que quedaron después de la experiencia

Resulta conveniente que reflexionemos sobre las formas de negociación y resistencia que se expresan en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participamos, teniendo en cuenta que “una cosa es lo

¹⁶ Dado que el currículo supone una negociación cultural mediada por relaciones de poder e interés, no puede reducirse simplemente a la selección de los contenidos intencionales que deben ser enseñados y aprendidos. De ahí que, en todo proceso educativo existan al menos dos tipos de currículo: “el oficial, es decir, los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal, y el oculto, es decir, las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula”. Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. 1990. Editorial Paidós. p. 3.

que los educadores (...) creen o dicen que enseñan y otra muy distinta lo que los educandos realmente aprenden”¹⁷. Establecer las distancias aproximadas entre nuestras intencionalidades pedagógicas y la manera como las y los distintos tipos de integrantes que participan en una experiencia formativa se apropian de los saberes y conocimientos que consideran pertinentes y necesarios para su propia vida, resulta ser un elemento de vital importancia para comprender los alcances reales de las educaciones que practicamos.

Es por ello que teniendo en mente lo anteriormente descrito, al finalizar la sistematización realizamos un último taller en el que indagamos cuáles habían sido los aprendizajes que había dejado este proceso, y cuál era la proyección de futuro que la gente del MAB avizoraba a partir de los hallazgos e interpretaciones que habíamos construido y socializado. En lo que atañe a los aprendizajes adquiridos optamos por activar dos dispositivos con el fin de indagar y explorar un poco más al respecto:

- El primero, fue la invitación a que todas y todos los que habíamos participado en la sistematización, escribiéramos cuáles habían sido las enseñanzas más significativas que sentíamos que nos había aportado la sistematización de la experiencia.
- El segundo, fue una última tertulia en la que aprovechamos para profundizar las razones por las que considerábamos que dichas enseñanzas resultaban significativas.

A continuación, se presentan los que a nuestro juicio resultaron ser los aprendizajes más significativos para las y los distintos tipos de integrantes que conforman el MAB:

En relación con los hallazgos y aprendizajes que les dejó la investigación

- “Aprendí la importancia que tiene el reconocimiento del trabajo que hemos hecho en la localidad”. Lida (Integrante del Colectivo Juvenil Sopa y Seco).
- “Aprendí mucho de la identificación de etapas y problemas que se vivieron durante el proceso”. Lida (Integrante del Colectivo Juvenil Sopa y Seco).

¹⁷ Cendales, Lola. *El curriculum para una educación de jóvenes y adultos –elementos para el debate–*. Dimensión Educativa. 1996. Bogotá. pp. 14 y 15.

- “Comprender los diferentes sentidos que tenemos en relación con las acciones del MAB (memoria). En este mismo sentido, comprender y hacer más amplias las razones que llevaron a ciertas rupturas que hemos tenido”. Hugo (integrante de Digna Vida).
- “Entender que lo económico es un factor fundamental para que se fortalezca el proceso, pues las familias tienen un contexto adverso que solucionar y ello les quita tiempo para construir el proceso, sin obviar el hecho de que se tiene que buscar un punto intermedio entre la finalidad política y económica. Por último, es necesario encontrar salidas que nos permitan vasar la autogestión en relaciones de economía solidaria”. Oso (integrante de sopa y seco).
- “Pudimos darnos cuenta de los errores que cometimos anteriormente. Comenzamos a trabajar, sabemos que somos pocos pero capaces de armar desde una rumba hasta una obra de teatro, un baby shower o la fiesta de cumpleaños de un parcerero”. Felipe (integrante de sopa y seco).

En relación con la modalidad investigativa empleada

- “Aprendí nuevos conocimientos teóricos y formas de investigar que me ayudaron en mi propio proceso de formación personal”. Lida (Integrante del Colectivo Juvenil Sopa y Seco).
- “Aprendí una modalidad investigativa interesante desde el punto de vista social que además se relaciona con la educación popular, lo que me parece genial y me apoya en mi formación universitaria”. Oso (integrante de sopa y seco).
- “La sistematización nos dejó mucho conocimiento, más unificación, aprendimos a decirnos la verdad. Aprendimos a entendernos, a auto evaluarnos (...) con esto se empieza a ver qué queremos para nuestro futuro, ya sea individual o como grupo”. John –Osama– (integrante de sopa y seco).
- “La sistematización nos sirvió para recordar, para vernos con caras antiguas. Llorar de alegría y de tristeza al recordar todo lo que se ha logrado en seis años. Todo lo que hemos cambiado y los propósitos que hemos conseguido en nuestras vidas. Mucha fortaleza pero también muchas debilidades como en todo proceso”. Edilson (integrante de Multired).
- “Pues yo sentí una emoción muy grande el día en que se presentaron los resultados y nos sirvió para estar con amigos que hace mucho tiempo no veíamos. Y nos sirvió para reflexionar un poco sobre la situación que

estamos pasando y acordarnos de muchas cosas bonitas desde cuando habíamos empezado el proceso de la Multired”. Janeth (Integrante de Multired).

En relación con la vida personal

- “Aprendí a entender y asumir de forma distinta los conflictos, darle una intencionalidad transformadora a este tipo de circunstancias”. Oso (integrante de Sopa y seco).
- “La sistematización me ayudó a comprender algunos excesos que he cometido personalmente. En este sentido, la sistematización me ayudó a reflexionar sobre la importancia que tiene trabajar en forma colectiva”. Hugo (integrante de Digna Vida).
- “Aprendí que las cosas que me traman (teatro, música, videos, etc.) pueden ser usadas para las cosas que hacemos con la gente. También, sobre la importancia del amor que debo darle a las cosas bien hechas para impulsar las ideas que tengo, así sean de tipo artístico”. Elián (integrante de Sopa y Seco).
- “Lo más importante fue que aprendí a conocer más mi territorio” Felipe (integrante de Sopa y seco).

En relación con el trabajo con y en la comunidad

- “Aprendí la importancia de valorar y respetar los planteamientos colectivos e individuales que se construyen para comprender y aportarle al colectivo que se mantiene luchando”. Lida (integrante del Colectivo Juvenil Sopa y Seco).
- “La importancia de la relación con el otro, los vínculos y lazos que fortalecen el proceso. Respetar lo que piensan los demás”. Oso (integrante de Sopa y seco).
- “Aprendí a reconocer al resto de personas que participan en el MAB, así como la importancia de tener en cuenta sus deseos o frustraciones en el proceso”. Elián (integrante de Sopa y Seco).
- “Para trabajar con la comunidad hay que consolidar ideas, una acción de compartir partiendo desde lo individual y construir en común, acciones grupales, para que los procesos formativos, afectivos y de por sí los de la vida no se queden frenados, que continúen con un buen fin”. Pedro (integrante de Sopa y Seco).
- “Realmente hemos aprendido mucho, tanto en grupo como individual, porque ha sido una enseñanza muy importante que hay que ponerla a

caminar y no dejarla ahí quieta. De la sistematización aprendí porque pude expresar lo que tengo en mi mente y vi cambios en alguna gente que había perdido el miedo a hablar en público y eso es muy importante para trabajar con la comunidad”. Doña Dora (integrante de Multired).

A modo de conclusión

En cualquier experiencia de Investigación Participativa como la aquí presentada, se requiere del diálogo entre diferentes tipos de actores y visiones de mundo. Por esta razón, resulta fundamental propiciar ambientes de confianza y camaradería en los cuales sea posible explicitar y problematizar los distintos preconceptos, sentidos y significados que las comunidades y organizaciones populares van construyendo alrededor de sus propias trayectorias y procesos de lucha.

Lo propiamente pedagógico de la Investigación Participativa resulta ser entonces uno de los elementos más importantes y decisivos para garantizar el diálogo cognitivo-afectivo, así como la negociación cultural entre las y los distintos sujetos y colectivos que se articulan y movilizan en el territorio, debido a que es la dimensión del proceso que contribuye a que las y los que participan en la investigación puedan contrastar sus percepciones y descentrarse con la ayuda de los demás, y de esta forma acceder a nuevos aprendizajes que se producen a partir de la reflexión y reorientación colectiva de las prácticas. Es por ello que, en definitiva, se puede afirmar que la apuesta pedagógica es garantía de eficacia investigativa, afectiva y política.

Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I. E. Normal Montes de María: una propuesta desde la educación popular

Edgardo Romero Rodríguez*

*Las víctimas de la historia
no piden venganza sino narración.*
Ricoeur, 2007.

El presente texto es producto del trabajo pedagógico que se viene realizando en la I. E. Normal superior Montes de María del Municipio de San Juan Nepomuceno, departamento de Bolívar, subregión de los Montes de María. El escenario del proceso pedagógico se desarrolla en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria y media, lo mismo que en el programa de Formación Complementaria que ofrece la Institución a docentes iniciales y en formación, gran parte de las estrategias responden a una experiencia que varios docentes de ésta institución recibieron de un curso sobre mediación y cultura de paz que ofrecía la agencia de cooperación Alemana a través del Instituto Paulo Freire que lidera la Educadora Popular Ilse Schimpf Herken a participantes de Colombia y Centroamérica en la Ciudad de Berlín por un mes lo mismo que procesos de profundización y seguimiento en éstos países.

La problemática

Pensar la educación y la formación de un científico social en el territorio de esta Institución implica reflexionar en torno a las palabras de Ricoeur. La I.E Normal Superior Montes de María, en pleno centro de la subregión Montes de María, lugar en donde en la década de los 90s el conflicto se

* Lic en ciencias sociales, Especialista en orientación educativa y desarrollo humanos y en ética y filosofía política. Candidato a Magister en Conflicto social y construcción de paz.

agudizó con la presencia de las Farc y los grupos paramilitares, en donde se cuentan por miles las víctimas civiles que dejaron masacres y muertes selectivas. Seguir enseñando ciencias sociales cuando los estragos de algo tan nefasto aún se sienten en la población, implica pensar en una pedagogía que superé la noción de historia como algo lineal y en constante progreso.

En este sentido se puede afirmar que la preocupación se inscribe en lo que Gilda Waldman M. denomina “La explosión de la memoria” “La emergencia de la memoria como preocupación en los más diversos ámbitos geográficos, así como una constante exhortación a “recordar” y un permanente llamado a recordar el “saber de la memoria” se ha colocado en nuestro horizonte cultural y político como un tema de debate central” (Waldman, 2006).

Lo que se vivió en los Montes de maría fue un resquebrajamiento de la historia, síntoma típico de la historia del siglo XX, porque si queremos hablar de horror, este siglo que pasó se lleva la medalla de oro, hechos como los ocurridos: el exterminio de los judíos por parte de los Nazis, las limpiezas étnicas en Yugoslavia y en África subsahariana y las masacres como la del Salado y el caso de Trujillo en Colombia son emblemas de una sociedad moderna que se fundamentó una pedagogía de la Razón Ilustrada.

La estrategia: un experimento desde la educación popular

De esta manera el colectivo de docentes del área de ciencias sociales que en ésta Institución llamamos el Núcleo de formación socio-humanístico y para la paz hemos venido haciendo un esfuerzo para experimentar una formación de niños y jóvenes que miren la realidad social de una forma crítica y que no sean una masa informe que se educa sólo para repetir un discurso y tener competencia para desenvolverse en una sociedad cada vez más corrupta que no se sensibiliza por el otro, que no manifiesta indignación por una muerte violenta y justifica un armamentismo y una seguridad que sólo sirve para los terratenientes y los dueños del gran capital.

El objetivo de este escrito es evidenciar los espacios y contextos en donde se pueda poner en práctica una pedagogía centrada en la problematización de la realidad a partir de la pregunta, pero que al mismo tiempo se fundamente en la memoria como punto de partida para la educación social y

moral del joven que se forme en unas competencias centradas en la acción, la narración y la alteridad.

La propuesta metodológica del área concibe al conjunto de ciencias que la conforman como ciencias de la comprensión, cuyo carácter hermenéutico constituye la base de la investigación de las relaciones establecidas por el hombre en su situación histórica, y de las construcciones teóricas elaboradas en torno a ella, son pues ciencias de la discusión ya que la interpretación que realizan sobre los contextos sociales, a partir de diversas interacciones, se desarrolla a través de la confrontación argumentada de los saberes, de los textos específicos, y en general de los diversos sentidos que circulan en la vida social. En este sentido Bárcena y Mélich afirman que “como seres interpretativos en busca de sentido y comprensión, el ser humano es un ser hermenéutico, o lo que es lo mismo, “un mediador” un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene pues que aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas (Barcenas, 2000).

En este sentido se concibe el proceso educativo desde el enfoque de la educación popular en donde el conocimiento no es más que uno de los componentes ya que no se explica sin la existencia de los saberes que existen en las múltiples formas de la sociedad en las realidades concretas de los grupos y que, desde las prácticas pugnan en convertirse en experiencias que hablen con sentido y unidad de la manera como esos saberes existen en múltiples y variadas realidades. (Mejía, 2004).

Por eso los problemas que se abordan surgen de la cotidianidad y se convierten en ejes curriculares de tal manera que fenómenos como los la violación de los derechos humanos, la diversidad y la aceptación por el otro, la memoria histórica como fundamento de una educación para la paz, el conflicto y cambio social, los problemas del medio ambiente, el desarrollo humanos sostenible, el planeta tierra como espacio que nos posibilita y limita, la cultura y los medios de comunicación son ejes generadores que convertimos en preguntas relacionadas con el contexto de donde surgen los ámbitos conceptuales para darle respuesta a esa preguntas, es allí donde cobra importancia la fuente oral, ya que los estudiantes tienen que acudir a la comunidad para consultar sobre los temas, que opiniones tienen, cómo ha sido la historia de esa situación en el municipio o la región y de esa manera van apareciendo la memoria de lo ocurrido, el familiar desaparecido, el amigo secuestrado, el hijo asesinado, la madre víctima que quedó sola y desplazada...

Teniendo en cuenta que la propuesta se inscribe en un proceso de globalización como tendencia mundial de acudir a la memoria para evitar el olvido, es importante analizar las diversas conceptualizaciones de este fenómeno. Por un lado se mira la globalización como el imperialismo político, económico y cultural y las profundas desigualdades que prevalecen en la sociedad mundial, desde otro punto de vista se otorga un papel preponderante a la dinámica tecnológica de los flujos y de las redes que diversifican los nexos entre las comunidades históricas al tiempo que contribuyen a la desterritorialización de algunas formas de interacción social. Un tercer punto de vista otorga protagonismo a los públicos globales, entendidos no sólo como consumidores de contenidos impuestos desde los grandes centros, sino como productores activos de ellos, el último enfoque destaca la gravitación que continúan ejerciendo los Estados en los procesos mundiales, así como los actores sociopolíticos en general. (Breciano, 2011).

En la práctica pedagógico-didáctica el área centra su interés en la integración del estudiante-educador con su realidad, mediante el reconocimiento y comprensión de ésta, llegando así a la concientización de sus acciones organizativas para su transformación personal y la de su entorno, de tal manera, que trascienda su condición de protagonista de la historia desde donde se pueden convocar nuevos intereses de aprendizaje y nuevos problemas asumiendo como objeto el desarrollo humano sostenible, la vida, el hombre, la sociedad, el medio, la realidad institucional, el estado y la sociedad civil, la identidad y la memoria histórica. Se puede afirmar que lo que se trata es de consolidar una comunidad histórica, o lo que mejor una comunidad de memoria que genere nexos y redes con otras comunidades para evitar que el fenómeno globalizador desterritorialice la interacción social, siendo en fenómeno altermundista un oportunidad de mejoramiento y no una realidad que absorbe el sujeto como un consumidor de contenidos producidos desde los centros de poder.

En cierta medida es un abordaje desde las pedagogías críticas liberadora porque es una contestación a los procesos escolares agenciados bajo la mirada de la ciencia, disciplinas o currículo y muestran que el proceso escolar está relacionado con los contextos y las realidades, y que la educación existe mucho más allá de los procesos escolares... (Mejía, 2004, p. 85).

Tratamos de mostrar la historia a los estudiantes como una práctica de memoria, para el colectivo la historia que nos interesa no es la de los “historiadores” sino la crónica de la víctimas, la historia es amoral si solo

cuenta hechos, pasa a ser memoria cuando toma una postura ética, esto es una memoria histórica que narre la historia de los sin voz: las mujeres, los niños, los vencidos, los desplazados, los sobrevivientes.

Esta nueva pedagogía de lo social se inscribe entonces en una historiografía que valora las historias locales y que no desestima la fuente oral como documento válido y de valor científico para la recuperación del pasado, de allí la historia oral escolar es una de prácticas cotidianas de los docentes. El educador popular Marco Raúl en este sentido afirma “La vida cotidiana es el lugar donde se hacen concretos los fenómenos culturales y contextuales. Es también el lugar donde se inician los procesos educativos populares (Mejía, 2004, p. 133), esto refuerza la idea de que lo que estamos haciendo en la Normal Montes de María una verdadera educación popular en tiempos de globalización.

Se tiene en cuenta también el recuerdo como elemento fundamental de la educación, una educación sin recuerdo es una educación inhumana, si la historia sede paso a la memoria se forman individuos con un sentido de civilidad y justicia en el marco de una verdadera democracia. Se trata entonces de una educación asentada y generadora al mismo tiempo de una razón y una cultura anamnética, basadas en la formación de la memoria, Solo una educación así será capaz de reconocer la humanidad allí donde se encuentre (Barcenas, 2000).

Esta pedagogía implica también el elemento narrativo, porque la acción como novedad radical está ligada al discurso, al relato. Memoria y palabra van de la mano, implica que el docente invite a los estudiantes a construir el pasado desde las historias que sus abuelos, padres y mayores le puedan contar, en estos relatos está siempre el “quién” o sea al autor de la acción.

La dimensión narrativa de la educación entonces se convierte también en fundamento de esta pedagogía de la memoria que lleva a la formación de un espíritu anamnético, que sirve de resistencia a la muerte del hombre o lo que es lo mismo al fin de la historia anunciada por la tecnociencia y promovida por buena parte de la filosofía del siglo XX, una pedagogía que no le interesa el sujeto y menos el otro “hombre”. Una modernidad que privilegia el desprendimiento del pasado como signo de renovación indispensable para el progreso, o de la cultura de la vanguardia del período de entreguerras que celebrara la ruptura con el pasado y encomiaba la novedad. (Waldman, 2006).

Nos educamos entonces en un mundo que nos es narrado, y eso en nuestra realidad es una verdad evidente, las tertulias, las charlas de la esquina, los cuentos de tío conejo fueron los espacios propicios para la educación, en un espacio de acogimiento como la familia, esos espacios son necesarios rescatarlos y conservarlos. (Arendt, 1958) precisamente ha dicho que la conservación es la esencia de la actividad educativa, cuya tareas siempre es la de mimar y proteger algo: el niño, ante el mundo, lo nuevo ante lo viejo; lo viejo, ante lo nuevo”. Esa narrativa es al mismo tiempo formadora de identidad y sensibilidad por el “Otro”, más cuando ese otro ha sido víctima que ha sufrido que necesita reparación y que sus agresiones no desaparezcan de los libros de texto. Por eso desde el área pretendemos formar como diría Bellah comunidades de memoria (Bellah, 1989), en donde se abandona las grandes narrativas para rescatar las narrativas más pequeñas y locales que frente a la crisis de los metarelatos se opta por relatos más personales, que los individuos pueden hacer de sí mismos, en donde la vida humana es esencialmente histórica, una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico.

Las metodologías: espacio de interacción y crítica

Varios son los proyectos pedagógicos de aula que desde este equipo pedagógico buscan rescatar esa comunidad de memoria. La experiencia Memoria, Oralidad, lectura e investigación que busca desarrollar la historia oral como estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales es una de las acciones que evidencia este trasegar por la memoria y la narración; los estudiantes son sensibilizados por el docente sobre la importancia de la memoria en la educación, usando estrategias como el video-foro el teatro-foro, las líneas de tiempo como imágenes y lectura de relatos sobre violación de Derechos Humanos en la Región de los Montes de María, luego los estudiantes son invitados a escoger un tema de investigación que puede ser un hecho o la construcción de una historia de vida. Para esto realizan simulacros de entrevistas de historia oral, buscan colaboradores potenciales y se preparan para realizar la primera entrevista, esta los puede llevar a una segunda o tercera. Los resultados de estas entrevistas son documentos en donde aparece la entrevista tal cual como la realizan o una análisis cruzando información donde el documento final es un informe de investigación.

Desde hace varios años estos trabajos se viene guardando en un espacio conocido como Archivo de Historia Oral en donde son motivo de consulta.

Esta experiencia ha llevado a la conformación de un grupo de Investigación de Historia oral llamado (GIHO), lo mismo que la publicación de una revista con el mismo nombre.

Mientras el proceso investigativo es el eje articulador y secuencial de todas las actividades, la memoria y la oralidad y lectura son ejes transversales que están presentes en todas las fases de la investigación.

Se aborda la memoria como esa conciencia por un pasado que necesita estar viva en todo momento y que va forjando una comunidad capaz de discernir críticamente sobre un recuerdo que fortalece identidad, pero que también contribuye el desarrollo de un ciudadano con sentido de justicia capaz de reaccionar ante un pasado cargado de opresión. La memoria histórica es una actividad social que construye y reconstruye el pasado, permite integrar y recuperar la identidad de un pueblo, sienta las bases para la reconciliación y previene cometer los mismos errores. Para ello se acude a diversas oportunidades y momentos de la investigación, a algunas actividades, la mayoría de ellas aprendidas en el curso de Educación para la Paz que tomado en Alemania como becario de la organización Inwent y desarrollado por el Instituto Paulo Freire, a continuaciones algunas actividades para la recuperación de la memoria histórica.

Dispositivos pedagógicos

El video-foro: es una actividad en la que se acude a documentales o películas con un mensaje sobre un pasado injusto y que pueden generar todo un debate y sensibilización en el estudiante. Este dispositivo es rescatado desde la Comunicación Popular alternativa que es el proceso de interacción que se da dentro de un grupo de seres humanos, con el propósito de recuperar su significado, de su memoria histórica, de su vida cotidiana y de su experiencia humana de la realidad... (Merino, 1988).

Por ejemplo, si el eje curricular sobre el cual estamos trabajando es “La vigencia de los derechos humanos” y la pregunta problematizadora es “¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación por la diferencia y viceversa?, se acude a la película “María llena eres de gracia” y con ella SE realiza un foro-debate sobre el contenido y referencia histórica que tiene la mujer y la violación de todos sus derechos cuando es usada como mula por el narcotráfico. Otras películas y documentales que

usamos relacionándola con otras preguntas problematizadoras son: “La Lista de Shindler”, “Memoria de África”, “El secuestro de Ingrid Betancourt”, entre otras.

El teatro-foro: Experiencia rescata del teatro del oprimido, *que hace que el público participe de una acción dramática con pleno conocimiento de causa* (Boal, 2002).

Esta actividad es muy potente para trabajar la ruptura de la cultura del silencio desde la dramaturgia del diálogo y despertar la posibilidad de quebrar en un momento determinado la violación de un derecho. Se trata de montar una obra de teatro cuyo final sea una situación de opresión hacia una persona o el grupo. Los espectadores de la obra se vinculan a ella exhortados por un moderador que le pregunta sobre la situación en que termina la obra, pide una posible solución que implique la ruptura de la violación y luego invita a un espectador a plantear la solución interviniendo en la obra reemplazando a un posible personaje que estaría implicado en el cambio; de esta manera el espectador pasa a ser espect-actor, creando conciencia hacia un pasado violento que no se debe quedar en el olvido, planteando la posibilidad de solucionarlo.

El teatro-imagen: (Boal, 2002) en la misma línea de la anterior, esta actividad consiste en pedir a un grupo que prepare una imagen fija, a manera de fotografía, sobre un hecho histórico para ser presentada ante un público que puede preguntar a las estatuas sobre su papel en la imagen. Así se recrea una realidad usando la dramaturgia como encuentro con el pasado, generando en los estudiantes conciencia histórica.

El juego de las imágenes de la historia: esta actividad busca concienciar sobre la importancia de la memoria histórica. Se trata de ubicar imágenes de la historia de Colombia o del mundo en una línea de tiempo. Presento la actividad como un juego donde cada grupo escoge una imagen al azar, para analizarla y buscarle su puesto en la línea de tiempo y explicar el porqué de su ubicación, de qué se trata la imagen y qué sabe el grupo sobre ese hecho histórico. Trato de aplicar esta actividad cuando abordo cada pregunta problematizadora para ubicar al estudiante en el tiempo y en el espacio del problema planteado y así sensibilizo por la importancia del pasado.

Desde el espacio de Socio-Antropología del programa de formación docente los estudiantes realizan también investigaciones sobre personajes

importantes de la comunidad San Juanera y algunos han realizado trabajo de campo en la comunidad afro.

Por su parte oralidad y lectura están también presentes a lo largo del proceso investigativo, toda vez que él va tras las huellas de la historia en lo que nos cuentan los “historiadores” de nuestro pueblo. Así entonces la técnica de la historia oral es central en nuestras indagaciones, como lo es también la lectura de documentos que nos hablan del pasado y, claro está, de la información obtenida.

La investigación, es el eje articulador de la propuesta, en ella descansan todas las actividades y responde a los estándares de las ciencias sociales en lo que atañe a las acciones que hay que desarrollar en el aula para intentar vincular la realidad del contexto con los procesos curriculares de la escuela. Esto no es fácil, más cuando esta realidad está cargada de dolor, injusticia e impunidad, la cultura del silencio se mantiene varias década después de lo sucedido, la región de los montes de María no es la excepción muchas personas no quieren recordar, les parece que eso se tiene que tirar a el olvido para no abrir heridas.

Al interior de las aulas sucede lo mismo, muchos docentes piensan que esos temas es mejor no tocarlos y que todavía es prematuro desarrollar procesos de memoria cuando el conflicto se mantiene y las estructuras de la agresión siguen intactas. Este es uno de los retos e interrogantes que quedan cuando se quiere poner en práctica un modelo como el que se está describiendo pero a pesar de todo se entiende que la educación es un acontecimiento ético en donde no se puede ser un sujeto pasivo frente a una sociedad que se corrompe, hay que seguir soñando, pensar en utopías, para que los Montes de María se convierta en un territorio de la memoria.

La experiencia ha contribuido a introducir un enfoque alternativo a la educación tradicional, una educación crítica centrada en el sujeto activo de derecho con un enfoque de educación para la paz y desde las pedagogías de la educación popular, en este sentido es una nueva forma de hacer educación pensando en niño y el joven que se forma como un futuro ciudadano participativo y con una visión de transformador de la realidad social. Como proceso en construcción tiene sus detractores que ven esta propuesta como una pedagogía que no tiene asidero en la realidad por que no contribuye a la calidad de la educación vista como un resultado y no como un proceso y que tampoco implica la ausencia de los conflictos puesto que aún persisten,

sin embargo desde el enfoque de la paz positiva que es la que compartimos sabemos que no se trata que desaparezcan los conflictos sino que se le dé un mejor manejo y evitar el escalamiento y la violencia juvenil que pulula en las instituciones educativas de Colombia.

A pesar de ello el Núcleo de formación socio-humanística que agrupa las áreas de ciencias sociales, políticas, económicas y proyecto ético religioso evidencia un gran avance en las pruebas externas que es como mide la calidad desde Ministerio de Educación Nacional, sin embargo se vas más allá, los chicos están más críticos a la realidad, toman posición con argumentos válidos, se evidencia una formación política producto de la lógica de la Educación Popular.

Bibliografía

- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barcenas, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bellah, R. (1989). *Los hábitos del corazón*. Editorial alianza.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. España: Alba Editorial .
- Breciano, J. A. (2011). *Memoria histórica e identidades Colectivas: Procesos de Globalización, espacios virtuales y memoria histórica*.
- Mejía, M. R. (2004). *Educación popular hoy. En tiempos de Globalización*. Bogotá : Ediciones Aurora.
- Merino, J. (1988). *Comunicación Popular, Alternativa y Participatoria. Manual didáctico de la Ciespal*.
- Ricoeurt, P. (2007). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Waldman, G. (2006). Mitos, Cultura y Tradiciones en la Globalización. La Cultura de la memoria; Problema y reflexiones. *Política y Cultura*, pp. 11-34.

Normalidad-anormalidad*: polaridad propia de las escuelas colombianas en los discursos sobre inclusión educativa

“Por un mundo donde seamos socialmente iguales,
humanamente diferentes y totalmente libres”
Rosa Luxemburgo

Yennifer Paola Villa Rojas**
Paola Andrea Rodríguez Díaz***

Introducción a la disertación

El presente capítulo es construido por dos mujeres, maestras e integrantes de la Movilización Social por la Educación (MSE), Bogotá-Colombia, aquí se recogen las experiencias, reflexiones, planteamientos e interrogantes frente a los sujetos reales, concretos e inacabados de la Educación Popular, con quienes a lo largo de ocho años se han tejido procesos educativos de resistencia al interior de instituciones especiales, centros educativos integradores, aulas exclusivas, escenarios de transición a la vida adulta y universidades con perspectiva de inclusión, leídos como anormales bajo discursos euro-centristas psicológizantes sin lugar para Otros, unos Otros que al perturbar-transgredir las medidas de normalidad han sido marginalizados en los contextos escolares.

* En el presente texto se utilizará la palabra Anormal como enunciación de las personas con discapacidad como una expresión de resistencia a los múltiples discursos que circulan en asimetría con las prácticas que vivencian ellos y ellas en la escuela.

** Magíster en Educación, Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial. Docente Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Catedrática Fundación Universitaria Panamericana e Integrante de la Movilización Social por la Educación (MSE). Email jennifer-vil8@hotmail.com

*** Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, Docente Programa Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta de Personas con Discapacidad Intelectual (OAT) e Integrante de la Movilización Social por la Educación (MSE). Email prodri-guezd@outlook.com

Es importante resaltar que es un documento en construcción, que en ningún momento pretende concluir o sintetizar problemáticas tan complejas como las tejidas / des-tejidas alrededor de la anormalidad, sino que por el contrario quiere poner sobre la mesa temas coyunturales de discusión entre diferentes actores que forman parte de los procesos educativos y sociales propios del campo popular.

Las reflexiones que se presentan a continuación son el resultado de un ejercicio en clave de la educación popular, concebida esta epistemológicamente como una consolidación alternativa de emancipación desde el sur, la cual busca dentro de sus principales construcciones; reivindicar los sectores sociales populares que han sido excluidos por los sistemas educativos hegemónicos, que en sus procesos productivos propios pretenden estructurar un tipo de sujeto, que dé respuesta al capitalismo mediante la homogenización de sus pensamientos, sentires, cogniciones, cuerpos y lenguajes.

Es desde la reivindicación de las clases sociales excluidas que se pretende situar las poblaciones con discapacidad; donde su lugar de resistencia radica en alejarse de los procesos de normalización presentes en el fortalecimiento de las sociedades; oponiéndose a un tipo de sujeto estandarizado, medible y promedio, el cuál al ser producido bajo las lógicas de la estadística, invisibiliza, excluye, silencia y medicaliza a todos aquellos que rompen la norma, situaciones que hemos observado al encontrar en los relatos de vida de cientos de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad quienes nunca entraron a la escuela y si lo lograron han cargado con los estigmas propios de una sociedad que los lee bajo ideas preconcebidas de carencia, incapacidad, enfermedad, pecado, castigo o vida biológica, pero no humana, encontrándose entonces al margen de lo educativo, laboral, social, cultural, y peor aún político.

Es el caso de *Simón Rodríguez* quien describe su transitar en la escuela como el escenario en el cual visibilizo que era “diferente” al escuchar de sus maestras que al referirse a él siempre completaban su nombre con la frase “dificultades de la mente” “retrasado mental” “lento”; igualmente, *Jose Martí* quien nunca pudo ingresar a la escuela “regular” puesto que al ser una persona con Trastornos del Espectro Autista (TEA) era considerado “un peligro para sus compañeros” debido que lanzaba objetos al encontrarse molesto por el cambio; también, *Rosa Luxemburgo* a quien luego de años en la secundaria sus maestras decidieron enviarla a una “institución especial” puesto que no aprendía matemáticas ni escritura como los demás compa-

ñeros, o que tal el caso de *Freire* un joven que reclama al interior de una institución pública centrada en la educación de jóvenes con discapacidad intelectual aprender a leer y escribir pues es lo único que lo aleja de los normales que están en la otra sede del colegio, donde además si se puede tener novia, usar piercing y entubar el pantalón.

Desde allí se plantea pensar lo diverso-diferente desde cuerpos, cogniciones, sentires, saberes, interpretaciones que trascienden la norma, siendo necesario preguntarle a quien nos lee ¿cómo es una persona con discapacidad? E inmediatamente viene a la mente la imagen de un hombre blanco y en silla de ruedas, reduciendo así las experiencias propias de la discapacidad a un cliché originado desde la idea imperante de rehabilitación.

De esta manera, el trabajo con la población ha permitido generar una mirada diferente, donde algunas de las reflexiones e interrogantes más importantes que dan lugar a este texto son: ¿Cuál es la necesidad de estandarizar el cuerpo bajo principios de estética-belleza? ¿Para qué establecer tiempos específicos de aprendizaje desde la lógica de contenidos escolares? ¿Qué hay detrás del Coeficiente Intelectual (CI)? o ¿Por qué encasillar las maneras de amar?, donde solo cabe la posibilidad para las necesidades de un tipo de sociedad que se aleja de la diversidad presente en las mismas, es así como las inteligencias son medidas; y, *los otros*, que no alcanzan a estas estandarizaciones son excluidos o visibilizados, pero, desde una perspectiva de marginación-minoría, y no de reivindicación, al ser las diferencias una apertura para la construcción de otras vidas, alejadas de los cuentos de Disney, de cuestionamiento por preguntarse de qué manera se pueden “Incluir”, pero no con el firme propósito de que contribuyan a la constitución de tejido social, sino por el contrario la manera de normalizar sus diferencias para que encajen y sean lo menos perturbadoras pero productivas posibles; debido a que se han convertido en un gasto público que debe ser recortado mediante políticas de ingreso al sistema educativo para mostrar así cifras que legitiman la construcción de una inclusión normalizadora dinamizada en la curricularización, tematización y cosificación de las discapacidades.

Desde la experiencia como Educadoras Especiales el propósito es transformar las miradas sobre los sujetos con discapacidad, más allá de simples cambios en la nominación de cómo referirnos a los “anormales” ejemplo de ello: Retardo Mental–Discapacidad Intelectual; Autismo–Trastornos del Espectro Autista; Discapacidad Auditiva–Sordos; Ciegos–Discapacidad Visual; Discapacidad Motriz–Restricción en la Movilidad, entre otras, donde en el fondo y como

lo afirman colectivos de personas con discapacidad solamente requieren que sean llamados como Pablo, Juliana, Andrea, María o Daniel, puesto que se prioriza la persona sobre las etiquetas; es así como se requiere permitir la polifonía de sus historias, contextos, cosmogonías para consolidar, enunciar y tejer / des-tejer de diversas maneras una sociedad pluriversa desde lo popular.

Es por ello que desde la educación popular se pretende hacer reflexivo el proceso de construcción desde las subjetividades de los anormales, donde las diferencias sean una categoría de reconocimiento y emancipación que trascienden la norma y lo homogenizante disfrazado de diagnósticos instaurados desde el Norte como una apuesta por clasificar a los sujetos según la carencia, ausencia o exceso de inteligencia, comportamiento, movimientos, sentidos o lenguajes.

Para esto es necesario, descubrir en el otro anormal, un camino de redes que me reafirmen como un sujeto diferente, es decir, construido desde las diferencias de los otros, y al sujeto anormal reconocerse y construirse como otro diferente sin nominaciones, juicios de valor o estigmatizaciones; problematizando así su naturalización de la inferiorización que desencadena como lo expone Fanon (1996) en perspectiva de raza, pero aquí, de la discapacidad, un deseo por lo que el “normal” posee, en otras palabras, su audición, visión, cognición, movilidad o comportamiento.

Educación Popular y Marginados¹

Basta con ahondar en los comentarios que surgen en torno a la Educación Popular, esa que se construye entre dos categorías que aun estando en disputa por sus orígenes, relaciones y multiplicidad de comprensiones, posibilitan la lucha de los marginados, aquellos que desde abajo buscan cruzar las fronteras propias del silenciamiento, ocultación, invisibilidad y violencia instauradas en los cuerpos colectivos de las clases subalternas, para resistir con el firme propósito de la liberación.

Es así, como la Educación Popular desde sus orígenes ha resistido al interior y fuera de la escuela con la pretensión de romper con la homogenización del

¹ Se utilizará a lo largo del texto la expresión “Marginados” como una forma de trasgredir la manera en que el capitalismo situó a los sujetos según sus diferencias, ubicándolos de manera física y simbólica en lugares lejanos, silenciosos e invisibles ya sea por su raza, etnia, género, sexualidad, clase social o discapacidad.

cuerpo, pensamiento y sentires propios de un sistema donde el sujeto idealizado y abstracto, se constituye desde la heterosexualidad, masculinidad, catolicismo, blancura, estética, intelectualidad y burguesía; con un objetivo claro de competencia y productividad donde los sujetos anormales al transgredir las teorizaciones psicométricas hegemónicas representan el No aporte al consumo que requiere el capitalismo es sus múltiples metamorfosis, es decir, todo aquello que se aleje de allí es marginalizado, excluido, subalternizado y hace parte de la zona del no ser propia de la deshumanización de los seres colonizados que epidermizaron la inferioridad o resisten a esta desde el lugar físico y espiritual de los oprimidos como lo expresa Zibechi (2015).

Se cuestionan entonces las órdenes dominantes, aquellas que desde la naturalización del discurso y las prácticas discriminan y violentan a los diferentes y sus diferencias, pero no solo a aquellos que perturban el sistema por su clase social, etnia, raza, género u orientación sexual, sino por ser “desheredados de la inteligencia” como lo enuncia Foucault (2007), al generar este una reflexión sobre el lugar de la normalidad y su invención concibiendo así un haz de luz sobre los sujetos con discapacidad, aquellos a quienes nunca se les ha contemplado su saber popular, y que a pesar de vivir bajo discursos de Inclusión son sometidos a prácticas de normalización disfrazadas de rehabilitación, caridad, asistencialismo y cuidado; sin lugar para el buen vivir o alternativas constituidas desde la complementariedad, las otras cosmogonías o pluriuniversos que transitan por lo ancestral pero perturban las cogniciones, los cuerpos, comunicaciones y lenguajes propios de los ausentes, esos que siempre han existido, en otras palabras, no son producto de lo contemporáneo o su origen no radica en las declaraciones establecidas por organizaciones internacionales que constituyen universalismos sobre los territorios y subjetividades.

Por tanto se hace necesario problematizar, cuestionar y debatir la constitución de “sujetos normales” desde una cultura prototípica bajo un sistema colonizado, los cuales no son exclusivos del proyecto hegemónico y dominante de la derecha sino que transversaliza la misma izquierda junto a sus movimientos sociales, donde no hay lugar físico ni subjetivo para los “anormales” aquellos que se ubican en las fronteras de la zona del no ser, es decir, más ocultos y aislados.

No basta entonces con asumir que dentro de lo popular se colectivizan todas las subalternidades y vale preguntarse ¿Quién es el sujeto popular? ¿Es posible que exista una idealización subalterna de sujeto? y ¿Al margen de

los excluidos por el sistema coexisten otras subjetividades subalternizadas por los subalternos revolucionarios? En otras palabras, ¿Hay un lugar para los sujetos con discapacidad al interior de la Educación Popular? O ¿existe un estándar de coeficiente intelectual que valida lo humano o solo asigna vida biológica a los “desheredados de inteligencia?”

Caleidoscopio de los diferentes, y sus diferencias en la educación popular

La Educación Popular en esencia es leída e interpretada como

(...) 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 con sus intereses (...)
(Núñez, 2006, p. 73)

Se deslegitima así la aprehensión de lo popular como categoría otorgada únicamente a grupos, sectores con ciertos estratos socioeconómicos o territorio específicos, por tanto, lo popular está enraizado en la clase social, la cual trascienden este imaginario, al comprenderse según Mejía (2013) como una construcción de identidad que permite la formación de pensamientos críticos, alternativos y transformadores, tomando como punto de partida el lugar propio de los sujetos.

Por esta razón, es este el lugar propio para pensar los sujetos de la Educación Popular posibilitando imaginar la multiplicidad de expresiones que cada uno representa, como cuando se mira por un caleidoscopio y se genera el movimiento en este, surgiendo así un lugar de resistencia para los subalternos, el cual se puede analizar desde las posibles relaciones entre educación y el campo popular, para ello Mejía y Awad (2007) describen cuatro momentos fundamentales frente a las aproximaciones sobre la construcción de la Educación Popular en América Latina las cuales han estado guiadas por: 1) los objetivos de intervención, 2) sus contenidos, 3) los sujetos o 4) las maneras de hacer las cosas, en otras palabras, las dimensiones educativas y políticas se han encontrado o distanciado según los énfasis de los colectivos.

De esta manera, analizar cada aproximación permite vislumbrar una ausencia de los sujetos marginados con discapacidad, pareciese que son inmensio-

nados y ocultos a pesar de constituirse lo popular bajo el sentido marxista de clase y anarquista desde la noción de pueblo como lo expresa Mejía y Awad (2007, p. 27) reconociendo los autores que la perspectiva se amplía a todos aquellos excluidos para quienes estos tiempos de globalización han construido nuevas maneras de desigualdad, aunque es necesario preguntar a los Educadores Populares si hay un lugar o cabida en el discurso y las prácticas para “los anormales” y su transgresión al cuerpo, intelectualidad y sensorialidad, al parecer las epistemologías de los otros no han logrado perturbar la movilización social.

Por consiguiente, problematizar la comprensión sobre los sujetos de la Educación Popular implica reconocer que algunas de las premisas de esta, como son la resistencia y la liberación de las clases subalternas ocultó y olvidó a la persona con discapacidad, puesto que no son leídas como actores críticos y partícipes que aporten a la revolución o co-construyan la emancipación, marginándolas al interior de la movilización social al naturalizarse la humanidad en ciertos seres y la caridad en otros a quienes se les mide bajo estereotipos de anormalidad mediante su coeficiente intelectual (CI) como única medida válida y legitimada de normalidad, la cual constituye un acto de diferenciación y violencia incuestionable ante los fines de liberación donde se niega la dignidad a los otros extraños y perturbadores.

El caleidoscopio de las diferencias y los diferentes en la educación popular situado en las escuelas, otros movimientos

Es desde esta lógica de reivindicación de lo popular y la clase, que se pretende debatir el tema de escuela y sujetos que se encuentra en ella, por considerar la escuela como el escenario pertinente para la construcción de la liberación y emancipación de los subalternizados.

La escuela se ha posicionado como un espacio de formación – de-formación, en la cual sus currículos están pensados y planteados para un tipo de sujeto hegemónico, donde se niegan y desconocen las particularidades de todos los que ingresan al sistema educativo, estableciendo mediante los manuales de convivencia normas donde la participación política se restringe a aquellos que no tienen discapacidad, puesto que tienen vida

biológica pero no humanidad; de esta manera, sus estándares y competencias dan respuesta a un tipo de formación desde discursos consumistas y productivos propios del capitalismo, donde “los anormales” se van eliminando al convertirse en un gasto que no es congruente con el modelo de competencia y maximización de los recursos.

Estos estándares desconocen la realidad contextual en la que se encuentran los estudiantes. No implica que el hecho de delimitar contenidos curriculares sea un ejercicio alejado de los procesos educativos, la verdadera coyuntura radica en que muchos contenidos son manipulados para contar “*Verdades convenientes*” o en otras palabras la historia legitimada desde la burguesía y las clases dominantes, en donde se blanquea a los negros, heterosexualiza a los homosexuales, civiliza a los indígenas y se normalizan los anormales; su fin es marginar, desaparecer, encarcelar, institucionalizar y ocultar todo aquello que perturbe y afecte sus objetivos.

En perspectiva del debate civilizatorio para la inclusión es la escuela la encargada de abrir las puertas a los diferentes desde discursos, prácticas y políticas de igualdad que se espera visibilicen, valoren, respeten y posibiliten el aprendizaje desde las diferencias, pero esto conlleva a una visión sustentada a partir de la caridad que legitima y ubica al sujeto con discapacidad en una posición subordinada donde las diferencias son direccionadas desde la normalización como categoría discriminatoria más no como elemento enriquecedor que entra a construir diálogos colectivos basados en principios de respeto, equidad y hospitalidad.

En últimas a la escuela, esa homogenizante, estandarizada y desconocida para los y las estudiantes no le preocupa la historia de los sujetos que llegan a ella, pero es porque ella misma está sometida a criterios de acreditación que la alejan de realidades y no le permiten generar espacios en donde los sujetos puedan ser y estar, siendo la liberación una utopía que se ha disfrazado de inclusión educativa bajo premisas de educación para todos ¿pero quienes son todos? ¿Para qué estar juntos? ¿Basta estar y reconocerse para resistir? A caso la escuela no debe ser un espacio de debate, crítica, posturas, que, permitan constituir subjetividades y desde allí transformar los territorios ¿son entonces los maestros una representación de la pasividad consensuada que silencia la disertación?

Por eso es necesario hablar de escuelas desde la perspectiva de la Educación Popular al ser estos lugares de transformación, otorgando a la

pedagogía un accionar político donde no se tema a individualizar a los sujetos aunque las premisas siempre sean colectivas, puesto que se percibe en los discursos una tendencia a colectivizar a las personas obviando sus subjetividades.

Cabe aclarar que el proceso pedagógico propio de la Educación Popular se encuentra sustentado desde un principio de diferencia que posibilita la coherencia con el ejercicio educativo y la negociación cultural intrínseca en dicho proceso; sin embargo, cuestionamos la categoría diferencia comprendida en la totalidad del ser, puesto que nos hace diferente la forma de vestir, las estructuras fenotípicas y genotípicas propias de nuestras raíces, los proyectos de vida con otras posibilidades de familia, pero también, nos hace diferente las formas como tejemos / des-tejemos el mundo, y es en este sentido que la Educación Popular entra a fortalecer las experiencias colectivas que constituyen las epistemologías otras o mejor de los otros, aquellos que desde los cuerpos, cogniciones y sentidos transgresores también resisten pues han sobrevivido a la violencia propia de lo normal; en este escenario se hace necesario que el Educador Popular genere prácticas donde se construya una escuela nueva que posibilite la co-construcción de las múltiples expresiones de subjetividad que pasan por la clase social, raza, etnia, sexualidades, géneros, discapacidades entre otras construcciones de marginación que al transformarse pasen de segregar a ser un lugar de emancipación.

En este sentido el proceso de individuación, al que hace referencia la Educación Popular, como lo enuncia Mejía (2013) permite la identificación de construcciones, saberes y conceptos que han sido dados por la historia, contexto y cultura propias de cada sujeto, las cuales son interconectadas por aquellas nuevas experiencias que permiten transformar su realidad. En el caso de los sujetos con discapacidad esta individuación irá direccionada en procesos de re-construcción socio-histórica donde la emancipación y resistencia no solo se da a través de la palabra hablada, lectura y escritura convencional, cogniciones en tiempos específicos medidos y establecidos por el docente o el estándar piagetiano, sino en escenarios que generen tejidos identitarios desde discursos que reivindiquen las diferencias propias de lo humano, siendo lo alternativo la posibilidad de descolonizar la escuela junto a las prácticas sociales y políticas que solo transversalizan a un sujeto ideal.

Las escuelas desde la educación popular: Un caleidoscopio de subjetividades

De esta manera, construir Educación Popular, implica una de-construcción y de-estructuración de las Escuelas, es decir, dotarla de nuevos significados, prácticas y discursos donde tengan espacios los sujetos al margen de la normalidad, bajo diálogos que trasciendan la inclusión y se vinculen al proyecto de liberación, es entonces necesario cuestionar la educación inclusiva al beneficiar la mirada costo-beneficio que agencian la escuela como una empresa que produce sujetos de acuerdo a las necesidades del sector productivo neoliberal donde no hay espacio para la emoción, maternidad, pensamiento crítico ni cuerpos no normativos, en este sentido hablar de inclusión desde lo popular es de base estigmatizar a sujetos diferentes a la norma, que son visibilizados como los diferentes los cuales entran e sistemas educativos, sociales y culturales a camuflarse para poder vivenciar su humanidad, es entonces la inclusión un proceso que desea homogenizar-normalizar las diferencias para hacerlas menos perturbadoras.

Para ello, las escuelas requieren otras infraestructuras necesarias para que ella pueda ser Otra y no simplemente otra. ¿Cuál?, la que las comunidades mismas decidan según sus propia necesidades, porque la pedagogía también nos está enseñando hoy que, si los seres humanos, siendo iguales como tales, somos así mismo diversos y, participes de una diversidad que pareciera ser infinita, tenemos el derecho de pensar unas Escuelas que sea en relación con el territorio, o sea, en relación con las comunidades a las cuales sirve, pero también, unas escuelas que sea en relación con cada ser humano, que no se proponga su negación sino su descubrimiento y afirmación; sería entonces en ese espacio donde se encuentran las problemáticas que movilizan a las comunidades, dando al maestro el apoyo que necesita para resistir al dar un lugar, enunciar y visibilizar “las anormalidades”.

Las escuelas así pensadas, no acaban para los sujetos al salir de su ciclo formativo, ella trasciende en el tiempo, son atemporales. Por ello hablar de PEPAs (Proyectos pedagógicos alternativos), a través del reconocimiento y la reivindicación de los sujetos que se encuentran en las escuelas, maestros y maestras, estudiantes, familias, comunidades, es desde la alternatividad, de otredad si se quiere, reconstruir las escuelas porque esas que están no son.

Unas escuelas que permitan la construcción de subjetividades como articulación de la realidad política y siendo a través de procesos de socialización y resignificación de lo histórico se genere conciencia colectiva donde haya lugar para lo individual no como expresión de fragmentación y competencia sino de alteridad y subjetividades; y de esta forma transformaciones que rompa los muros de la escuela, y, permita la reconstrucción del tejido social el cual le apuesta al reconocimiento de la diversidad y de la multiplicidad de formas y de construcciones desde la subjetividad.

Los PEPAs le dan poder a las escuelas, ya que permite situarse en realidades y de esta manera generar procesos de conocimiento, contextuales. A través de ellos se le permiten a los sujetos dar un valor a su saber individual y a través de la interacción, esa que no es propia del escenario educativo, permitir un dialogo de saberes en torno a la construcción de lo individual y colectivo, transformadores y de pertenencia.

Son entonces los PEPAs una posibilidad de encuentro para cada sujeto más allá de su coeficiente intelectual, ritmos de aprendizajes, comportamientos, formas de comunicación, percepciones de mundo, cuerpos, sensorialidades, movilidad, maneras de sentir o proyectos de vida que no pasan por lo material ni familiar, es decir, expresiones de vida no hegemónicas.

La individuación en los sujetos diferentes-diferencias

El sujeto único, acabo y universal está en crisis, entró a la vida cotidiana y perdió todas las disputas con las diferencias que atraviesan lo humano, siendo un sin-sentido naturalizado en la sociedad, pero, que al ser cuestionado no tuvo lugar debido a que las múltiples subjetividades que constituyen los sujetos reales, diferentes e inacabados tejen otras relaciones donde la exclusividad o pureza propia de los marcadores de diferenciación como: raza, etnia, género, sexualidades, clase social o discapacidad no existen, debido a que en “nuestra individuación se combinan distintas subjetividades según nuestro lugar social y la manera como circula el poder en aquellos espacios en los cuales definimos nuestras relaciones sociales” como lo expresa Mejía (1998, p. 6), es decir, nuestras subjetividades se dispersan, se encuentran con las de los otros, circulan y entretejen en el movimiento propio que genera lo social.

Por esta razón, leer a los sujetos con discapacidad únicamente desde una subjetividad basada en la medida de su “funcionalidad” implica desconocer sus contextos, experiencias, saberes, lugares de enunciación, emociones, sentires y demás subjetividades que atraviesan sus historias las vidas, las cuales han sido reducidas al nombre que refiere su diagnóstico, el cual, es requerido en las instituciones educativas para el ingreso a la escuela, puesto que ellos y ellas no son niños, niñas, jóvenes, adultos, adultos mayores sino simplemente Síndrome de Down, Autistas, Sordos, Ciegos, parapléjicos, sordociegos u otras etiquetas donde no se posibilitan las relaciones con los otros.

Es así, como pensar la educación popular para la población con discapacidad implica posibilitar construir sus subjetividades y re-significarlas desde otros lugares diferentes al diagnóstico que los sitúa en una lista de verificación sobre sus comportamientos o rasgos físicos en comparación al hombre promedio que la ciencia y religión han contruidos, desde aquí se puede hacer resistencia a partir de los sujetos que al ingresar a la escuela los maestros y maestras los enuncian como “los niños de inclusión” para denotar así a los que han invadido espacios donde no deberían estar, de esta manera se constituyen subjetividades contradictorias como lo expresa Mejía (1998) para dar voz a quienes desbordaron la razón única e interpelan a las teorías científicas que legitiman la universalidad del conocimiento sobre seres inventados en los libros escritos por académicos que nunca han ido a la escuela, pero asumen ser sabedores de la educación.

Los anormales-normales: Una construcción desde las prácticas educativas

Desde la educación popular hemos tejido un acumulado que transversaliza las prácticas educativas a partir de la interacción y construcción de los procesos vivenciados en el encuentro con las personas con discapacidad; constituyéndose tres líneas temáticas que pretenden generar transformaciones, para el abordaje con la población:

1. Trabajar desde una perspectiva de empoderamiento con las personas con discapacidad para que su incidencia se dé desde la construcción de movimientos sociales, para permear a una sociedad homogenizante, y desde allí, transformar las miradas y percepciones que se construyen alrededor de los sujetos, reivindicando así este concepto desde las prácticas y subjetividades

entretejidas por ellos y ellas, tejiendo otras formas de interpretarlos, leerlos, conocerlos, asumirlos, percibirlos y hacerlos partícipes de su educación.

Asimismo, desdibujar los imaginarios que por siglos han acompañado a la población, centrados en el déficit y carencia; para poder dar apertura a las singularidades, hablando así desde sus capacidades, las cuales no deben ser en coherencia al estándar establecido por el sistema sino de su propia individuación.

También, concebir la discapacidad desde la pluralidad; es hacer referencia a una categoría que se matiza, posibilitando reconocer a un sujeto inmerso en sus contextos, donde la intención no es reducirlo, invisibilizarlo, segregarlo o normalizarlo; sino permitirle ser, estar, compartir, interactuar, pensar, comunicar, construir, un ejemplo de ello es la insistencia sobre los procesos de inclusión laboral donde se persigue la producción de ellos y ellas a costa de su salud mental, física, emocional, construyendo proyectos de vida que son una extensión de los que vivencian sus hermanos o padres, puesto que se les ha educado bajo la premisa de ser igual a los otros; además, resistir de otras manera no estandarizadas o predecibles; para que de esta forma se pueda reflexionar y transformar sobre las prácticas.

2. La educación popular tiene su escenario de acción en prácticas que posibilitan nominar, vincular, generar espacios de participación para los excluidos, de tal manera que les permita transformar y convertir a las sociedades teniendo en cuenta premisas más equitativas; donde se reconozcan políticamente las diferencias; en este sentido es necesario repensar los procesos educativos con la población con discapacidad, en una ruta de navegación diferente al poder que se asigna a los normales al recibirlos en los que consideran sus espacios bajo políticas de inclusión educativa que requieren ser problematizadas en clave del interés económico existente.

Desde estas reflexiones se han construido dispositivos que han posibilitado imaginar otros lugares y formas de educar a la población anormal, por ejemplo:

- Hablar de educación que construya aprendizajes para la vida, sin que en ningún momento se inferioricen los procesos y contenidos académicos, adaptar según las necesidades las pruebas, exámenes y evaluaciones de tal manera que se hable en perspectiva de equiparación de procesos y oportunidades.

- Tener apertura para permitir otras formas de escritura y lectura desde lo no convencional, es decir, romper con la legitimidad que posee el texto formal sobre los pictogramas, señas, braille, entre otras alternativas de expresión.
- Posibilitar la implementación y uso de Sistemas de Comunicación Aumentativos o Alternativos que posibiliten los diálogos de los anormales desde otros lugares y maneras, en otras palabras, des-estructurar las interacciones comunicativas mediadas por formas preestablecidas de expresión donde el énfasis no está en la intención comunicativa sino en la estructuración de discursos cargados de normas que violentan las pronunciaciones subalternas, sus gestos, tiempos, inversiones, lenguas entre otras características propias de los sujetos.
- Abordar temas género para las poblaciones con discapacidad, de tal manera que se garanticen los acompañamientos con miras a vivir el tránsito, reconocimiento y enunciación desde las libertades, es decir, des-naturalizar la heterosexualidad instaurada en sus cuerpos, los modelos idealizados sobre ser mujer u hombre donde se insiste en la evitación a toda costa de su reproducción sexual, sin lugar para el placer, el cual es negado bajo normas de asexualidad, hiposexualidad o hipersexualidad legitimadas en discursos médicos que psicologizan la emoción.
- Transformar los procesos educativos, sociales, laborales, que trasciendan la norma y que permitan un desarrollo pleno y una participación real y situada de la población, quienes deben construir sus proyectos de vida desde los sueños, deseos e intereses que tienen, sin una universalización de las oportunidades, las cuales al final benefician a los privilegiados de clase que pueden acceder a los programas de transición a la vida adulta, ser contratados en empresas de su misma familia o generar proyectos productivos donde contratan a otros en beneficio de sus intereses, unos otros, que al ser personas con discapacidad resultan vivenciando la explotación.
- Explorar otras maneras de generar apoyos para que identifiquen, reconozcan y asuman sus emociones con miras a poder sentir las, expresarlas o asumirlas, alejándose de lo estandarizado, permitirles construir otras formas de ser amigos, novios, que legitiman las maneras de amar así se alejen de lo socialmente establecido, en otras palabras, asumir unas lecturas no occidentalizadas ni normativas sobre las formas de tejer relaciones sociales que no deben pasar siempre por el protocolo socialmente establecido; siendo las salidas pedagógicas a múltiples contextos una oportunidad de visibilización, pero además de resistencia ante los

- derechos de admisión presentes en lugares como los bares, museos, bibliotecas, parques, espectáculos culturales donde no hay lugar para ellos.
- Trabajar con la población la reivindicación de su rol para que de esa manera se rompan los paradigmas que se han tejido sobre ellos con respecto a la infantilización, para ello es muy interesante el trabajo pedagógico que genera el asumir responsabilidades en casa, escuela o comunidad donde vivencien el bienestar colectivo que implica la colaboración.
 - Conocer y discutir políticas públicas que excluyen, segregan y encasillan a la población con discapacidad, en temas como la interdicción, contratos laborales, pensiones vitalicias, pérdida de capacidad laboral que legalmente los aleja de procesos que les permitan una plena participación como ciudadanos.
 - Aprender sobre el uso de las Tics pues es la posibilidad de participar en otros escenarios, encontrarse con amigos, dialogar, indagar, profundizar en los temas de interés, siendo importante generar espacios formativos para el uso y acceso a aparatos electrónicos tomando como base la elaboración de guías accesibles con los pasos en múltiples lenguajes para navegar en la web, registros de sus experiencias en voz que el mismo programa pase a texto, lectura de pantallas en voz alta, uso de subtítulos, búsqueda de sinónimos o resúmenes en otros lenguajes que permitan la comprensión.
 - Círculos de diálogos alternativos donde puedan hablar entre ellos y ellas sobre sus estrategias de aprendizaje, socialización, comunicación y problemáticas propias de sus momentos de vida, allí la intervención del maestro es de mediación para posibilitar el encuentro, poco a poco este va desapareciendo y aquello que surgió en la escuela se traslada a sus contextos con otros matices pero como una oportunidad de diálogo que trasciende la visita al médico o terapéutica donde son objetos de observación, pero no, sujetos.

En últimas romper con los sistemas circulares que someten a las poblaciones con discapacidad a encajar en rutas donde sus caminos los obligan a deshacerse de sus puntas, olvidando que en ellas se encuentran sus identidades, prácticas y saberes que entran a enriquecer la construcción de sociedades más justas, diversas y que permiten la hospitalidad como elemento dinamizador.

3. Es a través de la negociación cultural que el sujeto con discapacidad reconoce su contexto, cultura, particularidades. Se aleja de las categorizaciones donde tener discapacidad es estar debajo de la norma en una línea senso-

rial, física, intelectual o social; sino que por el contrario es una búsqueda particular por descubrirse, reconocerse y diferenciarse de Otros, y de esos lugares de resistencia, aporta a la construcción de sociedad.

Es necesario que estos dispositivos se dinamicen en las escuelas, las cuales se convierten en escenarios de participación, socialización, encuentros, donde las diferencias se observan, reconocen, molestan, perturban, movilizan; pero que en últimas se naturalizan y producen interacciones, las cuales rompen las barreras actitudinales y generan estrategias desde lo común, que trascienden los métodos, procesos instrumentalizados que en muchas ocasiones se alejan de las realidades que viven la población con discapacidad, ejemplo de ello, el considerar que para educarlos es necesario saber señas, braille, manejo de conducta, hablar lento o hacer accesible la escuela, esta mirada reduccionista, cosificó a los sujetos.

Asimismo, los estudiantes llegan con historias de vida, perspectivas, sueños, sentires, expectativas; que una vez que atraviesan las puertas de la escuela, son despojados de ellas, para poder ser normalizados; ya que se les obliga a olvidar la pluralización y la pertinencia de la diferencia en escenarios donde su propósito es permitir su existencia y desde ellas construir, aprender y transformar.

Si ese es el panorama para los normales, qué podemos esperar para los anormales, donde, en la mayoría de escuelas su diferencia ni siquiera entra como una condición válida a ser reconocida para aportar al enriquecimiento de las interacciones, socializaciones y construcciones, por el contrario, es el argumento para evitar su ingreso, permanencia y egreso, debido a que se naturalizó un ejercicio de poquedad pedagógica sustentado en la profecía autocumplida del fracaso escolar dada su incapacidad.

Es desde estas experiencias que traemos a nuestra memoria a aquellos anormales, para quienes el recuerdo de una escuela no evoca imágenes de ternura, símbolos que luego se transformaron en palabras, el primer amigo, el primer amor, el abandono por el amigo imaginario, la complicidad con el maestro o maestra, la broma, picardía, risa, la oposición y disputa por la norma; y un sin número de experiencias que dan lugar en la escuela y el ser estudiante; sino que lo que recuerdan son etiquetas que los marcaron, excluyeron, segregaron, etiquetaron y les recordaron lo diferentes y lo poco que encajaban en esos espacios, donde las prácticas de inclusión se convirtieron en cadenas de fuerza alrededor de las cuales se tejieron supuestos

sobre sus inteligencias, formas de amar, pensar, comunicar; que en últimas ni les permitieron reconocerse como sujetos con discapacidad desde una categoría de emancipación.

Reconocemos en el ejercicio de trabajo con la población, que hay procesos que le apuestan a la hospitalidad como elemento dinamizador en procesos educativos, sociales para la población anormal; que pretenden reconocer su historia, sueños, proyecciones y desde allí generar espacios de encuentro con múltiples anormales que les permitan colectivizar su conocimiento y desde allí transformar las construcciones que se han hecho sobre ellos, para ser ellos quienes las escriban, transformen y de-construyan desde sus realidades.

Concluyendo lo inconcluso del caleidoscopio de las diferencias y los diferentes

Referirse a los sujetos de la Educación Popular y a quienes llegan a las escuelas es continuar con la problematización de la categoría normalidad impregnada en los cuerpos y cogniciones, además de ser legitimada en las acciones de resistencia y liberación de los subalternos, donde se desconocen las subjetividades otras, junto a sus realidades e historias, puesto que sus luchas han sido silenciadas, excluidas, invisibilizadas y homogenizadas.

Por tanto, los Sujetos con discapacidad o “Anormales”, algunos de los cuales logran traspasar las puertas giratorias de la marginación en las escuelas y en algunos espacios de la sociedad encuentran que solo serán “sujetos” en el momento que logren ser normalizados. En este sentido, se hace fundamental considerar que las escuelas y las sociedades deben ser pensadas desde una premisa de diversidad libertaria, inherente a todos los seres humanos y cuyo reconocimiento permita la reparación histórica del desconocimiento por el cual han sido sometidos, segregados, vulnerados, excluidos e invisibilizados en la escuelas y los movimientos sociales todos aquellos que no aportan a la revolución.

Reivindicamos así a las personas con discapacidad o “Anormales” como una categoría de reafirmación, teniendo en cuenta los matices mismos que se encuentran en su experiencia, puesto que el espacio que debe existir dentro de la movilización social es para ellos, no, para terceros.

De esta manera, no se hace referencia a la fragmentación del sujeto, categorizándolo, por el contrario la apuesta es por comprender lo propio de sí mismo sin etiquetas de violencia legitimadas desde los discursos cientifistas de coeficiente intelectual y hombre promedio. Cabe aclarar que no solo es un reconocimiento en el sentido de nominarlos e inscribirlos; sino el de generar espacios de construcción que permitan la reparación del tejido social del cual forman parte.

Para finalizar, seguramente se puede construir otras *Escuelas* como lo expone Escobar (2015, p. 7) porque el entendimiento entre los maestros y maestras; y su pueblo no está de ningún modo fuera de su alcance. Ellos mismos son parte de ese pueblo o, dicho de modo más preciso como insinúa Badiou (2008), del “campo popular” emplazado a luchar por su emancipación en la cual debe existir un lugar para “los anormales”, sino ya con las armas, si con acciones de transformación cultural para las cuales las *Escuelas* podría ser fundamentales, siempre que el liderazgo social de dicho campo sepa sustraerse a las estrategias de compra de conciencias desplegadas por quienes pretenden a toda costa la apropiación de los medios de producción para controlar entre otras la vida de las personas normales y siempre que ese liderazgo sepa poner en su sitio, cuando sea pertinente, a los amigos de la clase media que el mismo Badiou ha llamado, creo que acertadamente: “el “pueblo” de las oligarquías capitalistas.

Bibliografía

- Badiou, A. (2008). *La Teoría del Sujeto*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Escobar, Luis Fernando. (2013). Pedagogías y Educación Popular Hoy. En: *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*, pp. 131–154. CEAAL, Bogotá.
- Escobar, Luis F. (2015) *Una Propuesta Educativa para la posguerra*. Bogotá: Encuentro Planeta Paz.
- Foucault, M. (2007). *Los Anormales*, 1º Edición – 4º Reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (1998). *La Educación Popular en Tiempos de Globalización*. Deconstruyendo escenarios para reconstruir actores. Ponencia presentada a la XXIII reunión anual de la Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-Anped, Minas Gerais, Brasil. Versión ampliada de la presentada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en la reunión del CEAAL (15-17 junio 1998)
- Mejía, M. y Awad, M. (2007). *Educación Popular Hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mejía, M. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur: Cartografía de la Educación Popular*. Chile: Editorial Quimantú.
- Núñez, C. (2006). *Educar para Transformar, Transformar para Educar: Una perspectiva dialéctica, y liberadora de educación y comunicación popular*. La Habana: Editorial Caminos.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

La pedagogía y metodologías de la educación popular en perspectiva de género

Fabio A. Mesa - Betty Sandoval - Jairo Muñoz*

La práctica de la Educación Popular (EP) en la Fundación Sercoldes¹ tiene varios períodos. Para esta reflexión de Pedagogía y metodologías de la EP, vamos a aprovechar aprendizajes que desde la perspectiva de género se han desarrollado en tres momentos de la historia de la fundación y que fueron hilvanando lo pedagógico de la experiencia: el primero, entre 1989 y el 2004, desde la formación de formadores, con el **Programa de Formación de Educadoras Populares**, en el que las participantes fueron ante todo socializadoras de la infancia denominadas madres comunitarias (MC) que se empoderaron organizativamente a nivel local, regional y nacional; el segundo, entre el 2002 y el 2011, **desde la educación para la paz**, con las **Escuelas de Convivencia Familiar y Comunitaria**, la **Escuela Ecuménica para la Paz** y las **Comunidades Escolares de Paz**, cuyos protagonistas en diferentes lugares del país (Costa caribe, Valle del Cauca, oriente de Caldas y Distrito Capital Bogotá) fueron principalmente mujeres, lideresas, jóvenes, agentes educativos y ecuménicos, quienes a partir

* Este texto fue elaborado con base en una reflexión colectiva inicial que dio origen a un primer texto de Fabio Alonso Mesa Ramírez, Educador Popular, Comunicador Social con Énfasis en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Estudios Políticos de la misma universidad, Magíster Artis en Administración Pública del Instituto Universitario Ortega y Gasset de Madrid España y actual coordinador de programas de Sercoldes. Este texto fue ajustado y enriquecido por Betty Sandoval del Consejo de Fundadores y Junta Directiva, pedagoga de la UPN, Magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria, y por Jairo Muñoz actual Director general de la Fundación, Filósofo de la USB y Antropólogo de la U.N. con amplia experiencia en investigación y en procesos de EP. Actualmente coordinador enlace de CEAAL en Colombia.

¹ Fundación Servicio Colombiano de Desarrollo Social (antes Servicio Colombiano de Comunicación), fundada en 1972 en el contexto de la teología de la liberación y de la educación popular de la época. Promueve liderazgos y organizaciones comunitarias para el fortalecimiento de la democracia en todas las regiones del país, desde la equidad de género, el fortalecimiento organizativo, el desarrollo de las capacidades humanas, la participación social y política, el autocuidado, la educación para la paz y los derechos humanos. La Fundación hace parte del Colectivo nacional de CEAAL.

de procesos formativos desarrollaron capacidades y habilidades para la transformación de conflictos aportando a los procesos locales y cotidianos de paz; y el tercero, que transcurre desde 2008 y se prolonga hasta el 2017, **desde el autocuidado y el fortalecimiento organizativo**, con los proyectos **Ayudándonos para Ayudar** que se desarrolla en regiones de alta conflictividad cuyo epicentro son Tumaco, Buenaventura, Quibdó, Villa Garzón (Putumayo), Barrancabermeja, Sincelejo y el municipio de Soacha (Cundinamarca) y **En RED-Dándonos por el Suroccidente Colombiano**, proyectos que incluyen a defensoras de derechos humanos, lideresas y organizaciones de mujeres articuladas en redes de gran parte de esa región del país.

Introducción

Es preciso explicar previamente que el trabajo de EP de Sercoldes data inicialmente de fines de los 70 y la perspectiva de género se empieza a desarrollar a inicios de los 80 bajo un enfoque feminista² con la configuración en la Fundación de una Área de la Mujer. Se daba prelación a las relaciones de dominación y poder en los sistemas de género. Cuando hablamos de sistemas de género nos estamos refiriendo al conjunto de elementos simbólicos, de patrones de conducta y de relaciones sociales que hacen referencia «a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos; es decir, en la mayoría de culturas humanas, entre varones y mujeres»³.

A mediados de los 90 nos orientamos, pues, por la antropóloga Anderson, para quien “los sistemas de género aparecen como sistemas de clasificación, sistemas de relaciones, especialmente de poder, sistemas de reglas y sistemas de intercambio”⁴. En esa misma década éramos conscientes de que el

² En este proceso vale la pena resaltar el libro “*Voces Insurgentes*” coeditado con la Universidad Central, testimonio de la luchas femeninas y del protagonismo de la mujer colombiana. Recoge la historia y reflexiones de muchas mujeres del país cuya actuación representa múltiples trechos conquistados en un camino que conduce a que las mismas mujeres ocupen un lugar en la sociedad, sin ningún tipo de discriminación y donde sean plenamente reconocidas su palabra y sus reivindicaciones

³ Ver Anderson, Jeanine. *Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación*, CEAAL, Montevideo, 1997, p. 19.

⁴ *Ibid.*, p. 21. Esta orientación conceptual la expusimos en el artículo de Muñoz, Jairo, “Los Sistema de Género. Vistos desde el barrio como un espacio micro-local de la ciudad”, *Revista Barrio-Taller, Serie Ciudad y Hábitat*, Bogotá, N°. 6, 1999. En el cap. 2 de este artículo,

género abarca como sistema no sólo las relaciones entre hombres y mujeres sino también otras formas de vivir el hecho de lo masculino y lo femenino y sus interrelaciones y configuraciones. Y en este contexto se decidió por un enfoque de equidad de género dando prelación al empoderamiento de las mujeres. En el marco de este proceso de redefiniciones sobre el concepto de género se han desarrollado las experiencias de la Fundación que son el sustento empírico de la reflexión pedagógica de este artículo elaborado a partir de un diálogo constructivo con algunos de los principales educadores populares de la Fundación.

La reflexión y diálogo para la elaboración de este texto explicita cinco gruesos bloques que en nuestro proceso de EP han marcado y estructurado los lineamientos pedagógicos y las metodologías que los articulan y vehiculan. El orden en que aparecen en el texto pretende mostrar inicialmente una lógica en su articulación, siendo el primero el que anuda el proceso pero requiere de los tres siguientes como complemento esencial además de imprimirle todo el sentido al desarrollo pedagógico que se ha llevado a cabo. Y finalmente el quinto es un horizonte clave del trabajo de EP en su desarrollo pedagógico, que apunta a la sostenibilidad y proyección de los sujetos de la EP.

Construcción de tejido social

Desde el enfoque pedagógico de Sercoldes, la EP propicia aprendizajes colectivos desde el reconocimiento de las y los participantes como actores protagónicos en el análisis crítico y la transformación de su realidad, por tanto generadores de sus propios horizontes y caminos para alcanzar sus metas y sueños.

El presupuesto es que la cooperación, el intercambio, el diálogo, la solidaridad, el trabajo en equipo y, en síntesis, la sinergia, producen mayor impacto en los grupos y comunidades propiciando cambios en la subjetividad, en las organizaciones y en la sociedad que los que generan el individuo o las sectas. Desde un inicio el sujeto de la EP entiende que en equipo y de forma colectiva se construyen caminos de transformación social y cultural, y que la articulación de esfuerzos produce mayores impactos y cambio en la sociedad. Incluso cuando se promueven habilidades personales como el autocuidado

denominado: *La reproducción y cambio de los sistemas de género en el espacio barrial*, se puede ampliar más el enfoque que subyace a la pedagogía implementada en el primer momento y en los posteriores.

para valorarse y fortalecerse internamente, la práctica pedagógica de la EP, en el contexto de nuestra experiencia, logra que las lideresas obtengan colectivamente resultados mejores que los anteriores. Cuando se promueve la reflexión conjunta, en un clima de respeto a la diferencia y de convivencia, en medio de pareceres dispares, pretendiendo alcanzar consensos y tratar disensos, se aprende a que la organización y la misma comunidad se hace no bajo la imposición y la mirada unilateral sino en conjunto y respetando la diversidad, lo que constituye una apuesta por la democratización y la transformación social.

Así, la acción pedagógica va juntando, imbricando, tejiendo relaciones de cooperación, solidaridad, reciprocidad y convivencia⁵ para construir y darle estabilidad a la organización establecida. Se percibe la interdependencia y la necesidad de actuar en colectivo para construir grupo de presión, para lograr, en el caso de las mujeres, ser escuchadas, para no sentirse solas en medio de la lucha, para que unas animen a otras u otros. Además, celebrar la vida, festejar los logros, compartir las tensiones, tristezas y alegrías, también produce colectivo sostenible, como lo hace pedagógica e incluso terapéuticamente la EP, siendo esta una de nuestras apuestas pedagógicas. De esta manera, los aprendizajes apuntan a trabajar para conservar, hacer crecer, animar o fortalecer lo grupal; el tejido social que estaba dividido, desanimado, débil o roto, en muchos contextos de vida, se remienda, se oxigena, se construye y reconstruye.

En nuestra experiencia, facilitar que liderazgos de las MC de tan diverso origen como las del caribe, el pacífico o la zona andina, de pueblos o ciudades, las organizaciones juveniles o de mujeres rurales o urbanas, o de cualquier particularidad étnica y cultural, vivencien la dependencia mutua, en tanto descubren que para obtener logros e incluso para afrontar las frustraciones requieren construir tejido, es porque la práctica de la EP logra su propósito⁶. La metodología, no sobra decirlo, implica promover debates y dialogo donde afloran contradicciones, dudas, disensos y acuerdos.

⁵ La reflexión sobre este tipo de relaciones está más adelante en este mismo apartado de Construcción de Tejido Social.

⁶ Es preciso señalar también que en nuestra experiencia de EP, creyentes de diferentes iglesias y denominaciones religiosas, ya sea pastores, religiosas, laicos/as, animadores/as, agentes de pastoral, se encuentran, comparten, analizan, confrontan y construyen ese colectivo ecuménico, donde la confianza y la esperanza motivan a conspirar conjuntamente sueños y movilizar acciones de transformación social. Esto se da gracias a la propuesta de EP en su condición de incluyente, que propicia la construcción de tejido social desde las diferencias y la pluralidad.

La experiencia histórica, ancestral, cultural, incluso mitológica (Aracne versus Atenea⁷), muestra a las mujeres como expertas tejedoras. La persistencia y consagración, el silencio del tejido nos revela a las mujeres con gran experticia y sabiduría. La EP, según nuestra práctica pedagógica, entiende que la paciencia, y no los resultados fruto de competencias memorizadas, estandarizadas y evaluadas, es más oportuna cuando de construir procesos a largo plazo se trata. El tejido se hace casi en silencio y cuando se requiere hacer en paralelo a otras acciones como reunirse, conversar, pensar, amamantar, ellas lo saben hacer perfectamente, como las indígenas mientras cargan a sus críos. Tejer es como un ejercicio de meditación, es como el mantra de las manos para que el cuerpo y espíritu se relacione con otras u otros. Precisamente, gracias a las oportunidades pedagógicas de la EP, en nuestra experiencia se busca que al tiempo que se construye conocimiento conjunto reflexionando sobre la realidad, se proyecte lo aprendido en el proceso a las comunidades para que estas le aporten nuevos aspectos al análisis y se motiven al cambio deseado. Así, en la construcción de comunidad, de tejido, las mujeres imprimen esa opción de acciones diversas sincronizadas al unísono.

Vale la pena recalcar que mujeres organizadas de diversas regiones del país, señalaron en una evaluación participativa⁸, cuyo propósito era determinar los principales aprendizajes no solo de su formación como educadoras populares sino ante todo de su práctica social, que su principal aprendizaje, al que le daban un índice de alto valor, era el de la realización de alianzas y construcción de redes y tejido sociopolítico. En otras palabras, el enfoque y práctica pedagógica que ellas asumieron en el proceso, apuntó al fortalecimiento de su organización nacional y regional y en particular a las alianzas que establecieron con otras organizaciones.

Cuando se fueron conformando colectivos ecuménicos en diferentes ciudades con las Escuelas Ecuménicas para la Paz, las mujeres mostraron la perseverancia necesaria para mantenerse y sobrevivir como colectivo. De hecho, como es propio de las religiones patriarcales desde sus orígenes, en el espacio ecuménico se suele contar con mayor presencia femenina que

⁷ Atenea retó a Aracne, gran tejedora admirada por todos/as, luego que la última plasmará las infidelidades del padre de la primera en hermosos telares. Al perder el reto la diosa convirtió a la segunda en araña.

⁸ Esta evaluación la coordinó Sercoldes a fines del 2007 con mujeres, participantes de los procesos de formación, delegadas de 11 organizaciones de igual número de departamentos pertenecientes a la región caribe, suroccidente, oriente y centro del país. Consultar *Experiencias comunitarias acompañadas por Sercoldes (2005/2007)* en “El Fadoc en Colombia Experiencias 2003/2008”, Nexus/SS, Bogotá, 2008.

masculina y, paradójicamente, se confía más en la fuerza y oportunidades ecuménicas por parte de las mujeres (religiosas, pastoras, laicas) que por parte de los hombres (sacerdotes, obispos, pastores).

En la experiencia En RED-Dándonos por el Suroccidente Colombiano, que busca fortalecer organizaciones, redes y confluencias de mujeres de esa zona del país, precisamente usa la metáfora de las tejedoras, expertas en redes para atrapar descontentos, luchas, sueños y esperanzas; para tejer, recomponer, fortalecer y consolidar los tejidos comunitarios. *“El proyecto me ha permitido reconocer a la otra, sus capacidades, habilidades y destrezas para los quehaceres de la red, el cambio más importante es lograr que constantemente pueda recordar que no puedo construir sin la otra.”*⁹

En este orden de ideas y en el contexto de las experiencias, la construcción de tejido social es un proceso de afianzamiento continuo de las relaciones humanas y sociales que se establecen en grupos, colectivos, u organizaciones y redes, y pueden tener sostenibilidad si hay condiciones que viabilizan este proceso, en particular si hay capacidades para ir generando sinergias, con base en un conjunto de actitudes y valores, como el respeto a la diversidad que crea escenarios para procesos de interculturalidad, el reconocimiento de que se construye con las otras/os, hacia objetivos comunes consensuados, y en fin, la necesidad de priorizar la participación en estos procesos. Lo que crea o contribuye a estas condiciones y fortalece las relaciones inherentes, es el enfoque pedagógico de la acción educativa.

La EP en la experiencia de Sercoldes, propone una acción y reflexión pedagógica que promueva el análisis, la crítica de la realidad, urdiendo su transformación desde las diferencias y desde horizontes comunes de sentido que permita organizar, movilizar e incidir en la construcción de un mejor país. Cuando las mujeres hacen seguimiento y evaluación de sus acciones, comparten experiencias y sistematizan aprendizajes, logran expandir el tejido social; se amplía y fortalece el proceso organizativo que implica el empoderamiento de las mismas y la lucha por sus derechos particulares y los de sus comunidades. Un aspecto clave en la construcción de tejido social es la disposición de las mujeres de incluir a las otras y los otros en sus nuevos conocimientos, pues en sus proyectos y propuestas siempre están pensando en función de qué efecto, aporte o contribución puede hacer para compartirlo en comunidad, ya que ellas siempre han sido adalides de lo comunitario. Esto último fue lo que nos condujo, desde fines de los 80, a

⁹ María Luder Charrupí, lideresa de Jamundí, Valle del Cauca, Colombia.

centrar la acción pedagógica en la perspectiva de equidad de género, privilegiando el poder y capacidad de la mujer en la transformación social por su gran potencialidad de ser animadora tanto en el espacio privado como en el público, considerado erróneamente éste como privilegio del varón. Las mujeres en el proceso de EP siempre están al tanto de “pescar en sus redes” los aportes, conocimientos, metodologías, experiencias que puedan aportar a la construcción de lo colectivo y organizacional.

Pero construir tejido social implica para ellas lidiar con obstáculos muy presentes en la cotidianidad y por ello las mediaciones pedagógicas propuestas desde la EP pueden transformar las dificultades en posibilidades, oportunidades o retos. Entre dichos obstáculos o dificultades están el individualismo que hace encerrar a las personas en posturas irreconciliables. De otro lado, muy unido a este factor está el aislacionismo, o sea la actitud corriente de muchos habitantes particularmente urbanos de aislarse físicamente de sus vecinas/os y aun de sus propias comunidades, y con mayor razón de aquellas personas que no son de su propio universo cultural o social, como las desplazadas, las pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, o similares, lo que genera exclusión y discriminación. La ausencia de conocimiento del “perfil” de las y los demás y la desconfianza, conducen irremediablemente al aislamiento, lo que impide generar o fortalecer tejido social amplio y de impacto y la construcción de redes e implementación de proyectos y planes colectivos.

Otro factor que perturba y destruye tejido social es la resolución de los conflictos por vías violentas. Existen sociedades y grupos, que por razones históricas y sociales, son más proclives a dar un tratamiento inadecuado a los conflictos, debilitando o destruyendo la convivencia y por ende el tejido social. En Colombia, a raíz de la prolongación y degeneración del conflicto armado, se ha destruido tejido social y las relaciones inherentes, en particular las de convivencia. Un cuarto factor que conspira contra el tejido social es la competencia ya sea por alcanzar el éxito o por la escasez de recursos. En la época actual no es raro que el éxito se mida por los logros individuales y se dé prelación a las acciones de las personas y no de los colectivos. La lógica que subyace es que para alcanzar el éxito, es preciso pasar “por encima de los demás”. Este patrón de conducta se dirige a una lucha por sobresalir, por alcanzar reconocimiento y dinero. Pero también, en comunidades donde los recursos son escasos, puede generarse actitudes de competencia que impiden el desarrollo de tejido social sano. Los sectores más pobres de las ciudades acusan esta problemática, y se puede incrementar la competencia de los recursos, cuando llegan como nuevos

habitantes los migrantes forzados, esto es, los desplazados por el conflicto armado. En vez de que se incentiven relaciones de solidaridad lo que con frecuencia sucede es la exclusión de la otra/o, el deterioro de la confianza y de las relaciones de cooperación y de convivencia.

La pedagogía de la EP, la hemos enfocado en la perspectiva de afrontar estos riesgos mirados como oportunidades y desafíos. Partiendo de nuestra experiencia, y en estos contextos donde operan los factores antes mencionados, para construir o reconstruir el tejido social, se requiere de un enfoque pedagógico y de una metodología y estrategias coherentes que se encaminan a desarrollar y poner en marcha los siguientes aspectos o elementos:

1. Propósitos comunes de construir organización, red, comunidad en la diferencia que responda a los intereses de las y los participantes. Apunta a que se lleve a cabo un proyecto colectivo en medio de la diversidad y en ambientes donde los conflictos inherentes a las dinámicas sociales se resuelvan pacíficamente.
2. Valores como el espíritu solidario, la corresponsabilidad y la reciprocidad, la valoración de las diferencias y la resolución pacífica de los conflictos que sustentan las relaciones de cooperación, solidaridad, contraprestación y convivencia, constitutivas del tejido social.
3. La Confianza como la condición previa. Sin ella se produce un rápido deterioro de las relaciones inicialmente establecidas ya mencionadas. Muchas pueden ser las fibras de las que está hecha la confianza, como la honestidad, transparencia y sinceridad. En el proceso pedagógico se dio prioridad a una metodología que apunta a incentivar el reconocimiento de la otra/o como un ser válido y con quien se puede tejer relaciones, a propiciar el compartir necesidades y problemas en el territorio, a fortalecer un diálogo para dar mayor énfasis al consenso que genere condiciones para construir tejido. Se ha requerido, en consecuencia, de una pedagogía que promueva el diálogo, el respeto por la diferencia, la diversidad sociocultural, y una mirada compartida de los asuntos cotidianos que se juegan en las relaciones. Y la base está en la confianza.
4. Finalmente la Comunicación, como un flujo de lenguajes y símbolos a través de los cuales se anudan las relaciones. El elemento central está en el diálogo¹⁰: saber escuchar, reconocer el lenguaje de la otra persona, saber transmitir las ideas e intercambiarlas, saber reconocer

¹⁰ En el próximo apartado: Diálogo de saberes se expondrá de manera más detallada este elemento pedagógico.

los símbolos usados en las relaciones, estar dispuesta/o a entender los argumentos y al debate constructivo. Se manifiesta, por ejemplo, en la percepción de las mujeres de Bogotá, Santander y eje cafetero, quienes en la evaluación participativa ya mencionada anteriormente, valoraron como algo clave la comunicación, en sus diversas dimensiones y expresiones, pues es la que les permite y facilita el proceso de fortalecimiento organizativo y realización de alianzas y redes. En Bogotá, las MC afirmaron que los medios y mecanismos comunicativos son lo que facilitan o entorpecen, en su ausencia o mal manejo, el que se pueda coordinar acciones, difundir y divulgar sus demandas e impulsar su visibilización. Y en las regiones también perciben que la ausencia o debilidad en la comunicación puede entorpecer el proceso generado lo que afecta a su vez el tejido social construido. Las acciones de incidencia pueden ser más participativas y tener mayor impacto tanto por las alianzas de las organizaciones como por los procesos comunicativos que estas acciones suponen y los buenos niveles de coordinación que exigen.

Para maximizar este tipo de relaciones en la construcción del tejido social se requiere, desde nuestra experiencia pedagógica, una serie de aprendizajes para el desarrollo de capacidades, que contribuyan a afianzar las relaciones señaladas y los valores conexos y a generar nuevas actitudes: saber relacionarse con las y los demás, esto es, “pensar en el lugar de la otra/o” o “ponerse en los zapatos de la otra/o”, comunicarse e intercambiar ideas y emociones con las y los demás, controlar y regular las emociones y acciones de manera apropiada, buscar armonizar las necesidades propias con las de las demás personas, trabajar en equipo, asumir responsabilidades que benefician al colectivo, en fin, comprender que los procesos que se adelantan y el impacto que se desea son mucho más sostenibles y de altos niveles de proyección si están soportadas por un conjunto de ideas y voluntades entretejidas, con base en la confianza y en una comunicación asertiva, más allá de las personas que las realizan. La mirada estratégica apunta a los liderazgos colectivos¹¹.

En este orden de ideas es preciso ampliar nuestra experiencia, por cerca de 18 años con las madres comunitarias que fueron generando un proceso de creación de organizaciones departamentales y regionales que se integraron a nivel nacional en Amcolombia¹². Las mujeres en este recorrido entendieron,

¹¹ Esta mirada estratégica está expuesta metodológicamente en la Cartilla “Construir un país. Organización, participación y liderazgo”, Sercoldes, Bogotá, 2000.

¹² Asociación de Madres Comunitarias por una Colombia Mejor. De manera particular el trabajo se realizó con asociaciones y grupos de MC de: Antioquia, Atlántico, Bolívar,

en su experiencia y reflexión, la importancia de aliarse en redes y mesas de unidad nacional con otras organizaciones para lograr la exigibilidad de sus derechos. La metodología se basó en promover espacios de reflexión y debate, buscando consensos, donde las mismas mujeres compartían experiencias y priorizaban, sus intereses y necesidades con el propósito de reconocerse como sujetos de derechos, protagonistas y a la vez dolientes de sus propias luchas, y en fin interlocutoras válidas ante el Estado a través de procesos de negociación y concertación, y de la movilización social. También la Redemuc¹³ conjuntamente con la Confluvalle¹⁴, que están en un camino de articulación, se piensan, a través del proceso pedagógico, como región suroccidente para maximizar sus alcances y lograr sus objetivos y mayor impacto social y político. Tanto unas como las otras intercambian experiencias, apoyos, servicios, aprendizajes y movilizaciones, logros y frustraciones, materiales educativos y contactos para ampliar, fortalecer y consolidar sus organizaciones y redes.

Un instrumento metodológico para maximizar la comunicación entre las mujeres fue la puesta en marcha por más de 10 años, desde 1993 hasta el 2006, de un periódico trimestral denominado “Pizarra” publicado por Sercoldes. Su elaboración se realizó entre educadores populares de la Fundación y las mujeres, en particular MC, quienes enviaban sus noticias, sus inquietudes, puntos de vista y hasta sus recomendaciones y recetas de cocina, para ser publicados. En la estructura del periódico las secciones de noticias, política, entrevistas y variedades (correo, cocina, salud y otros) eran espacio propicio para sus aportes. Un instrumento para su labor pedagógica eran las dos páginas centrales denominadas *Pizarrón* en las que de una manera didáctica se exponía un tema para que las mujeres lo trabajaran con sus pares, grupos y organizaciones en sus regiones y localidades.

En el proceso de la Escuela de Formación de EP de Sercoldes y en experiencias con grupos de mujeres, uno de los resultados más significativos de la construcción de tejido social ha sido, pues, la conformación, consolidación, expansión y proyección de organizaciones, redes y colectivos para la exigibilidad de sus derechos y la incidencia en políticas públicas. Estos espacios

Nariño, Valle del Cauca, Santander y la localidad 11 (Suba) de Santafé de Bogotá. En este proceso, en particular durante los años 90 y en otros lugares del país hubo apoyo de otras entidades no gubernamentales.

¹³ Red Departamental de Organizaciones de Mujeres del Cauca.

¹⁴ Confluencia Departamental de Organizaciones de Mujeres del Valle del Cauca. Redemuc y Confluvalle son parte activa de la propuesta En Red-Dándonos por el Suroccidente colombiano, que se desarrolla desde hace 6 años.

sociales de integración con propósitos comunes son puntos neurálgicos que anudan y fortalecen el tejido social, que si bien se anidan inicialmente en las relaciones de cooperación y solidaridad toman fuerza cuando se suman a otros esfuerzos colectivos generando sinergia y a su vez expresándose como movilización social.

Diálogo de saberes

El diálogo no solo es entre la palabra y la escucha, entre voces y oídos, sino que implica además todo tipo de lenguajes: señas, símbolos, textos, imágenes, webs, experiencias, mentalidades, culturas diferentes que implican idiomas étnicos y hablas regionales. De lo contrario es monotonía, unanimismo, simpleza, rutina, statu quo, censura, dictadura. Por supuesto, es más difícil escuchar diferentes puntos de vista porque implica tiempo, debate paciente, inclusión, comprensión, tolerancia, despojarse de la verdad o aceptar otras, confrontar incluso los saberes propios, esfuerzo para entender a las otras y otros, en fin, generar consensos hacia objetivos comunes. El diálogo de saberes en el contexto de construcción de tejido social apuesta por la búsqueda de consensos, el tratamiento propositivo de disensos, aceptando la diversidad y no imponiendo un punto de vista o utilizando argucias y argumentos de quien o quienes, por diversas razones, están en una posición de poder. En este contexto es bueno recordar la frase de Borges: “El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de uno o de boca de otro. Yo he tratado de pensar, al conversar, que es indiferente que yo tenga razón o que tenga razón usted; lo importante es llegar a una conclusión, y de qué lado de la mesa llega eso, o de qué boca, o de qué rostro desde qué nombre es lo de menos”¹⁵.

En nuestro recorrido la postura y práctica sobre el diálogo de saberes concuerda con las orientaciones dadas por David Bohm quien en sus reflexiones “Sobre el dialogo” señala que “el diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida”¹⁶.

¹⁵ Borges en diálogo -Conversaciones de Jorge Luis Borges con Osvaldo Ferrari. En “*Algunas citas sobre Diálogo, discusión y lenguaje*”. En Montoya, Víctor, *Revista electrónica Razón y Palabra*, abril-mayo 2003.

¹⁶ David Bohm (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, p. 29. Ahí mismo enseña que “el término «discusión» (o debate) subraya la idea de personas que sostienen puntos de

El diálogo es construcción no imposición, pero debe generar deconstrucción de aquello que ha sido inducido por estructuras de poder tradicionales o modernas, y que impiden la voz propia y empoderada, en el caso que nos ocupa, de las mujeres en sus territorios, contextos y ámbitos de vida. En este orden de ideas, y según nuestra experiencia, la EP pretende construir y de-construir, desaprender y volver a recrear conocimientos permanentemente, por eso es un acto pedagógico activo, creativo, transformador, en movimiento, generador de crisis, de cambio y por tanto movilizador. Parte de que no existen visiones, ópticas, posturas, verdades únicas. De esta forma no acepta radicalismos, maniqueísmos, ni “tirar línea”; siempre está abierta a escuchar otras posiciones y paradigmas. Todo esto es lo que la hace democrática, insistamos: dialógica. Para ello escucha y promueve oídos abiertos. El criterio central es la interculturalidad: reúne saberes distintos, procura ponerlos en el mismo nivel y valorarlos por igual: el de la campesina/o, la académica/o, la obrera/o, la investigadora, el intelectual o la artista...Y lo hace porque reconoce que el poder del conocimiento trata de imponerse, ya que en algunas ocasiones y contextos el diálogo se da entre desiguales. Pero el punto de partida es la inclusión no solo del otro/a sino de sus formas de pensar, de sus lógicas, de su palabra.

La experiencia nos ha brindado la oportunidad y el reto, de escuchar los diálogos entre grupos diversos en género, edad, territorio, etnia, nivel académico, sueños y realidades. Es allí donde se evidencia la generación del conocimiento, desde la EP, que como un pan fresco, se amasa con las diversas voces. No es tarea fácil, pero precisamente los escenarios democráticos del diálogo, las prácticas lúdicas y las dinámicas que proporciona la creatividad de la EP permiten poner en escena esos conocimientos diversos para elaborar discursos, revalidar otros, crear nuevos o lanzar otras posturas. Pues el diálogo no solo se da en la palabra dicha o escrita, sino también a través de símbolos, de la imaginación y creatividad, de la sensibilidad y el silencio. En la metodología no sólo está el escenario del

vista diferentes y que, en consecuencia, conciben y desmenuzan las cosas también de modo distinto, lo cual, obviamente, tiene su importancia, pero resulta limitado y no nos permite trascender la divergencia de puntos de vista. En este sentido, la discusión se asemeja al pimpón en que las ideas van y vienen y en que el objetivo es ganar o conseguir el mayor número de tantos posible. Tal vez, en un juego de estas características, se apele a las ideas de alguien para respaldar las propias, pero el objetivo, en cualquiera de los casos, es vencer. Estos son, al menos, los cauces por los que habitualmente suele discurrir una discusión”. (p. 30). En nuestra metodología y, en consecuencia en el enfoque pedagógico que la sustenta, lo importante no es vencer sino construir conjuntamente, y el debate está supeditado a este horizonte.

discurso, del foro y panel, de la plenaria y mesa redonda. También, ya sean niñas, niños o adultos de cualquier edad, o desde el lugar de la propia cultura o de la construcción de la identidad compleja, diversas técnicas incluido el juego permiten poner en escena las relaciones y comportamiento de la vida cotidiana para luego analizarlos, verse como un espejo y comprenderlos. Por ejemplo, para entender el papel de los conflictos, los costos de las violencias, las maneras como se camuflan la discriminación, la inequidad o el machismo, entre otra múltiple gama de experiencias diarias, jugando y luego aprovechando la pregunta, el diálogo no exento de debate empieza a producir aprendizajes.

El conocimiento colectivo que genera el diálogo de saberes, en el ámbito intercultural y de géneros, y que se realiza desde una postura y actitud sentipensante en medio de prácticas, vivencias, frustraciones y dolores, triunfos y cosechas comunitarias es acompañado por movilizadores, facilitadoras, educadores y educadoras populares que también imprimen posturas y conocimientos desde su experiencia. Quizás la principal aliada pedagógica de estas/os parteras/os del conocimiento es la pregunta al modo socrático, no en su propósito: la de que el educador en últimas tiene “la verdad”. Luego de poner en escena relaciones y posturas, y continuando con el juego del que hablamos en el anterior párrafo, la pregunta permite confrontar. Se requiere que la educadora popular aguce sus sentidos y esté atenta antes, durante y después del juego, qué movimientos ocurren, qué discurso se utiliza, el lenguaje corporal y oral, las decisiones que se toman, el trabajo individual o grupal, la forma como los actores justifican y excusan sus decisiones. Todo esto, en un espacio como el taller, encausado con la pregunta y dirigido al tema central que se esté analizando, permite que se produzca el análisis, las dudas, el enfrentamiento cultural entre posturas y por tanto el movimiento del conocimiento que va tomando forma. Preguntar y volver a preguntar, recibir y devolver es un ejercicio que la educadora popular como facilitadora debe hacer permanentemente para cumplir mejor su papel pedagógico sin el presupuesto que es la poseedora de la verdad. Este ejercicio practicado en las acciones de formación con mujeres, ha requerido en nuestra experiencia, desarrollar un equilibrio: prudencia en la forma como se pregunta para provocar a veces con sutileza y respeto¹⁷, sin producir heridas, pero en momentos también usando la ironía para volver a incitar a la reflexión profunda, punzar o apretar la clavija precisa como a un instrumento musical que se le saca la mejor nota.

¹⁷ Como decía Elias Canetti, “La primera prueba de respeto hacia los seres humanos consiste en no pasar por alto sus palabras”. Ver: <http://valenciad.com/Conferencias/ComunicarSobreDialogoDiscus.pdf>

Esas parteras del conocimiento llamados educadoras populares deben tener presente, como señalaba en una célebre frase Ortega y Gasset, que al producir ese saber siempre se debe enseñar a la vez a dudar de lo que se enseña y así dar la oportunidad de volver a llenar de contenido el conocimiento. La o el educador popular que recuerda que no es un maestro, ni un profesor y se desprende de la tentación de influir o inducir hacia un “solo” o “mejor” camino del saber o de la opinión, además de promover mantiene vivo el real sentido del diálogo de saberes. No es reto fácil tenerlo siempre presente; pero la clave es recordar que con la EP se busca construir autonomías e independencia del sujeto. Y este ha sido un eje estratégico de la estructura pedagógica que ha desarrollado Sercoldes: que se construye tejido social, se dialoga entre diferentes y se aprende a construir conocimiento para fortalecer autonomía personal y colectiva en el contexto de la interdependencia local y global.

De otro lado, las y los educadoras/es populares que se gestan en el ejercicio de construir conocimiento colectivo, entienden que otras formas de producir saberes, que desde esta óptica pedagógica cobran una relevancia fundamental, son: la intuición, las emociones y la ternura; las vivencias personales, la tradición oral en su diversidad (cantos, coplas, trovas, poemas, refranes, leyendas, cuentos, dichos, chistes), las expresiones folclóricas y puestas en escena (con música, danza, teatro, máscaras, gastronomía) la inmensa mayoría con acento étnico o territorial particular. Se tiene en cuenta el saber de los y las ancestros; la memoria recuperada o reconstruida, las historias de vida; la observación y sabiduría de la naturaleza, los ritos y símbolos, oraciones o meditaciones; los desfiles, marchas, tomas, plantones y movilizaciones; las fotografías, videos, producciones radiales, plegables y volantes de medios alternativos; el uso de las redes virtuales y de las TICs. Un universo donde el diálogo cultural, en nuestra experiencia con organizaciones de mujeres, hace su festín y aporta desde distintas miradas haciendo más rico el saber popular. Nuestra experiencia y práctica pedagógica ha estado muy impregnada de este complejo ámbito que reconoce la amplitud del diálogo de saberes en contextos específicos, que tiene en cuenta los enfoques diferenciales, en particular el de género y étnico, y que se nutre de diversas prácticas y recorridos metodológicos.

Fruto de su experiencia con la educación popular, una lideresa que fuera por muchos años docente nos expresaba: “Otro cambio como docente por muchos años y ya pensionada ha sido descubrir la educación popular como una forma diferente de generar conciencia y cambios mentales en la gente.”¹⁸

¹⁸ Amparo López, lideresa, Roldanillo, Valle del Cauca. Entrevista realizada por Sercoldes en 2014.

Haciendo una breve síntesis de la lógica de la metodología para el desarrollo del diálogo de saberes con las mujeres, en los espacios didácticos del taller, podemos señalar tres planos: El de la experiencia: busca recoger y compartir las experiencias de la vida cotidiana y de momentos claves en su vida personal, donde surgen testimonios. Otro conceptual para repensar esa experiencia de manera crítica y con el acopio de otras miradas y de enfoques de género e interculturales. De allí surgen ideas claves para recordar que organizan el pensamiento y que son fuente de producción de conocimiento. Y finalmente, el plano del horizonte cercano: Aprender para transformar, donde surgen compromisos, planes de acción y ejercicios para multiplicar los aprendizajes del proceso pedagógico en otros espacios.

Convivencia en medio de la diversidad

El trabajo educativo, por más de cuarenta años, ha permitido a Sercoldes acumular un enorme bagaje pedagógico gracias a la posibilidad de interactuar con grupos donde están presentes las diversidades: de géneros, etaria, generacional, territorial, étnica, política, espiritual (religiosa, eclesial, cosmológica), por el conflicto armado interno (víctimas-victimarios), funcional (discapacidades). Esta oportunidad ha llevado a reafirmar institucional y territorialmente su carácter de Servicio Colombiano; abrir esa caja de sorpresas y riquezas que implica una nación pluricultural; ahondar en las complejas realidades de marginación y exclusión del país; palpar la necesidad del trabajo educativo en clave de derechos humanos desde el enfoque diferencial; y adentrarse en el tema de la convivencia pacífica mediante proyectos de educación popular para la paz donde la transformación de conflictos evidencia que la diversidad es, al tiempo, reto y oportunidad para construir ciudadanas y ciudadanos incluyentes y capaces de reconciliarse.

“Mi vida personal cambió en la forma de relacionarme con las demás personas en momentos de conflictos, anteriormente era contestaría e impulsiva... Aprendí a tomar el tiempo necesario para digerir, meditar y comprender las agresiones o actitudes que me molestan.”¹⁹

Diversidades y conflictos son escenario de oportunidades para la convivencia y eso lo sabe muy bien la EP. Precisamente, en el accionar pedagógico se provoca y aprovecha el conflicto porque la participación, la libertad de

¹⁹ Miriam Gómez Carvajal, Palmira. Lideresa de la organización Confluencia Municipal de Organizaciones de Mujeres de Palmira, Valle del Cauca, integrante de Confluvalle.

pensamiento, el espíritu crítico y la construcción de saberes conjuntos es una tarea más difícil que la imposición de ideas. Aunque se corra el riesgo de cometer errores, de producir roces, altercados, nuevos problemas, dudas, incluso desespero al tener que contar con más tiempo para la discusión, todo este accionar se convierte en una especie de gimnasio donde la práctica educativa, social y política permite mantener en forma a las comunidades en un ejercicio de convivencia pacífica y tolerancia. Así, la EP se convierte en terreno de Educación para la Paz que hemos implementado en nuestras experiencias pedagógicas con mujeres e incluso con jóvenes, en varios lugares del país en particular en el oriente de Caldas y en suroccidente del país. Es bueno anotar que especialmente las mujeres, las más afectadas tanto por las violencias de género como por las expresiones de violencia propias del conflicto armado interno de décadas en Colombia, son las menos escuchadas y resultan pilares fundamentales como agentes de paz.

Ciertamente el conflicto, a nivel personal, grupal o social también puede ser un proceso al que le siga la frustración y que en su escalada desemboque en agresividad y violencia. Pero el conflicto también induce a la construcción y reconstrucción de la sociedad; replantea las relaciones interpersonales y de las comunidades; puede incentivar la interculturalidad que haga productiva la multiculturalidad; genera prácticas de entendimiento, cambios, transformaciones y evolución social por la pugna entre lo nuevo que busca abrirse paso y lo viejo que se aferra al mantenimiento de lo establecido.

Conflictos entre liderazgos, conflictos intra-grupales e inter-grupales afectan las organizaciones e impiden las alianzas y sinergias para avanzar. De nuevo la o el educador popular como pedagogo debe hacer alarde de su capacidad para propiciar alternativas de transformación de conflictos: mediación y conciliación, promoción de comunicación asertiva y lenguaje no violento, reflexiones, rituales y acciones de reconciliación, son un conjunto de opciones metodológicas que, además, permiten reconstruir y fortalecer las relaciones organizacionales.

Desde nuestra postura y práctica, la EP ofrece alternativas de no violencia y resistencia civil como fuerza, no inmovilismo, con la valentía de enfrentar al violento hasta hacerle ver que es injusto pero humano. Además, en estos contextos existe la oportunidad pedagógica de ejercitar a las personas en la necesaria práctica de la reconciliación facilitando el reencuentro, restaurando relaciones, promoviendo la reparación y la

memoria y reconstruyendo comunidad de nuevo, aportando a la educación para la paz²⁰.

Precisamente, los anteriores han sido postulados que hemos vehiculizado, a través de la EP, en las experiencias de las Escuelas para la Convivencia Familiar y Comunitaria, donde las protagonistas han sido las mujeres y de las Comunidades Escolares de Paz referidas al inicio de este artículo. En estas experiencias, las participantes en repetidas ocasiones de manera colectiva elaboraron propuestas y posturas en torno a temas como la transformación de conflictos, la verdad, la justicia, el perdón, la reconciliación, la reparación integral, el concepto mismo de paz, que afloraron mediante la metodología facilitadora del proceso pedagógico, privilegiando el diálogo.

La metodología implementada, por ejemplo, en la experiencia de las Escuelas de Convivencia Familiar y Comunitaria, parte de un itinerario para reconocer, asumir y resolver conflictos a través de un espacio: el taller participativo. Se trata de una propuesta pedagógica denominada: Travesía de la Violencia a la Convivencia. Cada uno de los momentos de la metodología se denominaban: 1. Listos para zarpar: Momento de motivación a las participantes, presentación del objetivo y ubicación general; 2. Viajando desde la experiencia: Momento para el diálogo de las mujeres desde sus conocimientos previos y experiencias respecto al tema; 3. Explorando otros horizontes: Momento del diálogo con la opinión de un experto en el tema a través de una charla, video o audio; 4. Agitemos el mar de las ideas: Momento en que se confrontan los conocimientos y experiencias de las participantes con las del experto, para analizar, discernir, debatir las formas de pensar, sentir y actuar respecto al tema; 5. Busquemos de nuevo las estrellas: Momento para retomar el objetivo central y sacar conclusiones conceptuales y compromisos prácticos; 6. Evaluemos la travesía: Momento para evaluar el proceso y resultado del taller, programar la evaluación de tareas y compromisos prácticas; 7. Celebremos en puerto nuevo: Momento lúdico y creativo para expresar mediante símbolos, cantos, juegos, etc, los aprendizajes logrados y los compromisos adquiridos.²¹

²⁰ Para el desarrollo de este tema y su implementación metodológica se elaboró una serie de cartillas y módulos pedagógicos bajo la autoría de Fabio Alonso Mesa Ramírez. Una síntesis conceptual fue publicada en el Observatorio Social N°. 23, agosto de 2009, Buenos Aires Argentina, <http://observatoriosocial.com.ar> 2

²¹ Para conocer en detalle toda la metodología y los 10 talleres temáticos que conforman esta travesía es preciso consultar las cartillas: “Diálogos para navegar entre conflictos”, Alirio Cáceres, Sercoldes, Bogotá, 2007. Y “Diálogos para convivir en clave de Derechos”, Betty Sandoval, Sercoldes, Bogotá, 2007.

Poner a prueba el reto de enfrentar y transformar pacíficamente los conflictos en medio de la diversidad, va permitiendo entrenar y producir propuestas novedosas para enriquecer procesos de paz locales. La EP va entonces ofreciendo con su práctica la oportunidad de vivenciar la paz en espacios como el taller, la organización, la comunidad, o en una región o territorio específico, al promover la construcción de tejido social. Al fin y al cabo un horizonte privilegiado de la EP es construir paz con justicia social y equidad y en ese sentido transformación social y política.

La acción pedagógica de la EP, también facilita el ejercicio de construcción de cultura de paz en tanto promueve creatividad para generar alternativas de solución a problemas, reconocimiento y rescate del espacio público como ámbito de encuentro entre diferentes y de construcción de imaginarios colectivos; así como la constitución del sentido de lo público como escenario de realización de lo privado. Adicionalmente, contribuye a fortalecer la democracia al impulsar la participación, lo que supone desarrollar acciones de responsabilidad compartida y capacidad propositiva en los escenarios de interlocución de Sociedad Civil con el Estado para el reconocimiento y exigencia del respeto, cumplimiento y ejercicio de los derechos, y la promoción de las autonomías locales, regionales, étnicas y de género.

Espiritualidad y ritualidad

Si bien en las diferentes culturas ancestrales (desde la egipcia, judía, cristiana, musulmana, hasta la maya, inca o de los aborígenes americanos que perviven) son hombres los próximos a la divinidad como medio o canal (patriarcas, imanes, pastores, sacerdotes, chamanes) de la trascendencia, la tradición nos muestra que quienes realmente transmiten, enseñan, perpetúan y sostienen la dimensión espiritual son las mujeres.

Desde sus primeros proyectos, la Fundación Sercoldes por su origen en tiempos de la teología de la liberación, su opción preferencial por los sectores populares y su apuesta ecuménica, ha encontrado que la fuerza inmersa en la comunicación con lo trascendente es fundamental en su trabajo y aquí, una vez más la EP contribuye, desde su quehacer metodológico y pedagógico, a sostener y avivar una dimensión fundamental cuando se trata de lo comunitario y más cuando ese trabajo se afronta en medio del miedo, la amenaza, la tristeza, el dolor, la rabia, el rencor y el llanto que producen las múltiples violencias de género y las del conflicto armado interno.

En su trabajo comunitario la Fundación ha entendido y descubierto que no hay lugar del país donde a las mujeres con sentido social no las una la dimensión espiritual. Como lo señalaban Gandhi y Luther King, una lucha como la de la no violencia no hubiera sido posible sin un alimento espiritual fuerte en sus promotores. Tanto espiritualidad como ritualidad en nuestras prácticas de EP, son la confirmación y certidumbre que estamos ligados a la trama del universo y de la vida.

Incluir metodológicamente, por ejemplo, la lectura bíblica con perspectiva de género ha permitido a las mujeres descubrir la capacidad de exigibilidad de derechos de las tan ocultas Maglá y sus hermanas al plantarse con dignidad como organización de mujeres ante Moisés²²; la valentía, resistencia pacífica y registro de memoria histórica que hace Rispá al enfrentarse al poderoso rey David²³; la autonomía e incidencia política que deja ver la Reina Vasti al revelarse ante el emperador persa Asuero²⁴; la sabiduría, sentido de justicia y capacidad profética de Débora; o los diferentes momentos donde Jesús muestra su perspectiva de género, evidencia la situación de marginación en que se encontraban las mujeres en su tiempo y reivindica sus derechos, por citar sólo algunos ejemplos.

Aprovechar además otros textos de otras espiritualidades como los mitos y relatos de culturas europeas, asiáticas, africanas o amerindias donde las mujeres son ejemplo de equidad, comunidad, trabajo en equipo, exigibilidad de derechos, transparencia, es otra fuente que hemos trabajado mediante las oportunidades pedagógicas de la EP.

Otra batería de opciones que se suelen aprovechar desde la experiencia metodológica y pedagógica de EP la constituye todo el mundo del simbolismo y la ritualidad enriquecido por espiritualidades indígenas aprovechando elementos de la naturaleza: montañas, lagos, agua, tierra, flores, coca, mandalas, sonidos de la naturaleza; espiritualidades afrocolombianas como tambores, música, danza, alegría, cantos, sonrisas amplias, carnavales, colores vivos, ritmo, calor; y espiritualidades ecuménicas como la cruz, la luz, el agua, el fuego, el texto sagrado, los cantos, oraciones, el color blanco y el pan que se comparte.

En los espacios de espiritualidad promovidos en los eventos desde la pedagogía de la EP, las mujeres meditan, interiorizan, se autoevalúan, exponen

²² Números 27: 1-7.

²³ 2 Samuel 21:1-14.

²⁴ Ester 1:1-22.

al colectivo sus miedos, sus confrontaciones internas con su realidad y con otras personas, se muestran en su vulnerabilidad, se emocionan, ríen, lloran, cantan, bailan, oran, meditan, guardan silencio, escuchan, comparten frustraciones, momentos en que han sufrido abuso o han hecho daños a otras y otros. Todo esto las muestra como seres humanos, las hace fuertes, las renueva y alimenta para momentos donde descubren la necesidad de reconciliarse, un ejercicio que en un país con más de cinco décadas de conflicto armado interno y más de seis millones de víctimas, resulta fundamental y sanador. “Me agradó mucho que después puede saludarla y abrazarla al igual que a mis otras compañeras, sin odios”²⁵.

Para alimentar y enriquecer ese encuentro con la dimensión espiritual, la ritualidad, simbología y celebración, imprimen y aportan otros conocimientos y expresiones al acto pedagógico que permiten disponer un momento de energización, autoestima, disposición positiva y sentido de apoyo y común unión que al inicio y al final de los eventos con las lideresas o las comunidades resulta crucial para el desarrollo de las iniciativas. Pero además, imprime y alimenta en las mujeres, mayormente sobrevivientes de las violencias, sostén, reconstrucción y fuerza espiritual que nutre las esperanzas en medio de sus propios postconflictos y los de las comunidades que acompañan.

Desarrollo de capacidades y empoderamiento hacia la autonomía

Diversos factores conspiran para la marginación por razones de género: ser campesina, de escasos recursos económicos, desplazada por los grupos armados, afro, indígena, niña, adolescente, joven, embarazada o madre soltera, madre adolescente, abusada sexualmente, lesbiana o transgénero, defensora de derechos humanos, lideresa comunitaria, un conjunto de características que sumadas, en vez de particularidades, opciones o atributos, terminan siendo justificación para excluirla.

Desde lo pedagógico, la EP ofrece una maravillosa oportunidad de trabajar el ser individual, dignificar el género para contribuir a fortalecer su rol comunitario, de tejedora, gestora de lo organizacional. En particular, y en nuestra experiencia, las lideresas comunitarias y defensoras de derechos

²⁵ Miriam Gómez Carvajal. Palmira. Lideresa de la organización Confluencia Municipal de Organizaciones de Mujeres de Palmira, Valle del Cauca.

humanos, requieren reencontrarse consigo mismas; descubrir sus capacidades de construir conocimiento, de fortalecer y ampliar sus organizaciones y aceptar sus debilidades; de poder explorar, conocer, disfrutar y sentir bello su cuerpo, ese territorio estereotipado por la publicidad, estigmatizado religiosa y moralmente, maltratado físicamente por las violencias domésticas, de la escuela, la calle o el trabajo, y botín de guerra en medio del conflicto armado interno.

Trabajar esas fortalezas individuales: de la autoestima, autonomía y autocuidado a través de las metodologías de la EP, así como de diversas alternativas rituales, espirituales, de la salud, terapéuticas, psicosociales, genera consciencia del cuidado físico, mental y espiritual, robustece la seguridad y credibilidad. Una de las preocupaciones u obstáculos que las mujeres suelen expresar del trabajo en comunidad se advierte cuando cuentan: “es que entre las mujeres nos sacamos los ojos, nos destruimos, nos volvemos arpías, chismosas, destructoras del género”²⁶. Esta frase recoge el imaginario perverso que se ha construido en el terreno de las relaciones de género inequitativas. Pero lo importante es reconocer y subrayar que cuando la lideresa alimenta su interior construye sororidad, complicidad, solidaridad de género que permite entender que los liderazgos son colectivos, rotativos, compartidos.

Mujeres con consciencia de derechos, construyen autonomía, destrezas para la toma de decisiones, seguridad, independencia, personas con capacidades propositivas y de exigibilidad de derechos. Lo expresan las mujeres: “nuestra mentalidad era totalmente diferente en el contexto en que nos encontrábamos pues nos limitábamos a asistir a las reuniones que nos convocaban, pero con el proyecto²⁷ hemos adquirido herramientas para aprender a interlocutar con distintos entes gubernamentales públicos y privados del municipio, esto se refleja en la veeduría realizada en las distintas secretarías de la administración municipal y en nuestras sesiones con el Concejo Municipal”²⁸. Las mujeres al ir logrando autonomía hablan de tú a tú con quienes toman decisiones que les afecta a ellas y sus comunidades, gracias a la fuerza interior que han adquirido. Pero además, se piensan como actrices políticas y se motivan a proponer sus nombres para cargos de elección popular al descubrir que sólo llegando a cargos de toma

²⁶ Palabras de una lideresa de Popayán.

²⁷ Hace referencia al proyecto “En RED-Dándonos por el Suroccidente Colombiano”.

²⁸ Testimonio de Amparo López, lideresa de Roldanillo (Valle).

de decisiones políticas se podrá ir superando estructuralmente su realidad de exclusión.

De nuevo el diálogo de saberes y la construcción de conocimiento entre mujeres juega un papel valioso para que ellas analicen, se expresen, controviertan, descubran las formas como la cotidianidad las agobia y se piensen como protagonistas de cambio con capacidades propositivas. Descubrirse, no como un conjunto amorfo de oprimidas iguales, sino como un universo de mujeres diversas en sentimientos, expresiones, posturas, experiencias de vida, les ayuda a construir y fortalecer en sí mismas carácter, identidad, autonomía personal para luego generar autonomía organizacional y comunitaria y por tanto empoderamiento.

Cuando la práctica de la EP aborda pedagógicamente la autonomía en las mujeres, trabajada en la profundización de un espacio que trasciende múltiples dimensiones de sus vidas, conduce a una reflexión sobre lo que constituye dicha autonomía: –**autonomía económica** fundamental para evitar estar sujetas, dependientes y sometidas en la tiranía del hogar donde el hombre que pone el dinero se impone, donde la mujer termina en empleos de menos categoría o donde su capacidad de emprendimiento se ve limitada; –**autonomía sexual** que permite tomar consciencia de sus derechos, de la salud sexual y reproductiva, que incluye el manejo autónomo del cuerpo, sus cuidados y disfrute, de la equidad en las relaciones de pareja y, por tanto, del rumbo y la definición que debe tomar el proyecto de vida propio, sin estar sujeta a tradiciones morales, religiosas, culturales y sociales; –**autonomía política** que se dirige a que la mujer tome decisiones, elabore opiniones, posturas, idearios, pueda y deba ocupar cargos relevantes o postularse a ser elegida para llegar a escenarios de poder, en fin, a constituirse en sujeto de derechos; –**autonomía espiritual** que le permita pensar una cosmovisión donde la idea de dios no sea absolutamente masculina, donde la mujer no quede reducida a ser auxiliar de los que “representan a dios” o son sus “intermediarios en la tierra” (clero, episcopado o pastores), donde puedan descubrir el papel relevante y de resistencia que las mujeres ocupan en los libros sagrados donde están ocultas e invisibles por teologías machistas. El campo de la autonomía puede abarcar otras como la académica, la sentimental, etc.

Desde la metodología implementada hay que resaltar el aprovechamiento de la música, la danza, la pintura, el teatro, el video y audio, la creación literaria, la diversidad de técnicas orientales, entre otras herramientas, lo que facilita al o la pedagoga popular disponer de una amplia gama de alter-

nativas creativas, para abordar el autocuidado y la autoestima y autonomía, enriqueciendo y llenando de contenido la redefinición de estas dimensiones personales y potenciándolas con sentido y vocación colectiva.

El autocuidado es una dimensión que resulta fundamental trabajar pedagógicamente en las mujeres para lograr que tomen consciencia de su cuerpo y cambien su relación con él. Ese cuerpo femenino repudiado por mitos religiosos, pisoteado por posturas sexuales machistas, violentado por los abusos de la pareja o por los actores del conflicto armado que las ven como botín de guerra, subvalorado por estereotipos publicitarios o por la comercialización de los mismos, o incluso gastado y cansado por entregarse primero en casa, luego en el trabajo, posteriormente en la organización y finalmente en la comunidad. Así la mujer, y en mayor medida la lideresa comunitaria, defensora de derechos humanos, entregada al servicio de otras y otros, termina olvidándose de sí misma pero absorbiendo de quienes acompaña angustias, dolores, miedos y tensiones a nivel físico, psíquico y espiritual, y requiere tomar consciencia de que necesita atención, valoración, reposo y un plan de autocuidado, para fortalecer su autonomía y propiciar un mayor desarrollo de sus capacidades.

Impacta y satisface, en nuestro trabajo con lideresas, ecuménicas y defensoras de derechos humanos de lugares periféricos de Colombia, tan distantes territorialmente entre sí pero unidos por la pobreza, inequidad y acción del conflicto armado interno, escuchar los comentarios de muchas mujeres sobre la pedagogía del autocuidado reconociendo lo que puede parecer obvio pero que hasta ahora redescubren: “entendí que soy valiosa, valiente y esforzada”, “descontaminar el cuerpo y llenarlo de buenas energías”, “valorarme como persona y querernos más”, “superé cosas que creía curadas, heridas del pasado y las cicatricé”, “estaba desorientada como sin ganas de seguir luchando, pero me di cuenta que a pesar de mi edad puedo seguir viviendo para mí”, “nosotras nunca nos dedicamos un momento para nuestro cuerpo y nuestra mente”, “me voy liberada, me sentía como atrapada por dentro”, “aprendí a cuidar mis palabras para tener paz interior y afrontar de manera sabia los obstáculos”, “tengo que dedicarme más tiempo para consentirme”, “me di cuenta que una le dedica más tiempo a los demás que a una misma”, “me sentí nueva, como si hubiese nacido en mi cuerpo otra Jaqueline”, “nos ayudó a reforzar en que nos tenemos que consentir y cuidar nuestro cuerpo, nos invitó a hacer más consciente nuestras energías y cómo aprovecharlas.”²⁹

²⁹ Mujeres participantes del proyecto “Ayudándonos para Ayudar” de Quibdó (Chocó), Buenaventura (Valle del Cauca), Tumaco (Nariño), Villa Garzón (Putumayo), Barrancabermeja (Santander), Sincelajo (Sucre) y Samaná (Caldas).

Pero en el acto pedagógico el o la educadora popular o facilitadora, según nuestra experiencia, debe tener muy presente, ni caer en un excesivo comunitarismo que iguale o invisibilice las particularidades de las mujeres únicas e irrepetibles, pero tampoco promover el individualismo que demerita el emprendimiento de acciones colectivas y la cooperación ante el riesgo de privilegiar la autosuficiencia que genera el distanciamiento entre pares debilitando la construcción del tejido social.

Un reto permanente para la o el pedagogo popular es develar y transformar el egoísmo impregnado por una educación capitalista, competitiva, que impide el trabajo en equipo, pilar de la organización comunitaria. Aquí de nuevo metodológicamente el juego permite recrear esas posturas y prácticas culturales donde el yo se vuelve centro inderrocable y de una vez más afloran disculpas como: “se trata de un juego y en el juego se gana y se vale todo” para excusar actitudes que terminan reproduciéndose en múltiples campos de la vida. Poner en escena con el juego el individualismo, el aislacionismo y la competencia permite tomar consciencia de estas prácticas, desaprender y volver a construir otras formas de relacionarse.

Conclusión

La experiencia de la Fundación Sercoldes, relatada y explicada en este texto en torno a la pedagogía y metodologías de la EP, ha conllevado una serie de aprendizajes:

1. La EP es una propuesta educativa para la sociedad en tanto busca la constitución de sujetos colectivos desde sus características sociales y culturales particulares vistas en perspectiva de género e intercultural. No piensa a la persona en su individualidad como ente discreto y aislado, sino en su capacidad de tejer y fortalecer relaciones que la proyecten hacia acciones colectivas de transformación social.
2. Para ese tejido social en construcción y reconstrucción se requiere de un diálogo propositivo que tenga en cuenta la diversidad de los seres humanos en territorios, escenarios o contextos específicos. Este diálogo no sólo es un intercambio de saberes específicos, de construcción de conocimiento, de multiplicación de aprendizajes sino ante todo una apuesta por la democratización, la participación y la generación de condiciones para una sociedad incluyente y antidiscriminatoria.

3. La EP se constituye en un nodo central para la construcción de la paz en perspectiva de su sostenibilidad, dando prioridad al respeto por las diferencias, a los procesos de justicia social y reconciliación y a la transformación de los conflictos para que sean productivos.
4. En la EP juegan no sólo el pensamiento abstracto y los conceptos, sino también el mundo de los afectos y de las esperanzas y la utopía, los rituales que proporcionan sentido a la vida y a la trascendencia, el entramado de las concepciones del mundo que operan por fuera del mundo occidental, y en fin, la imaginación y creatividad de las personas y los colectivos que añoran un mundo mejor.
5. Si bien la EP crea condiciones para el desarrollo de una variedad de capacidades que se anidan en los seres humanos según sus perfiles culturales y de género, lo hace para el empoderamiento de seres autónomos que no se aíslan sino que saben de la interdependencia como una oportunidad y no como un peso a sobrellevar.

El trabajo educativo, el enfoque pedagógico y la metodología usada en las diversas experiencias señaladas, ha permitido a las mujeres desarrollar gran parte de su potencial humano, en buena medida reprimido o desvalorizado en el contexto patriarcal del país, donde la mujer, en particular del sector popular, sólo debe desempeñar su función hogareña sumisa a las órdenes de su padre, esposo, compañero o amante. Los resultados de las diferentes experiencias de EP con las mujeres, se pueden medir, no sólo por el nivel intelectual alcanzado, sino ante todo por el desarrollo integral de la persona donde entran en juego sus diversas capacidades y habilidades, cuyo desenvolvimiento produce en ellas, mayor seguridad, confianza en sí mismas y autoestima, una mirada estratégica de su quehacer y de su vida, lo que constituye la base para el desarrollo de su liderazgo y su empoderamiento social y político.

Buscando la equidad de género entre cartas, árboles y duendes

Maribel Giraldo Lizcano*
Gloria María Bustamante Morales**
Gloria Amparo Henao Medina***

Presentación

La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos a través de procesos, programas y proyectos de educación, protección integral desde la prevención, atención, investigación, organización y participación política.

Desde el área Mujer se contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres para que avancen en sus procesos de autoconciencia, autonomía y empoderamiento posibilitando el reconocimiento de sus identidades, la construcción colectiva de alternativas a sus problemas, la defensa y la exigibilidad de sus derechos.

En la Corporación hemos valorado el lenguaje epistolar porque le aporta a los procesos de subjetivación, se convierte en autonarrativa que moviliza la reflexión acerca de sí y del mundo. Este texto presenta una práctica pedagógica con niños desde otras masculinidades, la ecología profunda y el ecofeminismo, práctica mediada por las cartas a personajes y personajes fantaseados. Acudimos al lenguaje epistolar para narrar lo que nos aconteció con los niños, aquello que revelándose sorpresivamente nos pone en crisis. Así nació esta experiencia que sistematizamos para producir saber, reflexión y transformaciones en el contexto educativo, recuperar la voz, el

* Magistra en educación y desarrollo humano. Coordinadora Área Mujer Corporación Educativa Combos.

** Magistra en educación desarrollo Comunitario. Coordinadora investigación y sistematización. Corporación Educativa Combos.

*** Magistra en educación y desarrollo humano. Directora Corporación Educativa Combos.

pensamiento propio, preservar la memoria en el acto de ‘llevar de la mano a otros/as’ y perfilar el rostro de una pedagogía latinoamericana que conversa con el contexto que le da vida.

En las cartas, se ‘dice contándole a otro/a lo que me acontece’ favoreciendo los procesos de subjetivación y potenciando las transformaciones personales y sociales, lo que permite el contacto consigo mismo/a y la expresión libre de emociones; se narra espontáneamente acerca de lo que acontece. El escritor/a no necesita demostrar la verdad de su revelación, importa su capacidad de anunciar la vida propia. Esta experiencia existencial es también poética, íntima y pública en la relación con un otro/a a partir de un lenguaje que seduce.

La relación de esta práctica con la educación popular

En su génesis la educación popular se ocupó de las desigualdades de clase. Apuestas desde el feminismo y la ecología han cuestionado otras asimetrías¹: de género, etnia, religión, condición sexual. La educación popular ha de ocuparse de las luchas colectivas pero también de los y las sujetos morales y de cómo se relacionan entre sí. Un sujeto moral es aquel capaz de pensar y actuar desde un marco ético que involucra su responsabilidad con la alteridad. La educación popular con niños/as se ocupa de su socialización política, de la vida con otros y otras, lo que supone convivencia (coexistencia y relación). Es necesario asumir la pedagogía desde una perspectiva liberadora de género indispensable para el desarrollo de relaciones justas y equitativas, propósito central de la educación popular.

Esta práctica muestra una apuesta por transformar las asimetrías de género desde otras masculinidades, con la afirmación del femenino en niños. Shiva y Mies referenciadas por Pascual y Herrero (2010) aseveran que desde el ecofeminismo el patriarcado “se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la subordinación de las mujeres, de la colonización de los pueblos ‘extranjeros’, de sus tierras, y de la naturaleza” (p. 5). Esta experiencia cifra su esperanza en que la transformación de la relación de los niños con la naturaleza será un paso para transformar las relaciones con las mujeres. Niños que aprendan a cuidar la vida, con estrategias de educación popular

¹ La palabra asimetría significa: del griego A: Sin y metría, del griego metrón: medida. Sin Medida. Symetría: Correspondencia exacta en tamaño, forma y posición.

como la observación, la interrogación, la recuperación de la palabra y la historia, para crear un nuevo pensamiento y un nuevo orden social donde el poder construya y no someta.

Las nuevas versiones de la educación popular buscan transformaciones en las relaciones entre hombres y mujeres, para ello se necesita avanzar en la negociación no violenta de conflictos y en la construcción de identidades diversas que amplíen el horizonte moral de niños, niñas impulsando la formación de otro tipo de subjetividades, promoviendo identidades ‘narrativas’ que puedan dar cuenta de sí mismas; ‘equitativas’, con justicia en las relaciones de género; ‘hospitalarias’, que acojan al otro/a y lo otro; ‘pacíficas’; capaces de dirimir las diferencias desde la palabra y la argumentación.

La autonarrativa, promueve la urgencia de trabajar la educación popular desde nuevos paradigmas que recojan lo profundo del legado Freireano; poder sobre la propia vida al recuperar la historia. Transformaciones subjetivas, al re-significar las experiencias. Nuevas relaciones de poder liberadoras. El saber de sí, como condición para transformar las relaciones sociales. La re-significación de la educación como acto esperanzador, amoroso y crítico, que asuma otros lugares reales y simbólicos desde didácticas que ‘hagan sentido’ en la vida concreta de niños y niñas.

Proceso para vivir la masculinidad transformada

Acompañar a niñas y niños desde procesos pedagógicos que recojan sus cosmogonías, capacidades de crear y re-crear la vida, ha sido uno de los sentidos que la Corporación viene construyendo hace 22 años. Este texto nace de una experiencia con niños buscando ofrecerles universos que les permitan cuestionar los lugares hegemónicos que les exigen ser insensibles, guerreros, destructores, y construir vivencias de masculinidades orientadas por el amor y respeto por la naturaleza, por los y las otras, en la posibilidad de autonarrarse. Presentamos algunas misivas que son enviadas a la ‘Diaria’², receptora de este acompañamiento a 40 niños de dos barrios de la ciudad de Medellín.

² Dispositivo pedagógico adaptado del texto de Gema Lienas *El diario violeta de Carlota* para el trabajo con niñas entre los 6 y 12 años de edad en la ciudad de Medellín. Aunque en su versión original se habla de diario, las niñas feminizan la palabra y la nombran diaria.

Agosto 8 de 2012

Contextos adversos, ideas resistentes

Hola Diaria, este proceso ocupa mi mente y mis fuerzas; me exige crear, planear y hacer memoria de cada encuentro. Quiero contarte quiénes son los niños de los grupos que acompaño, esto implica diferenciarlos de acuerdo a los territorios en que se desarrolla la experiencia.

Los dos barrios pertenecen a la Comuna 13, marcada por la confrontación armada y el empobrecimiento. En San Javier, está el colegio Gimnasio Guayacanes, entre los miedos de la guerra, las balas, el cumplimiento de las exigencias de un sistema educativo que no distingue lo que implica aprender sorteando la pobreza, el hambre, las fronteras invisibles, el reclutamiento, un colegio no tan rosado, amarillo ni naranja Guayacán.

Los niños de este colegio y participantes en el proyecto provienen de El Socorro, Peñitas, La Luz del Mundo y Nariño, sectores de mucha violencia, donde los actores armados se disputan territorios, con alto nivel de tráfico y consumo de psicoactivos.

En el otro barrio, Blanquizal encuentras caras negras en pieles brillosas de nuestras raíces africanas y ojos ávidos de conocimiento, tan profundos que a veces no escapas de su fuerza; los niños viven en el Mirador de Calasanz, edificios de interés social para familias reubicadas de la ciudad. Ellos hablan frecuentemente de los actores armados y de las múltiples formas de coacción que usan, porque el dolor y la presión los acosan para apoderarse de sus vidas, sus conciencias y sus acciones.

Reconforta que ellos también se alcen en esperanzas, sueñen por una vida tranquila, digna, la música y el arte, los convoca a la diversión en oposición a la muerte. Niños en exploración a las puertas de un mundo adolescente. Rostros sonrientes que me esperan en el colegio, algunos con la cara manchada de mango, dulce, bolis, las uñas negras por la tierra del juego de bolas.

Algunos de ellos no se alimentan bien, hablan de contrabando de agua y están desconectados de teléfono, tienen energía prepago, sus familias están en trabajos informales que no les permiten ingresos estables. Son niños

enérgicos, alegres, ávidos de actividades físicas, de cambios en las propuestas metodológicas, se mueven, son inagotables, indagan, investigan, luchan, no identifican lugares comunes con la naturaleza, la vida pareciera no existir más allá de lo que tocan, caminan, huelen. En algunos pude identificar dificultades motrices y del lenguaje.

Ellos nos remitieron a pensar en las comunidades afrodescendientes y lo que sucede con sus cuerpos, el movimiento, el baile, el contacto; sus modos de vivir, percibir la realidad, sus dinámicas vitales, maneras de relacionarse y de jugar son diferentes y nos exigen otras comprensiones.

Los niños requieren movimiento y juego para canalizar sus energías, aunque esto se transformó un poco con otras propuestas metodológicas de quietud en las que la energía corporal se orientó hacia actividades que les procuraron calma y paz interior.

Fuimos reconociendo la importancia de estrategias que mezclaran sus gustos y que les permitieran ampliar sus visiones del mundo, reconstruir otros sentidos del juego, de las relaciones entre hombres. Cuestionamos las formas de ser y estar que les ha impuesto la cultura patriarcal; la vida para los niños gira en torno al rol del guerrero, y ésta es una sombría forma de controlarlos que tenemos como reto, romperla. En los barrios les muestran que el conflicto es inevitable y que la salida es la vinculación a grupos armados, pero es falso, ellos tienen otras formas de habitar el mundo que no les dejan reconocer.

Hacerle grietas a esta lógica para que los niños las amplíen y encuentren otros referentes, abrirle brechas a la pobreza para que no se instaure como resignación, sembrar la semilla de sus fuerzas internas para que quieran ser cantantes, músicos, médicos, ingenieros, artistas, cocineros. En el trabajo con hombres las propuestas reflexivas no son muy atractivas y menos las que tienen que ver con cuestionar sus privilegios: salidas a la calle sin límite; juegos sin reserva ni cuidado; acceso a armas, a dinero, a mayor cantidad de alimentos. Trabajar con niños trae un doble reto, en lo pedagógico mantener el interés en la propuesta, y en lo ético, que las situaciones que surgen no desvíen el sentido...

Una voz femenina entre gritos masculinos

Diaria es de noche y aprovecho para escribirte porque es mi momento de sosiego. Desde el Área Mujer los hombres acompañaban los procesos con niños para generarles confianza y hablar de su sexualidad, su cuerpo, sus

experiencias. Por el desarrollo de las propuestas, desde el 2010 las mujeres hemos estado haciendo trabajo pedagógico con los niños.

En estos encuentros reconsideré que mi lugar como mujer era una oportunidad para proponerles hablar de diversos temas:

Algunos en medio de la pena y la timidez preguntaron por sus cambios fisiológicos ¿profe por qué en las mañanas cuando me levanto tengo el pene parado? ¿Qué es eyacular? ¿Puedo dejar embarazada a una niña siendo tan pequeño? ¿Cómo es lo que tienen las niñas? ¿Cómo se siente hacer el amor? Profe a mí se me paraba el pene cuando veía una niña que me gustaba mucho, yo le preguntaba a mi mamá y no me decía nada; entre susurros y complicidades los niños extendieron dudas que creo no le habían hecho a nadie, sobre todo porque parecían ávidos de respuestas y que se mantuviera en secreto, por eso, ante la presencia de las niñas en el espacio, ellos escondían la hoja en la que yo dibujaba las explicaciones y guardaban silencio.

También les pregunté si querían o habían pensado ser papás –“Sí, yo quiero tener hijos para no abandonarlos como mi papá”–, –“Profe yo no quiero tener hijos, imagínese cuando quieran salir, las drogas, las armas, yo no quiero pensar en eso”–.

Tras concretar algunas preguntas y respuestas, fui sintiendo que ellos no tenían a quién preguntarle, con quién hablar de manera tranquila de los cambios físicos propios de su momento evolutivo, de sus preocupaciones, las profes no les hablan del asunto y menos las mamás (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 8).

Las conversaciones circulaban gracias a la confianza que fuimos construyendo, hablamos con soltura de los temas que les interesaban, particularmente de sus cuerpos y el las mujeres: “Profe ¿qué sienten las mujeres? ¿Cómo es un embarazo?” (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 10).

Este proceso permitió que compartieran algunas de sus actitudes delicadas, solidarias, por eso me robaban besos en la mejilla, me recibían todas las bolsas y maletas cuando llegaba, se interesaban por mi refrigerio, se mostraban atentos si yo estaba triste, aburrida o enojada. Desde la equidad de género y la atención prioritaria por su vida como niños, exploraron otros ámbitos: potenciar sus fuerzas femeninas como la escucha, el

cuidado por otros y otras, la soledad del encuentro consigo mismos para escribirse y leerse.

Para mí ser de mujer, ciudadana, sujeta social, con apuestas pacifistas, indignada por la violencia del mundo, ha sido complejo asumir que los niños se golpeen, sean agresivos, se insulten, quieran eliminar al otro; pero siento que construimos otras formas de vernos, sentirnos, sus abrazos, sus besos relativizan mis sentimientos, mis emociones, me confrontan con la integración de los opuestos. Los niños son lo hermoso de sus ocurrencias y sus reflexiones, también son contenedores de la fealdad humana cuando dañan; sé que estos asuntos son inaprehensibles, por ahora me permiten añorar, crecer en esperanza que al verlos en algunos años recuerden otras formas de ver el mundo sin destruirlo...

Primeros pasos metodológicos

Amiga, el reto del trabajo con ellos fue siempre hacer práctica la equidad entre hombres y mujeres. En San Javier eran evidentes las relaciones de dominación con la naturaleza, especialmente con un árbol del colegio al que maltrataban. Durante uno de los primeros encuentros los niños vieron sus frutas y se lanzaron sobre él, lo despojaron de todo su vestido dulce y rojo, las flores, hojas verdes y ramas, allí vivencié un acto predador que no se contenía con mis palabras.

A la semana siguiente llevé a Naturalio, el conocido muñequito de alpiste al que le crece el pelo, quería darles un sentido para cuidar, regar, fue así como les llevé la historia de un duendecillo, que además del cuidado de la naturaleza, la limpieza del cuerpo, les introducía en la vida imaginaria de un ser distinto. Cada uno intentó hacer de él un ser real, inventaron quién era su familia, de dónde provenía, le dieron otros nombres, ésta, por mi parte era una forma de proteger el árbol:

El acuerdo de no subir al árbol se cumplió por casi todos, fue divertido verlos aguantarse los impulsos de trepar, arrancar las frutas; mi mayor temor fue el daño que le causaban y que esto tuviera sanciones hacia el proyecto (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 11).

Ahora mi reto era que Naturalio no se volviera una actividad, sino un hilo conductor del proceso, por ello tras una conversación con una compañera

se me ocurrió dotar al árbol de fuerza. Sentí que no debía alejarlos de él, sino acercarlos de otra manera...

El árbol fantástico o la mediación pedagógica

Querida, el árbol llegó al grupo a las dos semanas del evento de destrucción con un buzón y una nota para cada niño, presentándose y mencionando las cualidades que resaltaba en cada uno. Era el inicio de una relación que se fue transformando desde la fantasía hacia vías pedagógicas para romper el círculo de violencia contra la naturaleza.

Este ser resurgió en el grupo desde el dolor hacia un lugar protagónico en la existencia de ellos:

El saludo fue en el árbol, alrededor de él cantamos “saludémonos amigos, mientras pregunto yo...”, algunos de ellos se empezaron a subir hasta que reconocieron que estaba plagado de hormigas rojas; lo aproveché para contarles que el árbol llamó a sus amigas para que le ayudaran a protegerse del daño que le estábamos provocando arrancándole sus frutos, los niños parecían convencidos del vínculo del árbol con las hormigas; finalmente presentamos el buzón como el espacio donde podrían escribir todas sus dificultades, como una vía para conversar con ellos mismos.

Los niños le escribieron con mucha seriedad, buscaron estar solos, le pidieron ayuda por sus peleas y expresaron la inconformidad de las hormigas:

“Árbol no quieren hacer caso, ¿tú puedes decir qué hacer?”

“Perdón de todo lo que te he hecho. Gracias”

“Quítenos esas hormigas de ahí”.

“Que pesar cuando te dañamos las pomas”.

“Tengo rabia ¿por qué estás pegándole a mi mejor amigo?” (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 12).

El árbol que ellos destruían, ahora era un ser vivo, un par para sus vidas. En un principio todo les resultó extraño ¿un árbol parlante, amigo? Se debatían entre la sorpresa por la historia de un ser inanimado que les escribía y el escepticismo, pero con la perseverancia de la estrategia, la idea fue más consistente.

En la interpretación de la biblia, el árbol de la vida es sabiduría, el contacto con la tierra y la naturaleza nos devuelve el conocimiento, y esto era lo que quería inicialmente con los niños, que ellos que habían tenido una ruptura con el hilo que los vinculaba al saber de sí mismos y del mundo, se volvieran a contactar. No era sólo dañar el árbol, era signo de la ruptura con la sabiduría divina de su ser en la existencia del mundo. Para Tardón (2011) “la idea principal del ecofeminismo es respetar los ciclos de la naturaleza, permitir que la tierra se recupere, sin forzarla” (p. 537) y así el árbol fue recobrando su lugar para los niños.

Amiga, ‘si los niños no tienen prácticas de cuidado con el planeta, es más difícil construir rutas de autocuidado y de cuidado de otros y otras’. Al igual que pasó con el árbol, los seres que llegan alrededor de ellos son difícilmente aceptados y respetados, su círculo ético, quienes entran en su concepción de protección, respeto y afecto, es reducido:

La relación ética que establecemos con el otro y la otra no puede enmarcarse en acción del pensamiento, no está mediada por el conocimiento objetivo de aquel o aquella que se vincula a mí, es realmente una relación sustentada en las visiones de mundo, en las formas de resolver las diferencias, las experiencias biográficas y la concepción de sí mismo o sí misma. ¿Será entonces que el círculo ético surge como una vía para pertenecer a, estar incluido, incluida o luchar por la construcción de la individualidad? ¿Es así que sólo caben los y las cercanas a mí? ¿Cómo construir otras visiones que expandan el círculo y transformen las acciones con otros y otras? (Bustamante, Giraldo y Uribe, 2012, p. 157).

En los círculos de los niños entran algunas personas de la familia que se hacen merecedoras de su protección y consideración, los y las otras son ajenas que pueden ser destruidas. En los niños no es frecuente identificar acciones encaminadas a proteger a los y las más cercanas y éste es uno de los retos que nos plantea el ecofeminismo: crear relaciones de protección y respeto con el mundo.

Fue posible construir otro contexto, desde la fantasía sembramos semillas, lo pintamos, elaboramos árboles de alambre, papel, hilo, lo imaginamos, lo coloreamos, porque era necesario hacerlo real, volverlo vida, crear nuevamente con él, el hilo que los conduciría al conocimiento ancestral, un saber no consciente, un saber existencial.

Descubrimos que la fantasía nos sirve para vincularnos al mundo, para regresar más conscientes a las relaciones con sus seres. Esta propuesta de un árbol que les hablaba trascendió la magia como diversión y juego y la convirtió en un método para la autoconciencia infantil masculina.

El árbol, nos permitió construir otra forma masculina de estar en el mundo, no era un asunto de indicaciones de cómo ser hombres diferentes, responsables, justos e incluyentes, era un compromiso de convertir la propuesta en acción vital que les mostrara otras formas de ser, ubicarse como seres en convivencia con otros y otras, negociar sus conflictos sin actos violentos. El árbol lo posibilitó, “por esta capacidad para unir los tres mundos: subterráneo –raíces–, terrestre –tronco– y celeste –ramas–, el árbol se constituye también como eje” (Ildefonso, 2007, p. 1).

Asumirse como responsables de otro ser vivo, en el caso de los niños de San Javier amorosamente cuidadores del árbol, hace una ruptura con lo que observan o escuchan de la voz hegemónica de la cultura, les permite pensar antes de dañar a otro: desde que hicimos conciencia del árbol les empezó a interesar si había quemas en el barrio, las inundaciones, las talas indiscriminadas de bosques, y dolerse por el mundo es un paso para interesarse en él y ejercer acciones de protección y cuidado.

El proceso permitió que el árbol se volviera concreto, él que ya estaba se visibilizó, retornó objeto real para ellos. Había encontrado una pista ‘otra voz les hablaba a los niños’, una diferente a la mía. Me fui dando cuenta que los niños son muy concretos, necesitan cosas para ver, tocar, oler, escuchar, objetos donde ‘imaginar’, (crear imágenes).

La intención por la conciencia y la responsabilidad con el planeta es un sentido profundo del proyecto, por eso siempre surge la pregunta, el dato, la historia, la noticia, la acción de cuidado...

La bruja de Blanquizal o de las raíces afrodescendientes

Amiga, busqué una mediación que también les permitiera a los niños de Blanquizal establecer una relación con una tercera, otra personaja. Consideré la posibilidad de jugar con un personaje femenino y surgió Espiriteja (Corporación Educativa Combos, 2013, p. 32), una bruja negra que empezó a escribirles y les envió una libreta para comunicarse. Me reí mucho cuando

escucharon de ella por primera vez, todos gritaron de escándalo, –“¿cómo así, una bruja? con lo malas que son”–.

La bruja llegó por medio de una carta en la que se presentaba, se me ocurrió que querrían verla y la representé con una muñequita negra. En este grupo aprovechamos lo que sucedía para incluir a Espiriteja, pero sobre todo para que ella viabilizara el tema de la equidad en un contexto donde hay una fuerte naturalización de la violencia contra las mujeres:

Los niños empezaron a hablar de los tipos de brujas que existen, la llegada de Espiriteja es una oportunidad para desmitificar la brujería y las acciones represivas, de odio y eliminación contra mujeres, soportadas en los imaginarios culturales que tienen de ellas (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 14).

Espiriteja, posibilitó abordar el imaginario que tienen de las brujas:

“Ya sabes quién soy, ya sé que eres una bruja pero eres buena y no mala persona. Te amo. Maicol Rivas” (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 13).

La palabra bruja viene de ‘wica’ que significa mujer sabia, el símbolo de una bruja representa “la energía femenina y sabia que llevamos dentro, puede ser en un hombre como en una mujer, porque todos poseemos energía femenina” (Radio Mente Abierta, 2015, p.1). Para que ella pudiera ser cercana y escuchada, tenía que ser querida, por eso dedicamos varios encuentros a hablar de brujas, rescatar sus historias, teatralizarlas, diseñar noticieros detallando lo que hacían, dibujar mandalas y hacer conjuros de su bondad y su capacidad creadora.

–“Hay brujas buenas y malas, las buenas son por ejemplo las que curan los raspones”– “¿tu mamá te cura los raspones?”, –“sí”–, –“entonces ¿tu mamá es como una bruja buena?”–, –“sí”–. Que los niños comprendan y vean a las mujeres como curadoras y sabias es un paso para cambiar el orden de las relaciones entre ellas y ellos (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 15).

Espiriteja les hablaba de todo lo que podía sucederles: los autocuidados necesarios, lo que ocurre en el país, recetas mágicas, aquello que sólo la voz de una mujer sabia podría decirles.

Espiriteja es esperada, tocada, cargada, auscultada en todo su ser, pareciera que no creen pero les queda la duda de sus poderes de curar, volar e investigar por el mundo. Es una forma de acercarlos a las reflexiones en torno al cuidado de sí mismos, a sus percepciones de las mujeres, a sus vivencias como hombres rudos, fuertes, agresivos (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 16).

Si en un principio Espiriteja causó miedo y duda, con paciencia y permanencia se hizo cercana. Fue ganando amor, respeto y un lugar importante en el grupo, incluso cuando no la llevaba la reclamaban, por ello tuve que inventar historias para justificar sus ausencias y aprovechaba para enviarles fotos de sus lugares conocidos, saludos, misiones o tareas para cumplir mientras volvía.



Algunos niños la esperaban, la añoraban, la buscaban, les gustaba nombrarla, tocarla, jugar con ella. Giraldo (2012). *Hada Espiriteja*.

La bruja era vinculante, llegó para que crearan otros lazos con las mujeres, era una amiga a la que le contaban cosas, que les hablaba de la salud, la sexualidad, las experiencias de su ciclo vital, les cuidaba y participaba de su vida. Espiriteja nunca fue maltratada, era querida, protegida, para ella había un espacio especial, a la que se le devolvía la libreta y el lapicero aunque rodaran durante todo el encuentro; esto significaba que los niños

podían descubrir otras maneras de tratar a las amigas, a sus parejas y a todas las mujeres a su alrededor; es claro que estas transformaciones no se activaban de manera inmediata, pero ellos se relacionaban con Espiriteja desde la confianza y el amor...

La tercería para construir equidad

Amiga en mi rol de educadora me convertí en las voces del árbol y de la bruja, intenté tomar distancia de mis emociones, mis pre-juicios, para decirles que la vida es diferente, que tiene otros matices que ellos todavía no conocían, que tenían fuerzas internas que hasta ahora estaban dormidas y tenían la obligación ética de construir relaciones equitativas y pacifistas.

Los niños han sido desprovistos de muchas cosas, entre ellas la fantasía y magia que requieren para expandir su subjetividad. De ahí que, esta estrategia se constituyó en vital para el encuentro con ellos. Los hombres centrados en lo concreto, tan racionales, visiblemente acosados por una cultura que les exige desde el lenguaje dar explicación a todo, mantener la credibilidad, buscar la verdad, se encontraron con personajes que rompían los esquemas tradicionales.

“A ver profe ¿cómo es posible que ella escriba?, es usted misma” (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 11), para mantener la fantasía en niños que la han perdido o que carecen de ella hay que jugar y estar convencida de su fuerza. Para niños que viven en contextos adversos, jugar con personajes y personajes de otro mundo es un aliciente, es escuchar una voz que les presenta otros sentidos vitales, les inventa experiencias, les permite conocer otros ámbitos de sus vidas.

Construimos una fina filigrana para que identificaran que esas fuerzas estaban dentro de ellos mismos, que si bien existía un árbol y una bruja, las condiciones de su vínculo eran las que ellos crearon, la magia se hacía posible porque se correspondía con sus propias capacidades internas para negociar conflictos, fundar amistades, nombrar sus emociones. Lo ritualístico se hizo indispensable, repetir algunas acciones afianzó su credibilidad: saludar al árbol, sentar a la bruja, firmar lo que enviaban, todo lo que implicaba recordación cobraba sentido.

La fantasía tuvo rostro, no estaba puesta en obras abstractas, era ese árbol y la bruja Espiriteja, eran concretos y esto generó en los niños un vínculo

directo. Si identifican que la magia es cercana, porque está en ellos, ni es dada por alguien, tiene otro sentido para ellos...

Escribir, acción para la transformación

Amiga, fui descubriendo que la racionalidad con la que ellos ven el mundo les ha puesto una barrera con la expresión escrita, los niños escriben poco, casi nunca de ellos, las letras son forzadas, no son de su gusto, pero la libreta que les fue entregada por los personajes transformó esta relación. Escribirle al árbol y a Espiriteja requería de ellos un espacio en solitud, apartarse del grupo para escribir de su intimidad; tomaban la libreta y escribían rebuscando entre sus dedos letras para saludar, para amarla.

Las libretas se convirtieron en extensión de sí mismos, de su ser interno, a ellas no les mentían, les hablaban sin miedo, les contaban experiencias de su cotidianidad. Ellas fueron oídos que no juzgaban, no regañaban, no justificaban, ni argumentaban nada, recibían de ellos, eran depositarias de sus sentimientos más internos, íntimos, profundos, contenedoras de palabras secretas: “te amo”, “te extraño”, “te quiero”, “me duele”, “estoy enojado”, “triste” o “aburrido”.

La libreta fue adquiriendo un tono distinto en los dos barrios. En San Javier ganó el sentido de mediadora de convivencia, en Blanquizal, de amiga. En San Javier los niños escriben y ponen las quejas de lo que sucede entre ellos, las excusas para las peleas son miles, pero también el acercamiento a la libreta se ha ido convirtiendo en posibilidad para quejarse ante otro que a la semana siguiente les responde pedagógica y amorosamente. Las cartas que llegan de parte de los seres mágicos generan expectativa, algunos dicen que es la primera vez que reciben cartas, y personalizadas.

La escritura de las cartas exige dirigirlas en nombre propio, nombrarles resignifica la relación que establecen con los personajes, con su entorno y con ellos mismos. El árbol y la bruja cada semana tenían la tarea de responder a cada niño las cartas que ellos mandaban, esto aumentó la participación. Cuando reconocían que no les habían vuelto a escribir buscaban la libreta y escribían algún mensaje.

En una de las cartas el árbol agradeció a tres niños por sus cartas anteriores, cuando uno de ellos escuchó su nombre reaccionó: “¡profe, me mencionó a mí!, dijo Wilson, ese soy yo, porque yo le escribí, profe me nombró en la

carta” (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 12). Wilson me abrazó, estuvo atento a la lectura, era para él una sorpresa existir desde la carta, ahí sentí que lo realmente relevante de la carta era el hecho de haberle dado a él un lugar en la vida del grupo, quizá esa sea la magia de ellas: nombrar, ‘dar existencia a, dar un lugar’.

En Blanquizal, la libreta les permite desahogarse, hablar de sus miedos, de las formas en las que ellos leen el mundo y lo que pasa alrededor, los niños develan sus sentimientos, hablan de tristeza, rabia, sorpresa, asuntos que en lo oral los signa de otra manera.

Uno de los niños tenía una dermatitis en sus manos, su piel estaba ajada y tenía heridas profundas, Espiriteja le envió una receta: “Amigo: Te voy a dar una receta embrujada para tu manos, ¿conoces la penca de sábila?, Cuando la encuentres o le digas a tu mamá que te la consiga, corta el tallo por la mitad y úntate la babita transparente en los dedos y las manos, verás cómo te alivia la piquiña y el dolor, espero que te ayude mi magia (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 13).

Pasada una semana hice ‘seguimiento’ y me encontré que sus manos mostraban mejoría, me contó que su mamá le ayudó con la penca, la sembraron y él se hace el masaje todos los días. Observé las manos de otros niños e identifiqué que tienen pieles muy descuidadas. Esto implicó crear estrategias de cuidado del cuerpo. Espiriteja les envió una carta con un regalo: crema de manos, fue motivante ver su extrañeza cuando les propuse que nos hiciéramos un masaje humectándonos la piel, no sabían muy bien qué hacer con ella, les explique cómo debían aplicársela y sintieron la frescura. La crema, la lavada de manos con jabón líquido, el protector solar son el ritual del cuidado personal, ellos lo exigen como antes exigían el balón de fútbol. Pensar la deconstrucción de un modelo patriarcal de ser hombre es un reto que se inicia dentro de sí, en la vivencia de otras experiencias que amplíen el mundo interno; reconocerse en la sensibilidad por: su propia piel, lo que le pasa a otras personas, la expresión de sentimientos, la necesidad de tener amigas y amigos que escuchen los dolores, los miedos y las preocupaciones.

La libreta sirve como mensajera, la que lleva una voz que anuncia otras formas de relacionarse. Las libretas conferían otra forma de escritura, recogían el sentido de lo colectivo; así se repartía la palabra entre ellos, fue contenedora de emociones, dolores, angustias, amores; la escritura se

convirtió en oído imparcial que permitía diversas versiones de un conflicto y que los aminoraba, mientras escribían disminuían sus energías agresivas como posibilidad para resistirse a la guerra...

Mandalas: un camino para el encuentro con la propia voz

Diaria, uno de los objetivos es permitirles espacios de tranquilidad; observo que cuando logran estar en ambientes silenciosos y tranquilos añoran el sosiego, quieren un lugar en el que puedan reposar las emociones, donde sea posible escucharse a sí mismos y a los otros. La tranquilidad no es sólo el hecho de estar en silencio, es lograr una armonía interior que les permite jugar sin agredirse, gozar con el otro sin burlarse, compartir los materiales sin pelear. Esto ha llevado, de manera concertada con el grupo, a poner límites claros a algunos de los niños que no acatan los acuerdos.

Plantear otras relaciones de equidad entre niñas y niños implica transformar los roles: que los niños reconozcan que pueden expresar sus sentimientos sin temor a la burla, que identifiquen que pueden ser sujetos del dolor, del miedo, del amor y que éstas no son emociones exclusivas de las mujeres, que requieren cuidar del cuerpo y que las cicatrices que tienen no son signos de hombría.

En estas búsquedas transitamos por algunas metodologías lúdicas, reflexivas, artísticas. Acudimos a los mandalas, que tienen efectos en las emociones y conllevan un centramiento del ser. Estos se convirtieron en acciones para el silencio, era una energía que actuaba y que les permitía estar concentrados, en silencios tranquilizantes o en conversaciones íntimas entre ellos.

Cuando los llevé por primera vez ver cómo conformaban grupos para compartir colores, tijeras e historias cotidianas me mostró que éste sería un elemento importante para complementar el trabajo y una herramienta de expansión de la subjetividad:

Los mandalas son oportunidad para llenar de colores, concentrarse, conversar, compartir, guardar silencio, centrarse, vivir tranquilamente aunque sea un corto tiempo, además es la oportunidad en la que cesan las agresiones entre ellos (Corporación Educativa Combos, 2012, p. 13).

Acudimos a diferentes mandalas: de mujeres, brujas, raíces, árboles, de protección, juegos, crearon algunos según lo que estaban sintiendo, fue

una posibilidad pedagógica para promover la equidad. Concentrarse en colorear, en hacer un movimiento repetitivo genera la recordación y la transformación emocional sólo por efecto de la energía que se moviliza en un grupo de seres conjurando una misma imagen...

Zurcir otros hilos masculinos para la equidad

Los hilos multicolor también fueron dispositivos en este proceso. El primer día que ensayamos el tejido en Blanquizal los niños se emocionaron, buscaron creativamente maneras de lograr el objetivo, se amarraban el hilo de los zapatos, de las medias, los sostenían en parejas, fue un trabajo en equipo, terminaban sus manillas macramé y querían hacer más.

Para el Área Mujer, el uso de los hilos implica tejer otros lugares en el mundo, zurcir vínculos que conlleven al sosiego, al retorno del propio ser en soledad para vivenciar la autoconciencia. El trabajo se fue convirtiendo en una autonarrativa entre palabras e hilos, era lo mismo escribir que tejer, una letra y otra se asemejaba al cruce de hilos, a la selección de colores, a la dedicación para terminar el producto.

Escribir de sí mismas y tejer les ha permitido a las mujeres contar sus historias, transfigurar sus vivencias, re-crear sus emociones, denunciar sus dolores. Los niños, eximidos culturalmente de estas labores, vuelven a aquellas como promesa de mundos tranquilos, del sosiego necesario para dar significados vitales a la existencia, acordonar el alma de apuros, gritos y miedos.

Tejer permitió en lo pedagógico espacios de silencio, los niños elegían los colores para cada objeto, ellos con posibilidades limitadas para pasar cada día tenían hilos rojos, naranjas, amarillos, azules, verdes y rosas; acudían al costurero masculino para entrelazar, zurcir o anudar, lo importante era que les permitía escuchar sus vibraciones internas. No volvían a hablar, como si estuvieran en un acto solemne y buscaban rincones individuales o en parejas para concluir su objetivo. Las planeaciones del resto del año estuvieron centradas en ofertas manuales, nos dedicamos a hacer cometas, quitapesares, bolsos, telas, lo urgente era coser, ipuntada, nudo, dedal!, los dos grupos se vincularon al proceso y disfrutaron la exploración de estas habilidades en sus vidas.

La escritura y los tejidos propiciaron espacios adecuados para nuestras intenciones, cuando los niños estaban concentrados entre sus hilos, es-

cuchaban con atención lo que les decíamos, el árbol, la bruja o yo. Ahí les preguntaba por sus vidas, las experiencias de la semana, sus temores, sus preocupaciones; para conversar es necesario crear el ambiente de concentración, silencio y escucha.

El proyecto terminó, conservo la esperanza que sus vidas vibren con otras alternativas para habitar el mundo, que al enfrentarse a decidir, su paso por el proyecto les amplíe las posibilidades para elegir.

Caminar la equidad con ellos también me transformó, me devolvió preguntas, alegrías, inquietudes, dolores y preocupaciones por el mundo, pero me llenó de sonrisas, caras alegres, recuerdos que me permiten re-crear y pensar la vida de hombres y mujeres desde la justicia y la equidad...

Bibliografía

- Augusto, A. (2002). *El retorno de Ícaro. La razón de la vida. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental*. Bogotá, D. C: Panamericana Formas e Impresos.
- Bustamante, G.M, Maribel G., y Uribe, O. (2012). *Investigación ¿Cuál es tu cuento?: orientaciones identitarias desde la moral en niñas y niños de tres estratos socioeconómicos de la ciudad de Medellín*. Medellín: Cinde.
- Corporación Educativa Combos. (2012). *Memorias proyecto Pensar y Recrear la equidad: un paso para vivir entre hombres y mujeres*. Medellín, barrio San Javier, colegio Guayacanes: Autor.
- Corporación Educativa Combos. (2013). *Álbum de Brujas, Duendes y Hadas*. Medellín: Autor.
- Ildefonso, M. (2007). *El Árbol de la Memoria*. Recuperado de http://www.lasiega.org/index.php?title=El_%C3%81rbol_de_de_la_memoria
- Pascual, M., y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletín Ecos*, (10), 2-7.
- Radio Mente Abierta. (2015). *Salem y sus Brujas*. Recuperado de <http://www.radiomenteabierta.com/archives/6879>

Educación popular y pedagogía desde los cuerpos, una experiencia de masculinidades libertarias

Javier Omar Ruiz Arroyave*

Introducción

En Colombia, el trabajo crítico sobre las construcciones de la masculinidad viene desde inicios de los noventa. Ha sido el Colectivo Hombres y Masculinidades (Bogotá) el que más se ha destacado por sus propuestas analíticas, pedagogías y metodologías, y por su cobertura nacional.

Esta experiencia inició en el segundo semestre de 1994, como un espacio de hombres (mayoría) y mujeres que empezó por preguntarse sobre la incidencia de los padres (hombres), en los procesos de construcción de las identidades de género.

Este hecho fundacional marcó el devenir del grupo al perfilar tres horizontes: el de ir incorporando un *enfoque relacional de género* con puertas abiertas al trabajo mixto; el de definir que el eje temático fuese *lo masculino y sus lógicas culturales* como eje en el cual tanto mujeres como hombres pueden encontrarse, y éstos en particular, sentirse directamente interpelados; y el de la metodología, desde el inicio vivencial y corporalmente inclusiva, que fue posicionando el protagonismo del cuerpo no tanto como lugar instrumental del ejercicio pedagógico, sino como sujeto del proceso en tanto sujeto de género.

En este recorrido se ha tenido la oportunidad de trabajar con hombres y mujeres de distintas regiones de Colombia, adolescentes, jóvenes y adultos/as, de diferentes orientaciones sexuales, de regiones urbana y rural, población mestiza, afro colombiana e indígena, semi o analfabeta y letrada; con

* Pedagogo y Educador Popular. Cofundador del Colectivo Hombres y Masculinidades (1994), Bogotá, Colombia. Ha realizado y coordinado actividades educativas con distintas poblaciones en Ecuador, Perú y Colombia. (javieroruiz@hotmail.com).

profesionales, estudiantes, habitantes de la calle, en situación de desplazamiento, desmovilizados/as del conflicto armado, y en torno a contenidos como crianza y socialización, sexualidad, paternidad, violencias de género, violencias sociales, políticas públicas, y otros. Durante este recorrido, hemos acompañado la conformación de unos 18 grupos de masculinidades y con ellos la de la Red Colombiana de Masculinidades por la Equidad de Género, y la Red de Masculinidades de Bogotá.

En este transcurrir el proceso se ha ido encontrando con la Educación Popular como marco pedagógico y político en el cual ha ido articulando su accionar, en tanto:

- Han sido sectores populares, rurales y urbanos, los interlocutores y constructores fundamentales de la experiencia, y su expectativa de cambio social, nuestra ruta.
- El trabajo en género y particularmente en las masculinidades, se ha ido insertando en experiencias sociales organizadas para posicionarlo como un campo de intervención que junto con otros, también hace parte del horizonte de transformación de la realidad y de una apuesta política emancipadora.
- Las metodologías participativas y horizontales han ido dando protagonismo a ejercicios cognitivos transformadores y a prácticas liberadoras.
- El proceso creativo del conocimiento se ha ido adelantando como diálogo de saberes, partiendo de las realidades cotidianas, incorporando criterios críticos, y desarrollando pensamiento propio.
- El proceso se ha ido interpelando desde el pensamiento Sur, como posibilidad para desarrollar experiencias cognitivas y sociales también y fundamentalmente desde los haceres y las epistemes latinoamericanas.
- La metodología vivencial y corporal ha ido haciendo de las actividades formativas un encuentro de *sentí-pensares* (Fals Borda), cosa que ha facilitado sintonizar con un modus cultural latinoamericano que se nutre de proximidades físicas, emociones, sentimientos, efusividad, pasión, ritualidad, festejo...

Así las cosas, la experiencia del Colectivo Hombres y Masculinidades, desde su particularidad temática y su causa, sigue alimentando la tradición libertaria de los años 60 y aportando a la Educación Popular a través de su corpus analítico y pedagógico. El presente texto va en este sentido.

Somos desde lo que hacemos

El título de este acápite nombra cómo el Colectivo *ha ido siendo en tanto ha ido haciendo*, en una dinámica de retroalimentación permanente que viene dándose desde un trabajo que puede reseñarse en tres fases:

Una primera, en la cual las acciones se centraron con estudiantes de colegios públicos de Bogotá, y las metodologías, muchas de ellas en línea de las tradicionales dinámicas de grupo, se fueron replanteando a partir de demandas de mayor profundidad para trabajar las dimensiones emocionales y afectivas de jóvenes con vivencias familiares débiles y maltratantes, y conflictivas relaciones entre pares. Poco a poco los ejercicios que servían de animación a los análisis, aquellos para que el grupo simplemente descansara, fueron dando lugar a trabajos vivenciales propiamente dichos, y por supuesto a que el acto educativo se fuera convirtiendo en un taller para procesar experiencias de vida, y no solamente información técnica.

Viene luego una fase en la cual hubo lugar para articular distintas actividades en torno a un eje temático que se fue estableciendo como uno de los componentes centrales del trabajo: el de la movilización contra las violencias de género. Entonces la Campaña del Lazo Blanco de No Violencia contra las Mujeres a la que se adscribió el Colectivo y movilizó por todo el país durante varios años, llevó a que se construyeran metodologías que pudieran canalizar esta propuesta¹. Asociada a la misma, se adelantó un proyecto sobre sexualidad que igual, puso sobre el tapate, la implementación de técnicas pertinentes y en sintonía con las apuestas analíticas y políticas del Colectivo.

Entonces la apuesta pedagógica fue definiendo para el cuerpo, un lugar cada vez más autónomo. El cuerpo dejó de ser un objeto a tomar prestado para hacer más animada una sesión formativa. En esta fase, técnicas como pintura corporal, trabajo con aceite, y actividades públicas como las marchas de hombres con faldas, se fueron posicionando en tanto mostraron su pertinencia para movilizar transformaciones personales y grupales. Si se quiere, en esta etapa se pasó del ámbito intimista de la primera, a la de lo –personal– es –colectivo– y –público–.

Llega luego la oportunidad para desarrollar proyectos de más largo aliento con grupos específicos de poblaciones, con quienes hay mayores posibili-

¹ Ver publicación en: http://www.aecid.org.co/recursos_user/otros/demachosahombres.pdf

dades de hacer seguimiento a resultados de mediano plazo y por lo tanto, de ampliar y profundizar la pedagogía.

Entonces en Bogotá el trabajo se asienta en un colegio público en el que desde 2005 ha sido posible consolidar una experiencia sistemática en la que las metodologías, nutriéndose de técnicas como las que se indicarán más adelante, juegan para ello. De allí varios jóvenes se han integrado al Colectivo a la vez que han creado el Colectivo Sin Fronteras para desarrollar iniciativas propias en otros lugares.

A su vez en la región Caribe colombiana, desde 2009, el Colectivo ha venido adelantado un proceso con hombres y mujeres rurales pertenecientes a organizaciones campesinas (tres mestizas y tres indígenas zenú), y con quienes también se ha venido desarrollando la apuesta metodológica de la que estamos hablando. Este proceso se ha traducido en la conformación de cuatro grupos de teatro, seis grupos de mujeres, un grupo de consejería comunitaria, y siete grupos de masculinidades. Estos últimos adelantan talleres en otras comunidades aplicando las técnicas pedagógicas que están recogidas en una Caja de Herramientas Didácticas para el Trabajo en Género.

También en esta fase se ubica la experiencia con hombres y mujeres afrodescendientes de seis municipios del litoral Pacífico nariñense y tres cordilleranos, con quienes entre 2010 y 2011, trabajamos en la misma línea y con desarrollos metodológicos similares, en un contexto de violencias que como en el Caribe, ha estado marcado muy de cerca por el conflicto armado. Allí también se conformó un grupo de trabajo en género, y todo el proceso siguió la pista pedagógica de lo que llamamos el Equipaje de Género, la que resultó ser altamente exitosa y se compiló en una publicación que contiene por cierto, fotografías de las técnicas empleadas. (https://www.academia.edu/7468889/Libro_Nuevas_Masculinidades_Feminidades).

Por lo anteriormente señalado, el trabajo del Colectivo Hombres y Masculinidades ha sido reconocido tanto por el posicionamiento que ha hecho en Colombia de la necesidad de trabajar críticamente las masculinidades, como por la manera de hacer los talleres y demás actividades, es decir, por su metodología, en la cual el cuerpo (emociones, piel, sexualidad, relaciones de pareja, relaciones con la naturaleza...), ha sido protagonista y activador de los procesos no sólo pedagógicos sino también sociales y políticos².

² Leonardo García ha dado buena cuenta de este proceso en su texto *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Flacso, Ecuador. Quito 2015.

Esta manera de hacer las cosas ha hecho que el momento pedagógico y sus técnicas se hayan ido convirtiendo, sin dejar de hacer parte de un corpus metodológico, en cuerpo temático, es decir, también en el contenido de la intervención. Así, el cuerpo ha ido pasando de ser un instrumento metodológico y la metodología una simple técnica corporal, para irse posicionando cada vez más como el tema-contenido a movilizar. O sea, más que el cuerpo ser territorio para unos contenidos, pasa a ser el contenido mismo, y las técnicas, más unos recursos pedagógicos que lo viabilizan, no que lo instrumentalizan.

El cuerpo, entonces, se ha ido posicionando en el entendimiento y en el quehacer del Colectivo como contenido y continente, o mejor, como contenido-continente del género (y de las demás dinámicas humanas), en cuanto el cuerpo es el cuerpo del género, esto es, el continente de los contenidos genéricos, de las culturas de género.

Este lugar del cuerpo en el accionar del Colectivo, ha ido llegando gracias a que como hijo de una época de replanteamientos, ha hecho sintonía (y se ha sintonizado) con los cambios de paradigmas culturales, sociales, ideológicos, científicos, pedagógicos, políticos de estos tiempos, y se ha dejado interpelar por ellos para hacer-se parte de este proceso. De ahí que por ello fue pasando del empleo de las Dinámicas de Grupo, tan cercanas a la Educación Popular durante decenios pero tan instrumentalizantes de lo corporal, al desarrollo de un modo de pensar y hacer lo pedagógico desde y con los cuerpos, como se explica en este documento.

Para ello, el Colectivo se ha ido apoyando en tutorías analíticas que han ido reposicionando el lugar tradicional del cuerpo y del conocimiento, entre las que pueden señalarse: la bioenergética (Wilhelm Reich y Alexander Lowen), la experiencia feminista del Colectivo de Mujeres de Boston, la Pedagogía de la Liberación (Paulo Freire), Biodanza (Rolando Toro), Teatro del Oprimido (Gustav Boal), Psicomagia (Alejandro Jodorowsky), teóricas/os del cuerpo (Zandra Pedraza, Silvia Citro, David Le Breton, Rubiela Arboleda), sumando también los aportes de las apuestas contraculturales hippies, entre otras.

Estas tutorías fueron llegando para nutrir el proceso y las reflexiones que de éste se fueron derivando, gracias a que del lado de las personas participantes en el trabajo, se fueron teniendo respuestas proactivas frente a la metodología y a los contenidos. Las tutorías nos fueron aportando certezas analíticas, pero los grupos más que simples respuestas (reactivas) positivas

frente a la propuesta, nos fueron mostrando algo más de fondo: como si hubiese bajo las pieles y las palabras, otras formas de sentir el mundo y una sorda demanda de proxemias más cálidas que fueron encontrado en nuestra metodología corporal, los canales para expresarse y una oportunidad para oxigenar impulsos vitales constreñidos por la cultura hegemónica patriarcal y la culturalización colonizante del pensamiento occidental. Para definir esta idea de mejor manera, bien vale decir con Marco Aurelio que *aquello estaba deseando ocurrir*.

Entonces la pregunta por el qué es lo que hay en el fondo de estas respuestas positivas, nos puso a buscar más allá de las habilidades técnicas de los facilitadores para orientar ejercicios corporales y emocionales, hasta encontrar un aspecto complementario de mucha potencia: que la metodología era habilitante de un *sentí-pensar* latinoamericano.

Las pistas les hemos venido encontrando en las características de una cultura popular (nombrada como Sur en análisis de descolonización cultural), que a diferencia de la occidentalizante (académica, de élites, etc.), se narra desde epistemes finalmente más cercanas a lo corporal y emocional, a lo festivo y lúdico, al contacto físico, a lo mágico y ritual, a lo informal, incluso a lo sincrético...

Entonces la sintonía entre una propuesta metodológica y una condición de base cultural afín a dicha propuesta, posibilitó habilitar a ésta para múltiples expresiones emancipadoras que se han ido abriendo camino tanto en los talleres y espacios pedagógicos, como en el transcurrir de la vida cotidiana. Así en este transcurrir, hemos ido configurando un perfil de ser y hacer Colectivo, guiados por un constante preguntarnos desde la realidad, sobre los modos de nuestro trabajo.

Una pedagogía libertaria para masculinidades liberadoras

Venimos hablando de una metodología cuya plataforma es la corporalidad humana, el cuerpo y sus multiversos, y que nos asiste una pedagogía de Educación Popular que tensiona permanentemente nuestro quehacer en línea de transformación crítica de la realidad. Ahora bien, para comprender la espesura de esta manera de hacer las cosas, ¿de qué cuerpo hablamos?

El cuerpo es una lectura cultural que se levanta a partir de la información que dan las formas anatómicas y biológicas de los seres humanos. En virtud de ello, un sistema de género como el patriarcal (articulado claro está con los demás sistemas políticos, económicos, religiosos, etc), los lee y los define, los demarca y construye (y disciplina) según unos cánones determinados. Entonces hablamos del cuerpo físico y anatómico, del biológico, sexuado (machos / hembras y sus matices), social, político y simbólico, del que opera sentimientos, emociones, sensaciones, del que emite olores y sudores, del que es negro, blanco o mestizo, del que tiene sexo de múltiples maneras, del que habla, piensa, grita, llora, del que es alto o bajo, del que acata o desacata costumbres... Estamos hablando de ese que es el ordenador y en el que se ordena el sistema sexo-género. Del que agenda en sí las agendas de los géneros.

Con este cuerpo, con muchos cuerpos de hombres (y mujeres), el Colectivo ha ido construyendo una manera de hacer las cosas que ha mostrado ser una ruta acertada para impulsar las transformaciones de género y particularmente de las masculinidades patriarcales hacia unas liberadoras. Ha sido acertada porque abordar las acciones desde este concepto de cuerpo, ha conllevado a que el trabajo pedagógico y social, en distintas intensidades, sea simultáneo sobre la razón, emociones, sentimientos, imaginarios, historias de vida, inconscientes colectivos individualizados, sobre la piel y las sensaciones, la anatomía, los músculos, las risas, los miedos...

Plantados en esta certeza, todo el trabajo crítico sobre, con y desde el cuerpo, apunta a que las personas participantes descubran que pueden involucrarse en procesos para de-construir, desinstalar, confrontar y cuestionar, y que con ello, no están yendo contra ningún orden *natural*; que pueden leerse desde una amplia gama de ser seres humanos, y que si un referente son las masculinidades, lo pueden ser desde las muchas posibilidades de masculinidades libertarias.

Entonces la pedagogía que el Colectivo ha ido configurando, puede organizarse en los siguientes campos pedagógicos y sociales:

1. En los espacios formativos el cuerpo se ubica en una experiencia pedagógica que por sus características, se ofrece como una posibilidad para vivenciar en un tiempo y en un espacio específicos, una *muestra* de lo que es y podría ser una propuesta como la de las masculinidades (y las feminidades) liberadoras. En este sentido, el piso pedagógico favorece

que las personas se den permisos y vayan más allá de lo establecido, en un ejercicio de exploración y de avanzada sobre nuevos paradigmas de género y cuerpo, que dependiendo de las historias personales y de otras variables, quedan resonando y operando más allá de la experiencia del taller. En la experiencia pedagógica, el cuerpo encuentra oportunidades para dejarse interpelar. Para que ello ocurra y adquiera sentido liberador, los ejercicios y actividades corporales van tensionadas hacia posicionar que las transformaciones son posibles, pueden ser reales y hacerse estilo de vida. Así, el momento pedagógico (gracias a sus activadores técnicos –ejercicios específicos–, y a sus conceptualizaciones), se proyecta a un más allá como vivencia de mediano y largo plazo en la vida cotidiana. En este caso las actividades corporales organizadas de acuerdo a los contenidos que se movilizan, son:

- De activación corporal. Orientadas a comprometer al cuerpo y sus reacciones emocionales y afectivas con el tema del taller o actividad, posibilitar actitudes de apertura a la metodología, generar confianza corporal y anímica, integrar al grupo, favorecer emociones alegres, y facilitar el contacto.
- De conceptualización: mediante los cuales se deconstruye y construye los contenidos de un tema, y se trabajan insumos analíticos para una comprensión temática posterior. En este caso está, entre otros, el equipaje de género como ejercicio conceptual que interpelala las vivencias cotidianas.
- De desinstalación y desbloqueo: aquellos que buscan mover paradigmas personales y grupales de género y ante todo, retar pautas patriarcales, exagerándolas, para visibilizar sus afectaciones. En este sentido se ponen en juego construcciones de fuerza, poder, dominación, control, miedo al contacto, y similares.
- De transformación: son los que conectan a nuevos criterios de análisis y a nuevos lenguajes de cuerpo. Son ejercicios que por su fuerza y significación tienen incidencia especial en las prácticas posteriores de las personas. Son experiencias más que ejercicios en sí, por cuanto son actividades de *llevarse puestas*. En este campo están la relajación, pintura corporal, autoreconocimiento, el desnudo, los rituales, entre otros.
- De prácticas para el activismo. Actividades para llevar a la calle a fin de entrenar habilidades para tomarse los espacios públicos para reivindicaciones sociales, de visibilizar el trabajo ante la opinión pública, y de posicionar la apuesta política de esta labor. Entre otros, tenemos los performances.

2. En el terreno de la vida cotidiana, el cuerpo en cuanto activado / abierto al cambio, avanza a través de nuevas y mejores prácticas culturales, las que generalmente ya se han delineado en los talleres como trayectos cotidianos para ir construyendo nuevas masculinidades / feminidades. En este sentido, en los talleres se acuerdan unas rutas de cambio que se desagregan en prácticas de transformación a implementar en la vida personal, el trabajo, con la pareja, en las familias, y organizaciones.
3. En las prácticas sociales que adelantan personas del Colectivo alrededor de proyectos personales o grupales, los cuerpos y sus distintas representaciones, roles y prácticas, son puestos en juego desde el propósito específico de remover los paradigmas patriarcales. En este caso, entre otros, están las acciones de los Promotores Juveniles del *Proyecto Frontera tras Frontera, Derechos sin Frontera*, así como otras iniciativas en torno al activismo social, al fútbol, la recreación, la danza, el baile, teatro, y trabajo comunitario con niños/as y jóvenes.
4. En los pronunciamientos públicos y callejeros, el cuerpo se pone en el campo de prácticas y/o actividades de desafío al sistema hegemónico (de género, cultural y político), y en ese sentido se hace cuerpo-voz / vocero de reivindicaciones, protestas, apuestas. Son actividades que desde la toma de las calles (otra manera de hacer ciudadanía), se orientan a confrontar distintas lógicas de poder a través de marchas, plantones, caminatas de hombres con faldas, arte urbano, saludos de beso en la mejilla, performances, presentaciones de Vibranza (representaciones teatralizadas, en las que los y las participantes están desnudos/as), entre otras.
5. En el campo de definiciones de políticas sociales y públicas, en las que el cuerpo está puesto en escena como activista de apuestas institucionales de cambio. Entonces está la participación en espacios deliberativos y analíticos en los que se trabaja el posicionamiento de la pertinencia del trabajo crítico en masculinidades, en programas sociales y en políticas estatales de distinto orden.
6. La participación en el Colectivo de hombres-trans, y de mujeres, es decir, de cuerpos y construcciones genéricas que comparten ideales y causas junto a un grupo de hombres biológicos, pone en juego un nuevo énfasis en la pedagogía para trabajar el género. En este sentido es pertinente señalar:
 - Que esta experiencia moviliza tanto las construcciones de género como las identidades corporales, y que ha venido aportando para situar en otro plano, las consideraciones sobre la corporalidad y su articulación

- con las construcciones genéricas. La ejecución de dos proyectos sobre trans-masculinidades, ha ampliado la mirada libertaria.
- En este sentido, y para situarlo de este modo, el cuerpo hombre-biológico y su adscripción *automática* a la masculinidad o al género masculino, queda relativizado cuando una persona se narra como *hombre sin pene*, y de todas maneras hombre moviéndose en otro plano cultural de lo masculino.
 - Además, y dado que en el Colectivo también participan mujeres biológicas y en él conviven con muchos hombres (que son mayoría), ponen ellas en la plataforma de trabajo y reflexión también sus cuerpos y sus construcciones físicas, culturales y simbólicas, sus necesidades y expectativas, sus apuestas políticas y sus específicas reivindicaciones genéricas.
- 7 En el campo de las orientaciones del deseo, sexuales, y erótico-afectivas, el Colectivo se adscribe a un enfoque amplio de la diversidad sexual en el que se incorpora la heterosexualidad, para visibilizar desde estas realidades, las reivindicaciones sociales y políticas a las que se da lugar. Ahora bien, dado que al interior del Colectivo hay personas que se asignan hetero, homo, bisexuales, o también hetero/homo-curiosas, por señalar este tipo de categorías, es que aparece también una lectura de cuerpo en tanto sujeto de deseos, con lugar propio y reconocido en este espacio-experiencia, en el que pueden dialogar en igualdad de condiciones estas dinámicas humanas que por cierto, también han sido leídas desde el enfoque queer: cuestionar las asignaciones identitarias cerradas, para abrirlas a transitoriedades múltiples y dinámicas.

Son estos los campos y desarrollos pedagógicos que ha venido teniendo el Colectivo Hombres y Masculinidades, y con base a los mismos, técnicas como las siguientes, son representativas de este modo de hacer las acciones formativas y de movilización.

El beso y el abrazo. Es una práctica que a estas alturas es completamente cotidiana y regular entre los asociados al Colectivo, con otros hombres cercanos o que han hecho o hacen parte de sus procesos formativos. Ya es una costumbre asumida tanto en espacios privados como públicos, y apunta a confrontar las tradicionales pautas de proximidad y prácticas de trato físico entre hombres. Dicha confrontación ocurre en la vida y los cuerpos de los hombres implicados hasta que se asimila como cotidianidad, y ocurre en los imaginarios de quienes ven

el saludo cuando éste ocurre en un lugar público. En este sentido son prácticas que alteran el sentido de lo tradicional, y con ello producen actos reflexivos.

Rituales. Esta práctica está presente generalmente en todos los talleres y demás actividades. En estos casos son pequeñas ceremonias de alta carga emocional y de intimidad corpo-afectiva bajo la narrativa de ser un momento sagrado, de hacer presente que lo realizado y lo que en la actividad se implica (cuerpos, emociones, sensibilidad, afectos), son realidades sagradas. Estos momentos son auxiliados por música, velas, aceite, incienso algunas veces, y siempre, los abrazos y los besos. En estos momentos, las corporalidades se encuentran sintonizadas en una actitud emocionalmente transformante. La intensidad del momento pedagógico habla intensamente del proceso puntual llevado a cabo.

Baile, danza. Estas expresiones también están presentes de distinta manera en todos los talleres, y si bien pueden tomarse como parte del conjunto de ejercicios de activación corporal, cada vez más se va llegando a que sean actividades específicas. Las experiencias en el Caribe y el Pacífico nariñense han llamado la atención sobre el papel de las músicas y bailes regionales (actuales y tradicionales), y por lo tanto sobre la pertinencia de incorporarlas en los procesos formativos. Poco a poco han ido encontrando su lugar temático y metodológico como en el caso de la Biodanza y la Bailanza, implementadas en el 2015. El potencial para trabajar en este ámbito las masculinidades, es alto.

Pintura corporal. Es una actividad narrada como de resignificación de las historias de la piel. Las personas se pintan o son pintadas con motivos, colores y formas que hacen parte de los ejes temáticos abordados en una actividad. La pintura puede ser parcial o total. Entonces los cuerpos se resignifican gracias al contacto de quienes pintan, al reconocimiento de las demás personas cuando dan sus opiniones, y al esfuerzo de hacer del trabajo de pintura un acto artístico que no es otra cosa que ver en el cuerpo tal y cual es, una obra de arte de la vida. Esta técnica, que por lo general hace parte del ciclo de formación y regularmente de las actividades públicas, no solo tiene un altísimo atractivo para todos los grupos, sino un alto impacto proactivo en la vida de las personas.

Performances callejeros, caminatas y marchas de Hombres con Faldas. Estas actividades que se realizan en la calle generalmente durante

fechas emblemáticas, buscan aportar a la construcción de un cuerpo activista, y en cuanto tal, político, y que por los elementos que involucra (voz, gritos, faldas, pintura, pendones, etc.), convoca al público frente a los temas en movilización. Vale resaltar el posicionamiento que ha venido teniendo las marchas de los Hombres con Faldas, originadas en Bogotá en 2006, y extendidas a otras ciudades del país. Es una actividad que tiene varios sentidos: de trastrocamiento de las estéticas, de los simbólicos femeninos y masculinos, de posicionamiento de la experiencia de hombres *puestos en las faldas de ellas* para expresar su lucha contra las violencias a las mujeres, y de señalar que las masculinidades son diversas (faldas de distintos colores).

Masajes y caricias. A estos momentos pedagógicos de mayor proximidad corporal, se llega individual o grupalmente, como parte de un proceso de replanteamientos y de-construcciones emocionales y corporales. Para los hombres este tipo de experiencias llegan como ganancias de mayor envergadura en su proceso de transformación. El contacto, y particularmente el contacto afectuoso y cálido, tiene una gran fuerza sanadora, reconfortante, reconciliadora con la vida y las demás personas.

El trabajo con aceite. Es básicamente de autoreconocimiento, y en algunas ocasiones y cuando las circunstancias lo favorecen, ha sido un trabajo compartido de reconocimiento entre dos o más personas. Es una experiencia muy potente a nivel de movilización de instalaciones emocionales y corporales que están ligadas a historias de vida maltratantes, pero también a posibilidades de generar imaginarios y actitudes favorables a referentes alternativos de masculinidad.

El desnudo. Es más o menos el 10% de las actividades corporales que realiza el Colectivo y se incorpora en momentos puntuales del trabajo. Pero de manera inversamente proporcional, es una de las que tiene mayor incidencia en la vida de quienes la realizan, y la que por su fuerza de trastrocamiento, ayuda a crear el imaginario de que todas las actividades del Colectivo incorporan el desnudo. Es un imaginario que viene desde los tabús culturales y de una concepción vestidista de la vida. De hecho pudiera decirse que de un 100% de personas, un 20% (y de ellas un 1% mujeres), ha participado en este tipo de experiencia. Nunca ha sido obligatoria, y siempre está conectada a un ejercicio temático. Ahora bien, esto no quiere decir que sea una actividad de

segunda categoría. Desde el inicio del trabajo del Colectivo ha hecho parte constitutiva de la concepción metodológica y de sus análisis: el desnudo se mueve como contenido activador de transformaciones en tanto experiencia que des-nuda, esto es, des-a-nuda instalaciones / corazas /armaduras/nudos patriarcales, moralistas y homofóbicas que los hombres en particular, construyen en sociedades patriarcales.

Vibranza. Es una actividad asociada a experiencias de activismo en lugares abiertos y eventualmente cerrados, que se ha nutrido del teatro en cuanto pone en escena una situación, del performance porque más que teatralizar representa un tema con determinadas posturas corporales, y de la Biodanza por apoyarse en la pauta ritmo musical-corporal (no hay verbalización). Esta técnica-actividad la hemos denominado Vibranza, y se realiza con los cuerpos desnudos, sea con pintura corporal o no.

Todo lo anteriormente señalado, que es un pensar desde lo que hacemos, nutrido con las respuestas positivas que se han tenido, nos ha acercado a la siguiente certeza: la pedagogía y metodologías empleadas remiten, definitivamente, a nuestro Sur de vida y ser, y se articulan a horizontes liberadores y libertarios desde donde hemos leído lo libertario de unas masculinidades en transformación.

Masculinidades libertarias desde el sur

En este trayecto del camino, nos encontramos con una vertiente de análisis que ha ido llegando para darle forma y horizonte a los anclajes que en las poblaciones, hemos encontrado a través de nuestra metodología. Esta vertiente ha sido la de empezar a pensarnos desde nuestro Sur de vida, desde nuestras lógicas latinoamericanas y populares. Ha sido la de buscar en nuestras lógicas culturales, categorías desde las cuales podamos teorizar sobre género y masculinidades, y desde las que podamos explicar las sintonías de los grupos, con nuestra apuesta pedagógica. Esta búsqueda, no sobre decirlo, nos ha llevado por demás, al encuentro con el paradigma del Buen Vivir y sus concepciones sobre la vida, los seres humanos, el mundo y sus relaciones.

Así, y en tanto hemos ido decantando nuestra experiencia de trabajo con hombres de muchos sectores sociales y de muchas características culturales, nos hemos preguntado por el lugar epistemológico desde donde estamos analizando y trabajando nuestras construcciones de masculinidad. No

tenemos muchos desarrollos aún, pero nos han asistido ideas como las siguientes:

A lo largo de nuestro devenir latinoamericano, aparte de las lecturas oficiales y eurocéntricas sobre nuestra historia, se han dado paralelamente e incluso a modo de resistencia, lecturas alternativas hechas desde nuestro lugar en los acontecimientos y desde nuestros códigos y visiones culturales (Guamán Poma y Miguel León-Portilla, por ejemplo). Por supuesto igual ha ocurrido en los ejercicios de construcción de conocimiento.

Ahora bien, el peso de los abordajes occidentales y occidentalizantes han sido mayores y han tenido más fuerza. Las visiones de mundo europeas y estadounidenses se han erigido como universales y así han sido asumidas mayoritariamente por muchas academias y centros de pensamiento y estudio. A pesar de ello, esta colonización del conocimiento siempre ha tenido respuestas *desde nuestro Sur*. Simón Rodríguez, José Martí y muchos otros, han hecho valiosos aportes. Desde la década de los 60, los esfuerzos por pensarnos desde nuestras particularidades y desde ellas aportar a los pensamientos del resto del mundo, han ido creciendo. En esta línea se ubican la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, la Educación Popular, el Teatro del Oprimido, la Investigación Acción Participativa, las Biodanza, la Psicomagia, el paradigma del Buen Vivir, entre otras muchas propuestas de pensamiento y de vida.

En el campo de las reflexiones sobre género y los derechos de las mujeres, ha ocurrido lo mismo. Distintas corrientes feministas han iluminado las luchas por la equidad, pero también algunas de ellas euro-centradas, han establecido sus pautas analíticas como universales y válidas para todas las mujeres del mundo. Frente a ello / junto a ello, no necesariamente en contra, se han ido desarrollando feminismos latinoamericanos de distinto orden³, e incluso grupos de mujeres que no se definen desde el feminismo, ni como feministas, pero que igual avanzan en procesos de replanteamiento de su situación de vida (apoyadas algunas en el paradigma del Buen Vivir, por ejemplo).

³ Gargallo Celentani, Francesca. *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá 2012. Espinosa M. Yuderkis, Diana Gómez y Karina Ochoa, editoras. *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca, Popayán, 2014.

Este ejercicio, por lo que conocemos, no se ha hecho desde el campo de los hombres que vienen trabajando críticamente sus masculinidades. Podría decirse que seguimos pensando nuestros procesos e interpretando nuestras realidades desde códigos de lectura europeos y estadinenses, como si se tratara de códigos universales.

Por ello desde el Colectivo hemos generado un espacio de reflexión con estudiosos de masculinidades para pensarnos hombres desde nuestra realidad geográfica, histórica y cultural, y definir categorías desde donde podamos avanzar hacia propuestas de masculinidades liberadoras y libertarias.

Es en este trayecto del trabajo en donde pedagogías y metodologías como las señaladas en párrafos anteriores, han ido apareciendo potenciadas cada vez más por estar respondiendo con holgura, a este movimiento cultural de lo latinoamericano.

Por su parte el paradigma del Buen Vivir (expresado de muchas maneras en las múltiples tradiciones culturales indígenas de América), fue llegando para proponernos su visión del mundo y en él, su manera de concebir a los hombres y a las mujeres en un orden de pensamiento diferente al occidental y al planteado por su academia. Entonces nos sentimos convocados a repensar las categorías clásicas / occidentales desde donde hemos venido pensando las construcciones de la masculinidad, del mismo modo como lo vienen haciendo varios grupos de mujeres y feminismos latinoamericanos.

Todo este nuevo ejercicio reflexivo apenas inicia. Algunas experiencias con indígenas del Ecuador, vienen sumando aportes a los que han provenido de otras varias fuentes. Nuestra idea es la de articular el perfil de lo que hemos nombrado como *nuevo hombre/ hombre libertario*, a los contenidos o características que componen el Buen Vivir, que igual hace parte del mismo camino que nos viene conduciendo a pensarnos desde nuestro Sur epistemológico.

Propuestas

Finalmente vale señalar lo que serían las certezas que han ido siendo punto de llegada y nuevamente de partida, de este proceso.

- La Educación Popular debe ser más explícita en transversalizar en todo su accionar, una perspectiva relacional de género, y con ello, un enfoque crítico sobre las masculinidades patriarcales.
- Teniendo en cuenta lo presentado en este documento, es necesario que las experiencias de Educación Popular replanteen sus pedagogías de tal manera que den lugar en ellas, a concepciones de construcción del conocimiento desde y con el cuerpo, y por supuesto a nuevas maneras de abordarlo desde las metodologías.
- Si la Educación Popular se sitúa como una educación de por sí liberadora en género, se trata de ir más allá de la idea de que el cuerpo es simplemente un esqueleto del/con género. Vale tener presente que el cuerpo (como realidad física, biológica, política), es una estructura que se articula a los juegos de poder de las ideologías y prácticas religiosas, políticas, económicas, morales, culturales, de género, y que con él hay que jugar sea para replicar las lógicas de poder dominantes, resistirlas, resignificarlas o cambiarlas.
- En esta línea es importante que la Educación Popular entienda que los cuerpos también producen saber, historia, sociedad; no solamente ejercen ciudadanía, también la producen. Esto quiere decir que se mueven en dinámicas interactivas y que por ello pueden ser interlocutores y protagonistas de procesos como el pedagógico. El cuerpo es una realidad holística y compleja y se hace urgente trabajar con él sin hacerlo instrumental sino experiencial, para movilizar todas las realidades que lo componen y le dan contenido. Trabajar desde el cuerpo es poner en presente las historias humanas en toda su amplitud. Es convocar en la experiencia vivencial-cognitiva, lo tangible y lo intangible, no como dinámicas dispares o yuxtapuestas, sino integradas en lo que es la persona concreta que participa en la actividad.
- Por esto el cuerpo no puede ser un instrumento de la pedagogía ni de la metodología. No es el cuerpo para la pedagogía sino que en la experiencia pedagógica éste se encuentra como protagonista del proceso de conocimiento transformador. El conocimiento es una experiencia corporal. La metodología debe dejarse interpelar por ella y sus ejercicios, deben ir traduciendo en y desde el cuerpo, las distintas informaciones temáticas, aligerarlas (temas pesados), y hacerlas corporalizables, es decir, experienciales. Hay una activación de la conciencia corporal, a la par de la racional. Esto quiere decir que no se trata de sustituir la razón sino de descentrarla en el proceso del conocimiento.
- La metodología corporal crítica es subversiva. Rompe paradigmas porque ese es su objetivo. Por ello puede conectar más dinámicamente

las transformaciones. Las metodologías racionalistas han estado más cercanas a las lógicas patriarcales y a los juegos de poder del conocimiento. Lo corporal empodera todas las narrativas de la vida (incluso lo argumentativo). Si el cuerpo es discurso, qué mejor que narre y se narre desde y con discursos no hegemónicos ni colonialistas.

- Entonces ocurre, aparte del proceso formativo-pedagógico, una experiencia sanadora (saldo terapéutico), y desde ella, una práctica-de-pasaje hacia lo libertario y liberador de las masculinidades libertarias. El trabajo del cuerpo se convierte en un rito de paso y la metodología ayuda a dar el salto.

Bibliografía

- Fisher, Roberth. *El caballero de la armadura oxidada*. Ediciones Obelisco. 2007.
- García, Leonardo. *Nuevas Masculinidades: Discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Tesis Maestría Ciencias Sociales, Género y Desarrollo. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador. Quito, 2013.
- García, Carlos Iván. La pedagogía del cuerpo como bastión del género. En: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268011.pdf>.
- Le Breton, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 2008.
- Mejía, Marco Raúl. *Educación popular en el Siglo XXI*. Ediciones desde Abajo. Bogotá, 2015
- Ruiz A, Javier Omar. *Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres*. Ed. Desde Abajo, Bogotá 2013.
- _____. *Nuevas masculinidades y feminidades. Una experiencia de ciudadanía en género*. PNUD, Bogotá, 2011: <http://es.scribd.com/doc/158516878/Nuevas-masculinidades-pdf#scribd>
- _____. “El cuerpo, contenido-continente de las masculinidades liberadoras en el trabajo del Colectivo Hombres y Masculinidades”. Ponencia para Seminario sobre Masculinidades, Colectivo Hombres y Masculinidades, julio 2012, Bogotá, Colombia. (Documento interno).
- _____. “Masculinidades, desnudos y contracultura. La experiencia del Colectivo Hombres y Masculinidades”, Documento interno, 2012.

Videos: Para conocer desarrollo de actividades públicas del Colectivo

Hombres y Masculinidades: Youtube. Canal Colectivo Masculinidades.

Adicionalmente:

- Teatro del Oprimido: *Imagination*. <http://www.youtube.com/watch?v=uTm99w4OICo> y <http://www.youtube.com/watch?v=EKB0tkKTA0o>
- Entrevista: Universidad Sur Colombiana, Neiva: <https://www.youtube.com/watch?v=mTExzqKDTdw>
- Participación Marcha de las Putas, Bogotá, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=mZyN-d-8yl8>

Notas internacionales sobre metodología:

<https://www.youtube.com/watch?v=SevYN4o1AQk&feature=youtu.be>

<http://www.cctv-america.com/2015/11/12/colombia-program-wants-to-change-machismo-culture>

Educación para comunidades en resistencia

Elizabeth Martínez*

“La formación política requiere de realismo sin perder las ‘utopías de cambio’”.

Este texto presenta dos procesos educativos realizados en el 2014, por la **Corporación Compromiso**, acerca de los acuerdos pedagógicos, los enfoques, los contenidos, los tipos de actividades y algunas pistas de continuidad para el trabajo en comunidades agrícolas.

Los procesos educativos se realizaron en dos comunidades campesinas. La primera está en un proceso de resistencia y busca frenar la explotación de carbón en la zona del Chucuri (Santander), para que no se expanda pues está en riesgo la pérdida de capacidad productiva de alimentos de esta zona que produce cacao, aguacates, café y cítricos. Esta comunidad se reconoce así misma como “despensa alimentaria”.

La segunda son dos veredas de campesinos que trabajan en el monocultivo de la mora y están en un proceso de recuperar la soberanía y autonomía alimentaria.

Más que describir los contenidos y las actividades de EP, queremos compartir las apuestas, intencionalidades, los alcances así como los aprendizajes del proceso.

Una escuela de formación para la Exigibilidad de Derechos y Defensa del Territorio en Zonas afectadas por la minería.

Durante el año 2014 se realizó en la región del Magdalena Medio, la Escuela de Exigibilidad de Derechos en Zonas Mineras de Santander. El ejercicio académico y de movilización social sirvió para hacer vigente

* Directora de la *Corporación Compromiso* con sede en Bucaramanga, educadora popular e integrante del Colectivo CEAAL en Colombia.

la lucha social por la defensa del territorio en esta región de Santander. Se formaron en la Escuela de Exigibilidad de Derechos nuevos líderes sociales, que conformaron el Comité de defensa del Cerro de los Andes para que la minería de carbón no destruya la fuente de agua que alimenta los acueductos comunitarios.

Escuela Campesina de Piedecuesta

La crisis del sector campesino en el país, evidenciado con los paros campesinos realizados en el 2013 y 2014 han motivado más a los campesinos a repensar el tema de la autonomía y seguridad alimentaria; a reconocer su aporte económico a nivel local con la producción de alimentos.

En el marco del proyecto “Producción orgánica para la alcanzar la autonomía alimentaria de las familias”¹, se ha implementado una estrategia de intervención para recuperar la autonomía alimentaria en dos comunidades campesinas que han terminado en el monocultivo de la mora, en el Municipio de Piedecuesta en las veredas de Miraflores y San Isidro. La escuela se realizó con 60 campesinos y campesinas productores, inicialmente con su propia consigna: “*vamos a hacer mercado a la huerta*” significando que pueden tener disponibilidad de productos para su alimentación. Como logros se pueden señalar que se establecieron en el 90% de las fincas los componentes del proyecto incorporando las técnicas de producción limpia, las prácticas de conservación de suelos (siembra de cultivos en curvas de nivel, a través de la pendiente, terrazas); se elaboraron abonos orgánicos y se estableció la huerta y la siembra de frutales. Es importante resaltar que se identificaron y formaron “custodios de semillas” lo que les garantiza que haya disponibilidad de semillas criollas en la zona para mantener la producción.

La intencionalidad del proceso

En estas experiencias se parte de que los procesos educativos son contextualizados, atienden una problemática real existente en la zona y los par-

¹ Una propuesta apoyada por la agencia de cooperación Manos Unidas de España. 2014 en las veredas de Miraflores y San Isidro, conto con apoyo del Sena y la Alcaldía de Municipio de Piedecuesta.

ticipantes son afectados directos y actores que se movilizan en la defensa de sus intereses.

Las dos escuelas abordan dos temas: el primero es el extractivismo, como una dinámica económica que se está dando en América Latina y que nos sitúa como en la época de la colonia, en un modelo económico de enclave, que produce grandes daños ambientales, culturales y no genera dinámicas de mejores condiciones de vida ni para las comunidades ni para el conjunto de la sociedad.

Estos proyectos extractivistas generan daños en la naturaleza que son irreversibles, además de las afectaciones culturales, sociales y económicas de comunidades campesinas, de pescadores y demás pobladores que están en las zonas próximas a las zonas de estos megaproyectos. Es bueno anotar que actualmente otros países están en ruta de superar el extractivismo, como política económica, y están proponiendo ir hacia el pos-extractivismo, que permita romper y superar la dependencia que hoy se ha creado con el pretexto falso de que los recursos del extractivismo son los ingresos para los programas de superación de la pobreza.

Algunas de las razones son:

1. Detener los agudos impactos sociales y ambientales de los grandes emprendimientos extractivistas y megaproyectos.
2. Superar los niveles de conflictividad que rodean estos emprendimientos extractivistas (espirales de violencias y contrarias a la democracia).
3. Limitados beneficios económicos, porque las externalidades de daños sociales y ambientales tienen costos severos, acentúan la reprimarización económica, reduciendo las capacidades de diversificación productiva y el empleo que se genera es muy limitado.
4. La economía depende de unos recursos que se agotarán en el futuro.
5. Y las afectaciones al cambio climático global.

Gudynas² señala que hay tres tipos de extractivismo el depredador (hoy), que debe hacer tránsito a uno moderado y luego a uno indispensable. La tarea es construir alternativas para salir de la dependencia extractivista. En esa

² Gudynas, Eduardo. En *Más allá del desarrollo*. Grupo permanente de trabajo sobre alternativas al desarrollo. Capítulo: Desarrollo extractivismo y buen vivir: debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América latina: una breve guía heterodoxa. Ediciones Abya Yala. Fundación Rosa Luxemburgo. Colombia enero 2012.

perspectiva nuestras escuelas de formación están orientadas también a que los participantes avancen en la comprensión de cómo opera el “orden social” que nos lleva hacia la destrucción de la naturaleza, para de esta manera dar más sentido al proceso de resistencia y a la construcción de más razones y argumentos para crear unas relaciones más armónicas con la naturaleza y sistemas de protección de los ecosistemas.

El segundo tema es el relacionado con el sector rural, más exactamente con la economía campesina, que está tanto en relación con el extractivismo como con los monocultivos. Esto implica desplazamiento de los campesinos productores de alimentos poniendo en riesgo, de una parte, la soberanía alimentaria y, de otra, la cultura campesina y las economías locales y regionales que giran alrededor de la producción agrícola.

En este tema, resulta oportuno señalar que el primer punto de discusión en la negociación del gobierno nacional con las Farc, el de “desarrollo rural integral”, fue puesto en la agenda de la Escuela para que los campesinos conocieran en qué línea pueden ir las políticas públicas en el campo en el periodo de la post-negociación o postacuerdos.

Los procesos de formación hacen un esfuerzo por avanzar en que los participantes comprendan porque “les pasa lo que les pasa” (las dinámicas territorial que los afectan), y cómo hay otros pares como ellos que han vivido o están en la misma situación o están en vía de ser afectados. Lo que nos lleva a un segundo aspecto y *es la ampliación del horizonte* para ver otros pares, otras comunidades y sus procesos de resistencia.

El dialogo y el intercambio funcionó para las dos escuelas. En el caso de la escuela de exigibilidad, el intercambio con las comunidades afros e indígenas de la Guajira, donde está el proyecto de carbón más grande y nefasto del país, fue el contexto de la participación en la mesa de minería que incluyó debates teóricos y políticos sobre el extractivismo. En la escuela campesina, la vinculación a la Mesa Regional Agraria, la participación en los paros agrarios posibilitó una mayor comprensión de la problemática y una mayor concienciación de articularse a un proceso mayor del movimiento campesino.

Esa ampliación de la mirada, conlleva además de dialogo con otros, un tercer elemento que es la visibilización de la problemática, más allá de los afectados directos. Cómo comunicar a la sociedad local, regional, nacional la problemática y las afectaciones y cómo son también afectados de manera distinta.

Estos elementos contribuyen a que los procesos de resistencia se consoliden y se articulen para ir activando una masa crítica capaz de cuestionar el modelo económico, y debatir las políticas nacionales, regionales o locales.

Modelo pedagógico de enseñanza problemática en la escuela de exigibilidad de derechos

La Escuela de Exigibilidad de Derechos aplica el *Modelo pedagógico de Enseñanza Problemática*. Toda la formación gira en torno a resolver los problemas de la realidad existente. El “problema” es el hilo conductor de todo el proceso educativo. No existirán temas, didácticas, capítulos que no tengan que ver con el problema o problemas de estudio. A los problemas se les hace un análisis causal, para identificar las causas que generan estos problemas. El proceso educativo son las fases que determine el proceso para poder resolver el problema. La validación del avance del proceso educativo se hace en el actuar, en el hacer, en la acción transformadora. En ningún momento este Modelo Pedagógico de Enseñanza Problemática pide conocimientos; exige actitudes, destrezas, habilidades en la solución de los problemas que nos rodean. El texto son los problemas; el texto es la realidad concreta, circundante. Esa realidad que se busca transformar con análisis, construyendo hipótesis, validando y confrontando tesis; produciendo tecnologías alternativas, desde abajo, para los más pobres, para los excluidos de la otra educación; la educación donde educarse es un privilegio, y donde los conocimientos son más importantes que las soluciones.

El conocimiento sirve, sí hace cambiar nuestra cotidianidad; si transformamos nuestra realidad; si compartimos lo aprendido y pasamos los documentos a otros para circular la transformación. Solo si tenemos el conocimiento de nuestra real situación del sector agropecuario, si aprendemos las nuevas tecnologías acordes al cuidado del medio ambiente y una actitud colectiva de cambio y transformación, podremos defender nuestras tierras, nuestro territorio y la producción local y nacional. Por eso las consignas son “aprender haciendo”; “aprender comprendiendo”; “aprender cambiando”; “aprender compartiendo” y “aprender defendiéndonos”.

La escuela campesina desarrolló un trabajo práctico de apropiación de tecnologías de producción, de conservación de semillas a través de procesos demostrativos, ya que una característica de los campesinos es su practicidad, pues si no ven resultados no se arriesgan a cambiar sus prácticas. Las prácticas

de las mingas, proceso de trabajo colectivo en las parcelas, generó un compartir saberes acumulados y procesos de auto-reconocimiento y valoración como productores de conocimiento y con capacidad de ser multiplicadores.

Los contenidos

La escuela de exigibilidad: Eje 1: Constitución de sujetos y colectivos de exigibilidad de derechos: Eje 2: Conocimiento técnico y jurídico para la actuación. Eje 3: Procesos de aplicación de conocimiento: construcción de procesos sociales locales:

La escuela campesina: Módulo 1: Producción orgánica (producción de abonos orgánicos, la huerta, conservación de semillas, técnicas de producción). Módulo 2: comercialización. Módulo 3: La participación política, sistematizar la experiencia y proponer política pública local en seguridad y autonomía alimentaria.

Criterios establecidos con la comunidad para acordar los alcances del proceso educativo

Para la Corporación Compromiso ha sido una experiencia exitosa el establecer los “acuerdos pedagógicos”, ¿cuáles son los alcances del proceso educativo?, a qué problemáticas reales busca contribuir el proceso de formación para la solución?. En reuniones de planeación y desarrollo de la Escuela de exigibilidad de Derechos, los líderes y lideresas establecieron los siguientes enfoques y criterios para el desarrollo de la Escuela:

1. La escuela debe ser radical para elevar el nivel de conciencia política de los campesinos y campesinas en la defensa del territorio.
2. La Escuela de Exigibilidad debe promover una creación de nuevos liderazgos en la región, hacer un trabajo de formación especial en las personas para liberarlos de miedos a consecuencias del conflicto armado que se ha vivido en la región.
3. A través de la Escuela de Exigibilidad debe educarse en los colegios a los niños, jóvenes y también a los campesinos sobre la importancia del territorio y la riqueza ambiental que existe: Parque Nacional de Yari-guies, Páramo de Santurban; Cerro de los andes entre otros.

4. Los temas a desarrollar en la Escuela se concertan previamente y deben ser aplicables a la realidad para contribuir a la solución de las problemáticas.
5. El Modelo Pedagógico de Enseñanza Problemática, es decir “estudiamos y aprendemos para atacar y resolver los problemas”.
6. La escuela es una estrategia de exigibilidad de derechos a la Administración Municipal y a las empresas extractivas que hacen presencia en la zona.
7. A través de la Escuela, diseñar una estrategia para no permitir el robo del agua por parte de empresas extractivas, ni permitir la pérdida de los derechos de los Acueductos Comunitarios.
8. A través de la Escuela, establecer o crear la institucionalidad popular que se requiera para que sean los campesinos y campesinas los garantes de la preservación y protección de ecosistemas estratégicos de la zona.
9. Darle importancia en la Escuela de Exigibilidad a la historia regional, para que la historia sea un insumo para elevar el nivel de conciencia política.
10. Construir con la Escuela, colectivos veredales de resistencia y de defensa del territorio contra la explotación petrolera y minera de carbón, colectivos que tienen capacidad y conocimiento de los marcos legales, que conocen la estrategia de las empresas para apropiarse de las tierras, que conocen la experiencia en otras comunidades.
11. Estudiar los datos y cifras de investigaciones realizadas sobre el tema y confrontarlos con la realidad.
12. Debe procurarse desarrollar la Escuela en diferentes veredas, porque cada vereda tiene una situación particular en lo que respecta a amenazas de explotaciones extractivas.
13. La Escuela debe ser lugar para reflexionar sobre la participación en el Paro Agrario, sobre la situación del campo, y las salidas a la crisis de los campesinos, dependiendo de las particularidades de cada lugar.
14. La participación de los campesinos en la Escuela se logrará de manera activa-presencial, o a través de asignación de tareas. Se propondrán jornadas intensivas, mingas, encuentros comunitarios, intercambio interveredales y expediciones.
15. La Escuela debe promover ejercicios de comunicación y divulgación en las radios comunitarias, a través de volantes, plegables y material audiovisual como videos, murales y documentales.
16. La escuela campesina labora un proceso de sistematización para reconstruir los elementos que debe contener una política pública municipal de apoyo a procesos de soberanía alimentaria.

Tipos de actividades desarrollas

- Socialización de los resultados de la investigación y estudios comparativos entre la producción agropecuaria y la explotación minera³.
- Acompañamiento a los líderes ante la autoridad ambiental la Corporación Autónoma de Santander CAS, CDMB.
- Sesiones de formación: ordenamiento del territorio. Deberes y derechos; cómo hacer los procesos de exigibilidad prácticos necesarios en el proceso que adelantan.
- Intercambios y pasantías: visita a la comunidad del Bagre afectada por la minería en Córdoba; además acompañamiento a comunidades en resistencia en otras zonas.
- Asamblea de los procesos organizativos de la zona (JAC, comités, acueductos comunitarios para de análisis y construcción de estrategias de defensa del agua y de los territorios de los campesinos).
- Sesiones presenciales de análisis sobre impactos de los megaproyectos que están en la zona: hidroeléctrica, los alcances y las consecuencias de la minería del carbón.
- Foros municipales, con distintos aliados: foro minero, agropecuario.
- Marchas y plantones: por el daño ecológico y por el no reconocimiento como afectados a las comunidades ubicadas aguas debajo de la represa.
- Uso de mecanismos de exigibilidad y defensa como: la acción popular, denuncias ante la fiscalía en la oficina de delitos ambientales. Acciones de acompañamiento a nivel nacional, de la procuraduría, para denunciar la destrucción minera y para prevenir desafueros de la fuerza pública.
- Alerta Temprana para prever problemas de orden público.
- Una Acción de Nulidad contra la licencia ambiental.
- Una Acción Popular tutelando el derecho a un ambiente sano.

³ Investigación estudio comparativo entre la producción agropecuaria y la explotación minera en la subregión del chururí. Corporación compromiso 2013. (ver resumen ejecutivo y documental en: <http://boletinesdeprensacompromiso.blogspot.com/2013/09/la-naturaleza-del-escorpion-documental.html> / http://issuu.com/ccompromiso/docs/resumen_investigacion_chucuri-_octu#embed

Un proceso educativo deja herramientas y líneas de continuidad

El proceso de la escuela de exigibilidad permitió construir una caja de herramientas sobre los mecanismos jurídicos que se pueden utilizar para hacer exigencia a las empresas que desarrollan esos megaproyecto minero energéticos.

Se produjeron encadenamientos de líderes que ya vivieron la experiencia; los visitaron y ellos visitaron a comunidades que están en riesgo de estos megaproyectos, lo que los potencia y los conecta a otros procesos.

Se crearon procesos de sostenibilidad: una organización para la defensa del cerro de los Andes y grupos de custodios de semillas que garantizara disponibilidad y fácil acceso para mantener la producción de la huerta.

Los y las participantes identificaron temas y criterios que pueden ser incorporados; por ejemplo el tema de cambio climático y el desarrollo de técnicas para garantiza la producción; el desarrollo de las estrategias de mercadeo desde el inicio del proceso no al final. De importancia el tema de la construcción de comunidad para garantizar la sostenibilidad de los procesos.

Ideas de continuidad hacia futuro

- La necesidad de acompañar a los campesinos en la construcción de elementos para confrontar las estrategias de turismo, donde los campesinos son excluidos del negocio del turismo, entregándole todo el control de la zona, a los grandes latifundistas y negociantes del turismo.
- Elaboración de una cartilla o un manual de defensa de los territorios de las actividades extractivistas de mineras y petroleras. Y de un manual de defensa y autoprotección de las personas y las comunidades.
- Acompañamiento jurídico y con movilización social a los campesinos de las zonas afectadas.
- Sistematización de toda la experiencia de la resistencia.
- Continuar investigando toda la riqueza histórica y natural de las zonas campesinas con mega proyectos que ponen en riesgo la permanencia de los campesinos en el campo.

- Acompañamiento técnico para deslegitimar la licencia ambiental mal otorgadas a mineros.
- Divulgación de la problemática y denuncias por la vinculación de funcionarios públicos que apoyan la minera.

Aprendizajes de los procesos de formación política de los procesos sociales observados

Lo básico en la formación política con las organizaciones es partir de su realidad, su práctica, sus características, potencialidades y limitaciones.

Los procesos de formación política permiten desde un inicio reconstruir con las organizaciones sociales la memoria histórica, esto ayuda a crear condiciones subjetivas para la participación en las luchas sociales y políticas.

Es preciso discernir qué cambios sustanciales están apareciendo en la forma de hacer política y las estrategias de acumulación de poder para las transformaciones que se pretenden. Otra pregunta concomitante es sobre los cambios que se pueden estar produciendo en las organizaciones y movimientos que los conducen a comprender que pueden jugar roles específicos y plenamente políticos en la democracia que se proponen consolidar.

La importancia del territorio en los procesos de formación política. El territorio además de constituirse en un espacio determinado, es una construcción histórica, cultural, social y política. El territorio es un factor central en lo que es la identidad de los pueblos y base para la armonía entre las personas y la naturaleza. La identidad con el territorio crea voluntades para la acción y movilización.

Finalmente es bueno anotar que en las últimas décadas las ciudades y redes de ciudades han cambiado en sus estructuras y funciones, hoy están permitiendo otras formas de relación sinérgicas entre las zonas urbanas y rurales, para la defensa del territorio frente a proyectos extractivistas.

Corolario

La experiencia educativa de la Corporación Compromiso, lograda durante casi dos décadas en formación de liderazgos y procesos organizativos de víctimas, mujeres, planeación participativa, iniciativas económicas populares, comunicación pública, defensa del territorio, participación política, promoción, defensa y exigibilidad de los derechos humanos y construcción de experiencias de paz, son temas que siguen siendo vigentes; por esto la educación popular es el eje central de nuestra acción, la educación como una vía para el fortalecimiento de capacidades y formación de pensamiento crítico de personas, organizaciones y movimientos sociales de la región nororiental de Colombia.

Compromiso trabaja, en la perspectiva de fortalecer capacidades, a partir de dos estrategias: La acción educativa y el fortalecimiento de procesos de interacción social, en un marco de producción permanente de conocimiento e información para la defensa y realización de derechos humanos, la defensa del territorio y la autonomía regional, la promoción de la participación política con la formación de actores sociales y políticos para que dinamicen sus propias propuesta de cambio y transformación. Esto ha sido la base para la realización de las dos experiencias analizadas en el texto.

Bibliografía:

- Gudynas, Eduardo. En *Más allá del desarrollo*. Grupo permanente de trabajo sobre alternativas al desarrollo. Capítulo: Desarrollo extractivismo y buen vivir: debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: una breve guía heterodoxa. Ediciones Abya Yala. Fundación Rosa Luxemburgo. Colombia enero 2012.
- CEAAL, Región Andina: *Movimientos sociales y formación política desde la experiencia de CEAAL en los países andinos*, Jaime Joseph con Cristina Ascencio, Lima. Diciembre 2013.
- Corporación compromiso. Informe evaluativo 2014.

Tejer resistencias y conocimiento social desde la articulación

Luis Enrique Buitrago Pinzón*

El cosmopolitismo subalterno se manifiesta a través de iniciativas y movimientos que constituyen la globalización contrahegemónica. Consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal

Boaventura de Sousa Santos

Pensar la Educación Popular (en adelante EP) en los contextos latinoamericanos, no se puede dar como un cuerpo construido y acabado de conocimiento, que se constata a través de líneas teóricas y epistemológicas preconcebidas o rígidas. La lectura genealógica de la EP, nos invita a identificar dentro de sus diversas manifestaciones, las relaciones éticas, políticas e identitarias del ser latinoamericano, esto es, la necesidad de posicionarse desde unas particularidades colectivas e individuales, que permitan pensar-se en una dinámica constante de transformación y resistencia a las opresiones y desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales.

Por tanto, entender la EP en el presente texto significa entender por los menos los siguientes aspectos: Tiene una intencionalidad emancipadora, aporta a la construcción del sujeto histórico en un contexto determinado y es un paradigma en constante reflexión y construcción. No se trata de un paradigma estático; se mueve de la misma manera que se van moviendo las realidades sociales, y que toman forma en diversos contextos, matizándose en necesidades y luchas diferenciales. Lo que nos lleva a pensar la EP, dentro de un constante dialogo entre las particularidades locales y un orden social y político global.

* Licenciado en Ciencias Sociales Udfc, Candidato a Magister en Educación y Desarrollo UPN-Cinde, Educador Popular, actualmente se desempeña como director de la Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios EPAO, integrante del colectivo CEAAL en Colombia.

Ahora bien, entender los contextos políticos actuales de la región, pasa por percibir cómo se han ido ajustando a buena parte de la geografía latinoamericana el ideal global de economía capitalista neoliberal, que arremete desde fuertes estrategias de privatización, venta y control de recursos, así como desde la ampliación de la brecha entre personas y grupos humanos enriquecidos y empobrecidos. Esto, dentro de la misma línea narrativa, involucra ubicar en un diálogo de contraposición, a las demandas de esa economía global con el surgimiento de apuestas, proyectos e intervenciones de resistencia y búsqueda de alternativas integrales frente a los embates neoliberales propios del actual modo de producción.

Sin embargo, algunas de estas alternativas atraviesan por lo que Santos llama dificultades de imaginación política emancipadora (De Sousa Santos, 2012), puesto que parten de una visión preconcebida de transformación, organización y lucha, auto limitando en no pocas ocasiones su propio campo de acción; es en este punto donde las experiencias locales particulares cobran sentido y potencia, son entonces objeto de análisis y reflexión las experiencias colectivas que aparecen en diferentes contextos, desde diferentes necesidades, con diferentes sujetos promoviendo nuevas construcciones de conocimiento, sentido y resistencia.

Por tanto, el objetivo del presente artículo es ubicar desde algunos casos de acción social comunitaria, el lugar de las experiencias locales así como sus formas de articulación, para aportar a la configuración del cuerpo conceptual, ético, político y por qué no filosófico de la EP, con el ánimo de establecer un diálogo entre las producciones locales de conocimiento social y los paradigmas que dan cuerpo a la EP. Se parte del hecho de que dichas experiencias pueden y deben ser objeto de reflexión, análisis y sistematización, para dotarlas de sentido y posicionarlas en contextos más amplios.

El surgimiento de una apuesta de trabajo popular. Escuela Popular de Artes y Oficios (Epao)

La Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios (en adelante, Epao), hace parte de estas apuestas locales que buscan generar alternativas en contraposición a un orden social imperante, partiendo del principio de construir una propuesta de educación, que se concibe como una acción transformadora de las condiciones sociales, culturales y políticas, sobre las cuales se mueve una sociedad en su generalidad. Con una perspectiva de clase clara,

que se dinamiza a partir de la experiencia social de quienes hacen parte de la construcción de este sueño, esto es, desde lo popular.

Desde el año 2003, con la idea de construir una propuesta de formación basada en los preceptos de la EP que se desarrollara en sectores populares de la ciudad de Bogotá, Algunos estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Nacional de Colombia¹, nos dimos a la tarea de reunirnos a reflexionar estudiar y discutir las formas tradicionales de educación e investigar las que considerábamos podrían representar una alternativa real. Vale la pena aclarar en este punto, que el campo de la EP, no se hacía claro en los ámbitos universitarios, sin embargo, en la experiencia biográfica de quienes hacían parte de este proceso, se contaba con la participación en otras organizaciones sociales como el Club Activos y la Fundación Creciendo Unidos en la localidad de San Cristóbal y la Acción Colectiva por la Objeción de Conciencia (Acocc), lo que permitía comprender el sentido que la EP adquiría en el trabajo colectivo y en las necesidades de unos sectores específicos donde se generaba acción social:

“La E.P aparece como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares; es decir, de la generación y apropiación de saberes apropiados a la construcción de sujetos populares y del proyecto político liberador.” (Torres Carrillo, 2014).

Las discusiones iniciales que llevaron a que la propuesta colectiva tomara forma, tenía que ver entre otras opciones, con la construcción de un compromiso de trabajo en los barrios, que permitiera posicionar temas de reflexión, discusión y generación de pensamiento crítico a través de la identificación de las problemáticas contextuales particulares, pero que no resultara de un ejercicio tradicional de educación, es decir, un lugar de conocimiento que iluminaba a quien no lo poseíasino que por el contrario, partiera del conocimiento social que se producía en los contextos, una educación hecha con ellos y no para ellos (Freire , 1972); para lograrlo se plantean tres puntos de partida:

¹ Mario Gil Guzmán (L.C.S UD), Francisco Javier Sierra Pinzón (L.C.S UD), Diana Lucia Gómez Rodríguez (Socióloga U.N), Raúl Ernesto Zanguña Garay (L.C.S UD), Cesar Alexander Vanegas (Psicólogo UN) Henry Alexander Castillo Godoy (L.C.S UD), Luis Enrique Buitrago (L.C.S UD).

- ¿Cuál era la propuesta pedagógica que queríamos implementar, entendiendo esta como la forma más adecuada en relación a los sectores a los que iba dirigida?
- ¿Cuál era la apuesta política de la organización?
- ¿Qué forma organizativa asumiríamos teniendo en cuenta que queríamos generar un proceso mucho más comprometido con lo comunitario?

Las discusiones que se dieron al respecto, permitirían la construcción de una propuesta de trabajo que posteriormente se desarrollaría en diversos escenarios. Este debate le tomo al grupo alrededor de dos años de una producción colectiva dedicados exclusivamente a la elaboración de las líneas de trabajo.

Se considera importante para este momento hacer énfasis en que uno de los aspectos que consideramos fundamental en la discusión sobre las líneas de trabajo hacia el interior de la Epao, era reflexionar sobre las herramientas pedagógicas que permitieran a los procesos organizativos en los que intervinieramos, trabajar en la construcción de su autonomía y propias formas de organización y dirección política.

El contexto de cada sector en los que hemos participado ha determinado formas diversas y particulares de organización así como de construcción del horizonte político. En Bosa por ejemplo se aportó en la construcción de una organización de segundo nivel (Multired Alimentaria de Bosa 2007-2010) que integraba varios colectivos de dicha localidad en la que trabajaban organizaciones juveniles, líderes comunitarios y proyectos productivos de diversa índole, todos relacionados con la Política Publica de Seguridad Alimentaria. En Rafael Uribe Uribe la organización juvenil optó por trabajar en alianza (AF3-C Alianza y Fuerza de tres Comedores Comunitarios 2011-2014) que reunía a los procesos juveniles de tres comedores comunitarios de dicha localidad, terminaron sumándose dos mas teniendo como objetivo la participación juvenil y la defensa de los derechos humanos en la localidad.

Para el caso de San Cristóbal con la Casa de la Cultura Popular de los Libertadores, experiencia de particular importancia en el presente texto, se optó después de concertar con los distintos actores del proceso, por la construcción de un espacio en el que las organizaciones del territorio pudieran discutir conjuntamente el sentido político de la casa, así como reflexionar y acompañar el desarrollo de la propuesta. Además sería un espacio de formación política, de gran importancia para la Casa, al que

se le llamó Mesa de Coordinación. La Epao tuvo la responsabilidad de liderar este proceso.

La Casa de la cultura popular para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos los libertadores

Plataforma de acción colectiva de las organizaciones del territorio

La idea de una casa de la cultura en la localidad, hace parte del proceso de cohesión de las organizaciones que hacen presencia en el territorio, y que recurren a la cultura, el arte, los deportes y las problemáticas ambientales, como estrategia para incidir en la población, a través de diversos escenarios, que buscaban la integración de la comunidad, pero con el objetivo de la construcción de una identidad colectiva desde y para el territorio.

Sumado a lo anterior, las organizaciones juveniles venían tomando relativa fuerza dentro del territorio a través de manifestaciones artísticas como el HIP HOP (Pérez Méndez, 2015), que hacen de estas organizaciones un espacio de concertación y visibilización de las condiciones sociales y políticas de la localidad, en este caso, desde la perspectiva juvenil. Estas nuevas apuestas, comenzaron a demandar de la misma manera un espacio de encuentro que permitiera generar dinámicas de mayor participación.

Desde este contexto político y social en la localidad, aparece la posibilidad de materializar la apuesta de una casa de la cultura popular, en febrero del año 2013 como un proyecto del programa sur de Convivencia². Para entonces Iván Torres, histórico líder de procesos sociales, director de la corporación Rayuela y quien en ese momento trabajaba como coordinador social del programa Sur de Convivencia, convoca a algunas organizaciones de la localidad 4 de San Cristóbal; se trataba de construir una propuesta que partiera de las mismas organizaciones sociales del territorio con el objetivo de cristalizar una idea que llevaba varios años gestándose y que había tratado de posicionarse en diversos espacios.

² De aquí en adelante para cualquier referencia a instituciones de gobierno, nos referimos al Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

“Estas organizaciones que han sido históricamente activas en el territorio empiezan a ver la necesidad de tener un epicentro en donde pudieran desarrollar y potenciar lo artístico, lo deportivo, lo ambiental y lo comunitario con base en la cultura (Martínez, 2014). En este sentido, hace aproximadamente veinte años, las organizaciones empiezan a plantear la creación de una Casa de la Cultura” (Perez 2015).

En la posibilidad inicial de abrir 6 casas de la Cultura en la media luna del Sur se convocan a Casa Arabia por Ciudad Bolívar, Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario (Cinjudesco), programa que trabaja con jóvenes y niños que hace parte de la Asociación de Vecinos de Granjas de San Pablo (Asoveg), de la localidad Rafael Uribe Uribe, Red de comunicadoras y comunicadores Loma Sur y la Epao por San Cristóbal; la Asociación de Vecinos Solidarios (Avesol) también fue invitada a participar debido a que un comienzo se pretendían abrir dos casas para localidad de San Cristóbal, una ubicada en el barrio los Libertadores y otro en Villa de la Paz. También se invitó a la Corporación Casa Asdoas en la localidad de Usme. De ahí siguió un proceso de diseño de la propuesta y unos acuerdos de trabajo conjunto.

La estrategia consistía en habilitar un espacio conjunto de discusión y reflexión entre las organizaciones y la Secretaria Distrital de Gobierno (en adelante SDG) para el montaje general de la propuesta. Las organizaciones convocadas son reconocidas por su trayectoria de trabajo en los territorios: Ciudad Bolívar, Usme, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, todas localizadas al sur de la capital.

Es así como la Casa de la Cultura para la Convivencia Pacífica los Libertadores en la localidad 4 de San Cristóbal, se va construyendo como una alternativa que hace uso de las estrategias del Gobierno Distrital, para el fortalecimiento de los procesos organizativos en la localidad; la propuesta de un proceso amplio de participación se planteó desde sus orígenes, es por ello que concurren colectivos y organizaciones como: siglo XXI, Casa de Conciliación de Libertadores, Copres, Productora Cine Transforma, Chilcos, Máquina de hacer pájaros, Son de la Loma, Silfos, Escuela Deportiva Zona Cuarta, Furea, Red de comunicadoras y comunicadores Loma Sur, Arto Arte, Industrias de Jesucristo, TBM Clan, Junta de Acción Comunal Barrio Los Libertadores, Eco casa, Alcamari.

Se propone entonces montar un espacio de diálogo entre organizaciones, desde diversas posturas ideológicas, éticas, generacionales y hasta políti-

cas, con un común denominador, esto es, una identidad que surge desde el territorio a partir del reconocimiento de una propia historicidad y de la importancia del papel que como sujetos políticos juegan dentro de este. A este espacio se le llamó Mesa de Coordinación.

Considerando así el asunto, las estrategias de acción o saberes de cada organización desde lo territorial, es el punto de anclaje que va a dar forma a un trabajo desde lo colectivo, que tiene como referente de identidad la misma historia de lucha de los barrios periféricos de la ciudad por obtener los derechos que le eran invisibilizados.

Uno de los rasgos constitutivos de la educación popular, como concepción pedagógica y como práctica social es su alta sensibilidad a los contextos políticos, sociales y culturales su cuestionamiento y resistencia a las realidades injustas y su articulación con las luchas y movimientos populares. (Torres Carrillo, 2012).

En este sentido, más allá de unas líneas políticas gubernamentales de intervención de parte de la SDG, lo que estaba en juego eran las reivindicaciones de las organizaciones históricamente presentes en el territorio, es decir, de unas necesidades contextuales a las que había que dar respuesta en un espacio de construcción colectiva con una identidad claramente popular. Desde este panorama, para el mes de Mayo de 2013 se habían consensuado los lineamientos generales con la SDG. Para el caso de la casa de los Libertadores y desde el ejercicio de trabajo y concertación de la EPAO con las organizaciones del territorio se desarrollaron tres líneas de trabajo.

Líneas de trabajo de la Casa de la cultura popular libertadores³

Línea 1. Cartografía Social:

Con el ánimo de construir conjunta y participativamente el conocimiento social, se aplicó la cartografía social como una herramienta pertinente para

³ El nombre de la casa en el proyecto de la S.G es Casa de la cultura popular para la convivencia pacífica y la Resolución de Conflictos los libertadores. En el proceso de apropiación la casa se empezó a llamar Casa Cultural o Casa de la cultura popular; en adelante nos referiremos a ella en dichos términos.

realizar un acercamiento y dar una lectura de la realidad que se presenta como distintas situaciones a problematizar en el plano de lo social, político, cultural y económico en los diferentes territorios. La cartografía, desde su formulación se centró sobre tres objetivos básicos:

Objetivo 1 reconocer: el espacio geográfico como espacio atravesado por experiencias vitales, materiales y subjetivas en la dimensión de lo personal, colectivo e intergeneracional que configuran y dan forma al territorio.

Objetivo 2 identificar: las características del territorio como el resultado de formas de relaciones que se dan al interior del mismo con un fuerte componente simbólico que configura espacios de poder y de disputa, pero también de construcción social, resistencias, rituales y de construcción de sentido.

Objetivo 3 intervenir: que promueve la acción transformadora en los espacios identificados, desde una estrategia artística y cultural (festivales, murales, grafitis), en una acción combinada con programas de la SDG y SDIS ajustados a los contextos de los espacios de intervención (Camat, Plan 75/100, entornos familiares, 3x3, entre otros).

La cartografía social permite dimensionar el espacio tanto en sus limitaciones como en sus potencialidades, desde un acercamiento metodológico y conceptual que reconoce la puesta en colectivo de imaginarios y percepciones de los territorios sobre los que se acciona. Es también una forma de poder desarrollar la metodología de la Investigación Acción Participativa.

Este ejercicio así como su propuesta metodológica fue concertado y desarrollado por los y las jóvenes de la Mesa de Hip-Hop local Son de la Loma con el liderazgo de su moderador Fredy Gallego (Poeta) en varias UPZ de la localidad. La necesidad de que fuera promovido por los y las jóvenes de este grupo, parte del reconocimiento de una situación de conflictividad y tensión que existe entre los y las jóvenes de la localidad, en función de generar formas alternativas de lectura de la realidad social en la que ellos están inmersos, buscando también desarrollar capacidad analítica y pensamiento crítico.

Línea 2. Formación:

Teniendo en cuenta la plataforma de acción colectiva de la casa, se construyó conjuntamente una estrategia formativa con un alto componente artístico y cultural que tenía dos objetivos pedagógicos. De un lado brindar alter-

nativas de formación a la comunidad, entendiendo esto como los distintos programas y saberes que ofrecía la casa para sus participantes; y, de otro, dialogar con los saberes de las organizaciones para de esta forma potenciar sus conocimientos a través de la enseñanza y reflexión de sus propias prácticas. Los procesos que se lograron establecer con las organizaciones fueron el resultado de las discusiones que se dieron al interior de la mesa de Coordinación, conformada por las organizaciones del territorio que decidieron apostar a una construcción conjunta del horizonte político de la casa y que se cristalizaba por medio de los procesos formativos. A continuación proponemos presentar en un cuadro algunas aspectos que consideramos pertinentes y que son el resultado y desarrollo de las propuestas que comenzaron a discutirse dando nacimiento a algunos de los procesos que actualmente sustentan la estrategia pedagógica de la casa.

Estrategias pedagógicas y organizaciones encargadas	Propósito o finalidad	Estado del proceso a la actualidad (2016)
- Hip-hop, graffiti, break dance, ilustración, hip-hop, escuela de Hip-Hop TBM Clan - (Mesa de Hip Hop Son de la Loma, TBM Clan, Danger Records)	Acercar al mayor número de jóvenes habitantes del territorio, a un proceso de formación artístico, social y político por medio de las artes urbanas.	En la actualidad cuenta con un número importante de participantes constituyéndose en uno de los procesos mas consolidados de la casa. (60 participantes).
Comunicación Alternativa (Loma sur, Mujeres de mi barrio)	Comprender la comunicación como algo fundamental en la vida cotidiana y el papel de los medios de comunicación tradicionales en la construcción de realidad y opinión pública y resaltar la comunicación popular como medio para contar nuestra historia y luchas.	El proceso se ha fortalecido debido a la participación más activa de colegios cercanos (Nueva Delhy, Juana Escobar) (30 participantes)

Cine club. (Cine Transforma, EPAO)	Acercar a la población participante al cine como herramienta pedagógica que permita tener percepciones distintas de la realidad, desde un cine crítico y generar otras percepciones de lo público desde la proyección de cortometrajes en la calle como una forma de compartir en comunidad.	Se realizó un cortometraje en el marco de la tercera muestra de cine comunitario en la que CINE TRANSFORMA, la Casa de la Cultura y la EPAO participaron como productores asociados. (15 participantes). Además, una vez al mes, se incorpora el cine club, con el objetivo de formar público en temas del séptimo arte.
Danza (Reina Afrikana)	Abordar, desde lo artístico, temas como los derechos de las comunidades afros y su papel en la construcción de una sociedad más incluyente.	Presenta un nivel alto de participación y es una oportunidad para la formación política que permita una reflexión del papel de las comunidades afro descendientes en la construcción de territorio. Es un espacio importante para un mayor número de personas en el territorio, (50 participantes)
Adulto Mayor: (Loma Sur, Epao, JAC Libertadores, Reina Afrikana)	Con una doble finalidad: 1) Generar un espacio de participación y reflexión por parte de los adultos y adultas mayores y el papel que juegan en la sociedad. 2) Participar en el proceso de reconstrucción histórica del territorio y de los diálogos intergeneracionales.	Hay una afluencia importante de personas de la tercera edad, (15 participantes). Ha faltado cumplimiento con algunos de los acuerdos.

Teatro (Silfos teatro)	Posicionar las artes escénicas como formas discursivas privilegiadas de crítica social.	Se están construyendo las líneas bases de trabajo
Música Epao, Gatos Muertos, alqamari, Julian Padilla (productor musical)	Promover la formación técnica, apreciación musical, conocimiento y manejo de algunos instrumentos, para un acercamiento más integral a la música, y generar un dialogo entre géneros musicales: Hip-Hop, Metal, Rock, Ska, Punk, etc.	Las metodologías de trabajo han sido apropiadas; cuenta con un grupo amplio de participantes (20 personas) y con un componente intergeneracional importante.
Aula Ambiental (Chilcos, EPAO, Ambito familiar, SDIS, Eco-casa)	Formar para el conocimiento, cuidado y protección de los recursos ambientales.	Se realizó un proceso de 1 año con una huerta comunitaria y la sensibilización y formación en temas ambientales (40 participantes)
Participación protagónica infantil. Epao, Concejo Local de Infancia y adolescencia Colia (SDIS).	Promocionar y apoyar el protagonismo y la participación infantil.	Se contó con un grupo de niños y niñas con los que se implementaron metodologías participativas y lúdicas en torno a la firma de la convención de los derechos de los niños y las niñas (12 participantes).

Escuela de Formación Integral (EFI) - Epao	Desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la E.P hacia el interior de la Casa, trabajando temas relacionados con el territorio, historia, política, economía, feminismo, masculinidades liberadoras y medio ambiente, entre otros.	Desde sus comienzos tuvo una participación activa de varios colectivos. (20 participantes). En la actualidad (2016) el proceso se está reestructurando debido a que tuvo una pausa de tres meses.
Producción musical. Epao, Julián Padilla, Son de la Loma, Reina Afrikana	Capacitar técnicamente en producción musical con los equipos del estudio de grabación.	Se capacita en temas de producción y apreciación musical. Se están realizando las primeras maquetas (12 participantes).

Línea 3. Actuación pública ciudadana

Partimos de la consideración de que los espacios públicos en estos sectores de la ciudad se caracterizan por ser dominados por expresiones de deterioro social tales como el pandillismo, microtráfico, barrismo⁴, delincuencia organizada, vandalismo, entre otros, que generan una situación social de inestabilidad y de incertidumbre generalizada en casi todas las etapas vitales pero que de una forma muy particular afecta a los y las jóvenes. Este tipo de situaciones hace que lo público se convierta en un territorio en disputa y que las expresiones juveniles que basan su accionar en lo artístico, cultural, recreativo, productivo busquen escenarios de visibilización y participación pública para generar referentes alternativos de desarrollo y organización.

Al respecto se han venido realizando festivales, foros, movilizaciones, tomas culturales, jornadas recreo deportivas, acciones ambientales, difusión de piezas radiales en emisoras escolares, pegatinas en postes sobre campañas de sensibilización en varios temas, murales y Cine clubes, priorizando los espacios en los que el ejercicio de la cartografía social detectó como zonas de prioritaria intervención.

⁴ Hacemos alusión aquí a formas de organización con expresiones violentas en torno a distintos equipos de fútbol, en contraposición a un barrismo social como forma de intervención propositiva en diversos espacios.

La actuación pública ciudadana como línea de trabajo en la casa ha permitido una experiencia juvenil de acercamiento en doble sentido a lo comunitario: de un lado los y las jóvenes concertan con la comunidad los espacios de intervención en una dinámica de reconocimiento de la diversidad cultural, por otra parte transforman de una manera simbólica el territorio reconfigurando de esta manera sus propios sentidos y los de la comunidad hacia ellos.

Las diferencias se han presentado; los y las jóvenes en sus procesos de intervención se han visto enfrentados a la oposición de sectores comunitarios que de alguna forma catalogan lo juvenil y sus intervenciones como formas de vandalismo; pero más allá de ello, se convierte en un tópico generador de reflexiones que acercan a los jóvenes a una experiencia más profunda y real de la construcción de lo comunitario, ya que como anota Alfonso Torres “esta extensa serie de expresiones da cuenta de la inasibilidad, riqueza y potencia de la comunidad, como experiencia, como valor, como concepto, como proyecto y como modo de vida” (Torres Carrillo , 2014, p. 195).

Procesos de articulación

Uno de los objetivos fundamentales de la Epao es aportar en la construcción de movimiento social en el territorio, para ello se hace necesario generar las condiciones que permitan la articulación de saberes y experticias en objetivos políticos, que se construyen en buena parte desde acciones conjuntas de movilización e incidencia, en este sentido reconocemos niveles o dimensiones de articulación que se promueven con relación a las necesidades del territorio, para el caso de la casa el pivote es la mesa de coordinación. Es así como la misma mesa es un ejercicio de articulación en una dimensión territorial (dimensión 1), que reflexiona y construye las condiciones de la articulación territorial entre algunas organizaciones y con la institución.

No hay que perder de vista el hecho de que la casa es un proyecto que, de una manera importante, involucra instituciones del Estado, de hecho su financiación es un proyecto que provenía de la SDG a partir del programa Sur de Convivencia del Plan de desarrollo Bogotá Humana. Desde un comienzo se prevé y diseña la manera en que la institución hace parte del proceso ya que esto “induce a una forma de integración macro: es decir, los mecanismos que se construyen trabajan por la vinculación (incorporación, integración, cooptación, o buscando representar impugnación) en esferas más amplias que el

escenario cotidiano, dando el paso a lo público constituido” (Mejía Jiménez, 2014, p. 146).

Para este fin se habilitó un espacio de discusión con lo institucional, cuyo propósito era coordinar con representación de la mesa de coordinación los programas y apuestas que funcionarían al interior de la casa y en cierta medida en el territorio cercano a ella; actualmente se desarrollan programas como resultado de la articulación y coordinación tales como: madres gestantes y lactantes, programa jóvenes en paz y atención a drogo dependientes en relación con los Centros de Atención Móvil–Camad.

La Casa de la Cultura ha sufrido los reveses propios de un proceso que se financia con fondos de un programa de gobierno; si bien es cierto fueron el apoyo inicial para llevar adelante una apuesta que venían requiriendo las organizaciones del territorio, en la actualidad se encuentra frente a una prueba de fuego. Las organizaciones que hacen parte de la mesa de coordinación están diseñando las estrategias que se requieren para su sostenibilidad económica.

La sostenibilidad social y política de la Casa se ha venido consolidando como una apuesta sostenida de muchas de las organizaciones que vienen participando desde su fundación. La mesa de coordinación cada vez toma mayor relevancia como el espacio referente de reflexión, discusión y construcción del horizonte político; se hace necesario profundizar en los procesos de formación para consolidar una apuesta que tiene sus raíces en la acción social comunitaria.

Proceso de articulación con organizaciones de la parte alta media y baja de la localidad (Dimensión 2)

En la dimensión 1 anteriormente mencionada la Epao ha aportado en el desarrollo de un proceso de articulación que va hacia el interior del territorio con las organizaciones que hacen parte de la mesa de coordinación y con las instituciones en la mesa interinstitucional. Con la intención de ampliar el espectro la fundación viene también trabajando mancomunadamente con un conjunto de organizaciones sociales de la parte alta, media y baja de la localidad 4 de San Cristóbal, en la que ha tenido aunque tímidamente, una participación la casa de la cultura.

Los antecedentes de este proceso se remontan a los meses de febrero y marzo de 2014, en el que varias organizaciones se encuentran con la posibilidad de aunar esfuerzos para la movilización del 1 de mayo de ese año, fortaleciendo el espacio que promovía la Fundación Creciendo Unidos. Como punto de partida y después de casi dos meses de discusión, se propuso la realización del 1 foro local ***Vivir para trabajar o trabajar para vivir*** que se realizó el 26 de abril del 2014, cuyo objetivo era la divulgación y sensibilización sobre los propósitos de la marcha del día del trabajo; el foro estaba dirigido a las bases con las que trabajaban las organizaciones presentes en el espacio. La Marcha se realizó el 1 de Mayo de 2014 día internacional del trabajador y la trabajadora con una participación de más de 1.300 personas; el nivel de compromiso y participación activa impulsó la discusión y el diseño de nuevas acciones y estrategias que permitieran trabajar de una manera sostenida, buscando una mayor cohesión entre las organizaciones y abrir la convocatoria con la intencionalidad de fortalecer el espacio.

El siguiente paso consistía en organizar las marchas del 9 de Abril del 2015, marcha en apoyo a los diálogos de la Habana⁵ y 1 de Mayo de 2015 así como los pre-foros de sensibilización hacia el interior de las organizaciones como antesala a la segunda movilización (1 de Mayo 2015). Se puede decir que el proceso avanzó y creció en comparación con el del año anterior, El compromiso alcanzado permitió visibilizar una propuesta de movilización desde el Sur oriente, que se suma a las movilizaciones desde el Sur de Bogotá que desde hace unos años, vienen planteando organizaciones sociales como una forma de “descentralizar” y a la vez fortalecer las tradicionales marchas que se hacen el 1 de Mayo en el centro de Bogotá.

Los días 5 y 6 de Septiembre de 2015 se organizó el **II Foro Popular del Sur Oriente, Recogiendo semillas cultivando resistencias para cosechar el Buen Vivir** que tenía como objetivo recoger los aportes del I Foro Popular del sur Oriente que se realizó en el mes de marzo de 2012. Además se lograron reunir a más de 30 organizaciones de la localidad 4 de San Cristóbal; metodológicamente se decidió organizar en cuatro mesas de trabajo i) Medio Ambiente y territorio ii) Educación Popular iii) Derechos Humanos iv) Arte, Cultura y deporte.

⁵ Fue un buen termómetro para medir el nivel de cohesión del espacio ya que no todas las organizaciones estaban de acuerdo con el sentido institucional que había tomado la convocatoria, sin embargo se tuvo la capacidad política de concertar y sumarse al espacio.

El siguiente cuadro relaciona las organizaciones que hacen parte de este proceso.

Procesos	Organizaciones	Estado actual del proceso
- Organización de movilizaciones, 9 de abril y primero de mayo, (2014, 2015) - Pre foros y trabajos de sensibilización hacia el interior de las organizaciones, - II foro de organizaciones sociales del suroriente septiembre del año 2015, - Proyección agenda de trabajo para el 2016	- Pepaso, - Aitue - Circonciencia - Loma Sur - Avesol - Son de la Tierra - Epao - Fundación Creciendo Unidos - Promotora Cultural - Atrapa sueños - Escuela deportiva - Zona Cuarta - Vida Digna - Red Acción - Consejo de sabios y sabias - JAC San José Sur oriental	Se realizaron las movilizaciones del 1 de mayo de 2014, 9 de Abril de 2015 y 1 de mayo de 2015, con los respectivos foros preparatorios y la elaboración de piezas comunicativas de parte de Loma Sur para la sensibilización hacia el interior de las organizaciones. En los dos años de trabajo conjunto se ha logrado movilizar a las bases de las organizaciones con un promedio sostenido de 1.000 marchantes. En este momento se lleva a cabo la discusión sobre los acuerdos en los que podría proponerse la construcción de una plataforma de organizaciones sociales del sur oriente de Bogotá, como forma de profundizar la cohesión y elaborar la agenda política para el 2016.

Se hace importante mencionar algunas características de este proceso que se consideran pertinentes como aporte al tema que nos convoca en el presente texto y que son vistas en perspectiva de Educación Popular.

Es amplio y diverso el espectro que contiene las organizaciones que nos encontramos en ese espacio, algunas de ellas tienen más de treinta años de trabajo en el territorio, otras son organizaciones de una trayectoria más bien reciente (entre dos y cinco años); también hay que destacar el diálogo intergeneracional debido a que algunos de los participantes constituyen colectivos de personas mayores y otras son organizaciones juveniles, esto permite un intercambio de experiencias que admite la construcción de un

moderado equilibrio, hacia el interior del proceso; de un lado se promueven acciones de avanzada, que buscan la visibilización del proceso como una oportunidad política construida desde la acción y de otro tiene la capacidad de autorreflexión y análisis para trazar estrategias de sostenibilidad y fortalecimiento.

La discusión ideológica no ocupa el centro del quehacer aunque no carece de ella; el espacio centra su ejercicio en la construcción de estrategias pedagógicas, metodológicas, comunicativas y políticas que permiten un campo de acción e interpretación más bien amplio, logrando profundidad en la participación, lo que permite que las organizaciones ganen en compromiso.

De otro lado, la naturaleza afectiva, incluyente y dialógica del espacio ha permitido el encuentro de procesos y tendencias que en otros tiempos resultaban incluso antagónicas. Algunos de los colectivos están anclados a espacios de participación más amplios, que al contrario de debilitar fortalecen las posibilidades y capacidades mismas del proceso.

Proceso de articulación a nivel distrital (Dimensión 3)

La Epao surge como un proceso que tiene como objetivo la difusión y promoción de la Educación Popular. Impulsados por este principio en el año 2013 conjuntamente con Tierra de Hombres Alemania (programa abriendo horizontes), la Mesa caminando por la vida y la Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos (Lecdh) de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, se da inicio al **“Diplomado de procesos populares en derechos humanos para jóvenes Jaime Garzón”** cuyo objetivo era reunir jóvenes de varias localidades de Bogotá que estuvieran participando en organizaciones sociales y que llevaran un proceso de formación no menor de 6 meses⁶. Como resultado de esta convocatoria se conformó un grupo de 35 estudiantes.

La propuesta era generar un espacio dialógico en el cual los y las jóvenes tuvieran la experiencia de encontrarse con personas de reconocido bagaje y trayectoria en los distintos temas a abordarse, con el objeto de lograr el

⁶ Algunos de los y las jóvenes llevan más de 3 años de formación en temas como derechos humanos, participación, educación popular, arte (entre otros).

fortalecimiento e incorporación de capacidades y estrategias, lo mismo que la apropiación o elaboración de mecanismos y herramientas de acción cultural, jurídica y política.

El proceso da inicio en el mes de Septiembre de 2014, tras siete meses de discusión, reflexión y diseño, cumpliendo ya un año de trabajo en su ejecución. La estrategia se basa en una apuesta pedagógica y metodológica desde la E.P que permita la construcción conjunta del conocimiento desde la fundamentación teórica, el reconocimiento y dialogo con experiencias o especialistas en cada uno de los temas, la reflexión de cómo ambas aportan al desarrollo de los procesos organizativos de los cuales hacen parte los estudiantes del diplomado, así como la concertación de acciones conjuntas con todo el equipo como practicas de incidencia colectiva.

Para lograr dicho objetivo se planteó una estrategia pedagógica que contemplaba tres momentos: i) Fundamentación ii) Profundización y análisis iii) Potenciación y proyección; estos tres momentos con sus respectivos temas constituyen una línea pedagógica que tiene como objetivo: a) generar espacios para el encuentro humano, alegre y esperanzado con una fuerte identidad juvenil⁷, b) el desarrollo de procesos de pensamiento crítico aplicado al contexto y desarrollo juvenil c) la cualificación de elementos conceptuales y metodológicos suficientes para la fundamentación en Educación Popular y la promoción de los derechos humanos integrales juveniles.

Paralelo a esto como estrategia metodológica se implementaron los ejes de formación que se constituían en el punto de anclaje y partida de los objetivos, que según su complejidad variaría en el numero de sesiones presenciales que se programaron con una intensidad de 8 horas, los días sábados cada 15 días. Los ejes de formación eran: 1) Ética de la Liberación y sujetos juveniles, 2) Derechos Humanos y jóvenes, expresiones e identidades, 3) Fundamentos de la Economía Política, ideas y regímenes políticos a nivel mundial, 4) Latinoamérica e historia de Colombia. Dichos ejes temáticos tenían como ejes transversales los derechos humanos y la E.P.

Otra estrategia metodológica fue la conformación de un equipo pedagógico constituido por formadores que representaban a profesores y practicantes

⁷ Por lo menos una vez al mes se generaban espacios de una hora u hora y media en las que se trabajaban terapias holísticas como yoga, bio-danza y aromaterapia, además de generar como principio momentos lúdicos recreativos (salida fuera de la ciudad) y momentos rituales en los que, desde una perspectiva ecuménica se colectivizaban expectativas y sentimientos

de la Lecdh de la UPN, Programa Abriendo Horizontes TDH Alemania, y la Epao. El equipo pedagógico estaría encargado de la planeación y seguimiento valorativo del desarrollo del Diplomado, apostando a la reflexión y sistematización permanente del mismo.

A continuación presentamos un cuadro que menciona las organizaciones participantes del Diplomado, así como las localidades en las que se ubica el radio de acción de trabajo comunitario de las mismas.

Proceso	Organizaciones	Estado del proceso
Diplomado en Derechos Humanos y Procesos Populares Jaime Garzón	Seden (Servicio de defensa de la Niñez) (Usaquén), Mesa por la Vida (Distrital), Loma Sur (San Cristóbal), Alu (San Cristóbal), Colectivo Estilo y Conciencia (San Cristóbal) Caps Juvenil (Distrital), Jóvenes de la Epao (Belén y Candelaria), Epidemia Popular (Fusagasugá) Kairos Educativo (Suba), Once sentido común (Suba), Colectivo Juvenil Sopa y Seco (Bosa), Nucanchi Yacta (Bosa), Tierra Libre (Bogotá y Fusagasugá), Minga Juvenil (Distrital), Colectivo Arquitectura Oxímoron (Soacha), Son de la Loma (San Cristóbal), TBM Clan (San Cristóbal), Voces sin Atajos (El Codito Usaquén), Cuyeca a Obsun (Ciudad Bolívar), Biciterritorializando (Kennedy), CAPS Teatral (Usme), Jump (Bosa), Mujeres de mi Barrio (San Cristóbal), Alqmari (San Cristóbal), Barriga Llena Corazón contento, beat Utopic (San Cristóbal) practicantes de la licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos UPN	El diplomado empezó en el mes de Septiembre de 2014, y se termina en el mes de octubre de 2015. Por iniciativa de los participantes se iniciaron replicas en las localidades de Kennedy y Bosa. Durante los primeros meses del 2016 se ha convocado tres encuentros del equipo pedagógico para planeación estratégica y sistematización de la experiencia.

El Diplomado “Jaime Garzón” es un intento de medirle el pulso y brindar herramientas a la organización juvenil comunitaria en Bogotá. Varias de las organizaciones acudieron a la convocatoria permitiendo abrir un espacio de diálogo e intercambio de experiencias que nos permite acercarnos a una idea más ajustada de lo que significa ser joven en el que hacer comunitario, el papel de la identidad y sus diversas formas de expresión que juegan un rol fundamental a la hora de definir el carácter y el sentido de las luchas sociales. La creatividad irrumpe promoviendo nuevas formas y posibilidades de organización interpelando sectarismos y probando la capacidad de asumir nuevos procesos.

El balance en general es positivo pero queda pendiente construir mecanismos que nos permitan saber de que manera la formación de los participantes a impactado el interior de sus propias organizaciones, la organización juvenil requiere instrumentos que le generen niveles de autorreflexión y análisis, para potenciar y encontrar mayor sentido a la acción comunitaria y los contextos en los que se desarrollan.

Balance y conclusiones desde la E.P.

Las experiencias relatadas anteriormente nos permiten entrever un elemento común poseedor de la potencia requerida para generar diversas alternativas, todas ellas necesarias en el campo de la educación y la movilización social, esto es la articulación. Cada uno de los procesos son el resultado de la búsqueda de consenso y dialogo critico entre actores y colectivos en la construcción de objetivos comunes.

La Casa de la Cultura Popular los libertadores por su parte pone en dialogo sus saberes y experiencias y experticias, no solo con las mismas organizaciones del territorio, sino que además genera espacios de interlocución con actores institucionales, esto supone un doble desafío, de un lado asumir y resolver de la mejor manera las contradicciones propias que a nivel interno se desarrollan en este tipo de procesos y de otro entender el papel de las propuestas de este tipo en la construcción de política pública, situación que se complejiza si entramos a analizar los nuevos contextos que se vienen dando en el plano de lo distrital, lo que ubica a la Casa en un momento importante de su que hacer. Al respecto una forma de balance podría realizarse a través de algunas preguntas: ¿qué tipo de diálogos se deben establecer cuando la voluntad política se ve relegada a intereses de clase, que no benefician a

los sectores menos favorecidos?, ¿cuál es la relación que se establece entre construcción de política pública y movimiento social?, ¿cuáles son las alternativas o estrategias que tiene la casa para no proscribir el proceso a la voluntad institucional?, ¿el proceso organizativo está lo suficientemente cohesionado para resolver favorablemente este tipo de disyuntivas?, ¿qué tipo de proceso pedagógico se debe generar para desarrollar sentido de pertenencia e identidad con la propuesta?

Estas y otras preguntas además de su necesaria discusión hacen parte de la construcción colectiva del horizonte político de la Casa de la Cultura, que mas allá de representar una especie de anatema, fortalece y profundiza su capacidad reflexiva, interpela su nivel de cohesión y coloca en nuevas dinámicas a los colectivos que hacen parte de ella, en síntesis da sentido político y dirección a la propuesta.

De otro lado los espacios de articulación con las organizaciones de la parte alta media y baja de la localidad 4 de San Cristóbal, así como el diplomado Jaime Garzón se convierten en pivotes, no solo de la Casa de la cultura, sino de las distintas y diversas expresiones que concurren al interior de estos dos procesos, las movilizaciones y acciones colectivas que se generan en ambos lugares constituyen expresiones legítimas de la movilización social y son a la vez espacio de formación y reflexión permanentes.

El proceso de articulación de San Cristóbal está planteado en la vía de consolidarse como una plataforma social del sur oriente, las posibilidades de que esto sea un hecho, están estrechamente ligadas a una forma de organización horizontal que permita el dialogo intercultural y que tenga el compromiso político suficiente para asumir las diferentes miradas que concurren en un proceso de este tipo. Hasta el momento los hechos demuestran que se va por buen camino; el diplomado puede direccionar su segunda fase a los y las jóvenes que hacen parte de las organizaciones sociales del Sur Oriente, para así apoyar en la formación desde la E.P a los jóvenes que se constituyen en el relevo generacional indispensable en la construcción de conocimiento y movilización social.

Por último no se puede negar que una de las raíces de las que la Epao se nutre es el ejemplo de lucha de organizaciones históricas de la localidad 4, procesos como el de Avesol, Pepaso, Fundación Creciendo Unidos o líderes históricos como es el caso de Antonio Martínez (Toño), e incluso de líderes juveniles como Beto Gallego (Poeta) o Mario Cantor (Che Guerrero) todos

ellos con una larga tradición de trabajo comunitario. Estas experiencias configuran un panorama diverso y amplio en saberes, la articulación de todas estas experiencias es más necesaria que nunca y la Educación Popular se convierte en punto de convergencia, es así como la E.P aporta en la medida en que ayuda a la reconstrucción del horizonte utópico para comprender y dotar de sentido las luchas sociales para de esta manera configurar resistencias frente a los embates de un sistema homogenizante que niega de raso la diversidad cultural.

Bibliografía

- Torres Carrillo, A. (2014). *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia .
- Freire , P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Pérez Méndez, J. (2015). *Casa de la Cultura Popular Libertadores, lugar de fortalecimiento de formas de saber y hacer de otro modo*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás .
- Torres Carrillo, A. (Agosto de 2012). El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica. *La Piragua*, 63.
- Torres Carrillo, A. (2014). *El retorno a la Comunidad*. (F. C. Búho, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Mejía Jiménez, M. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México D.F, México: Scripta Critica del Instituto Peter MacLren de Pedagogía Crítica.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De la Mano de Alicia lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

La movilización social por la educación –MSE– y la construcción de los proyectos educativos pedagógicos alternativos –Pepas–

Stella Cárdenas Agudelo*

“De aprendizaje en aprendizaje
se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas,
pero de sueños también. De rebeldía en la aparente acomodación”
Paulo Freire¹

La cita de Paulo Freire permite describir lo que la MSE ha transitado en la búsqueda y construcción de un sentir, un actuar y un pensamiento de hombres y mujeres que puedan cuestionar los lugares de poder y de exclusión y construir sociedades más incluyentes, solidarias y justas que admitan la diversidad, la participación, la identidad, la autonomía y que asuman la construcción de un proyecto distinto de sociedad para todos y todas con las expresiones propias de cada región, en las escuelas. Es decir, que construyan los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos (Pepas) desde los territorios con las comunidades dando respuesta a las necesidades particulares.

Muchos han sido los cambios en estos tiempos, desde los tecnológicos, las comunicaciones, los nuevos lenguajes, pasando por las investigaciones y las innovaciones que han suscitado enormes transformaciones sociales, económicas y culturales, potenciando dinámicas y movimientos sociales en todo el mundo pero que no han permeado la escuela. La escuela no ha cambiado y sigue transmitiendo conocimientos e informaciones. La escuela de hoy, aplica estándares, competencias, practica el irrespeto al medio ambiente, el matoneo y la agresión formando individuos egoístas, consumistas, intoleran-

* Educadora en instituciones públicas de Manizales, y en organizaciones populares de jóvenes, mujeres, ambientalistas, grupos LGTBI y procesos en Soberanía y seguridad Alimentaria. Coordinadora del Colectivo Freire que reúne personas interesadas en la relectura, análisis y profundización de las obras de Paulo Freire.

¹ Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, Ed Siglo XX, 5ª edición, 2002, p. 103.

tes y agresivos con una ética basada en la competencia y al consumismo. La escuela no motiva a los estudiantes porque no responde a sus expectativas, intereses, sueños e ilusiones, ni a las necesidades de los contextos.

Es por ello que se requiere otra escuela. Una escuela que enseñe a pensar, a interrogar, a cuestionar y leer la realidad, que cambie las prácticas y formas de poder por formas democráticas y participativas donde la solidaridad, el respeto por la diferencia, el beneficio colectivo sean las pistas para construir el proyecto educativo y pedagógico alternativo.

Pensar la educación requiere replantearse muchos aspectos: el modelo de sociedad en la que vivimos; el sistema político de la nación donde se organizan las políticas de salud, vivienda, empleo e inclusión social, de distribución de los ingresos, de garantizar alimento y todas las cosas que constituyen una vida digna. Asuntos que muchas organizaciones de manera autónoma trabajan en algunas regiones buscando una vida digna para las comunidades y que son el insumo para hacer intercambios, aportes y reflexiones en la construcción de los Pepas.

El presente texto trata de explicar los aprendizajes y experiencias que la Movilización Social por la Educación –MSE– ha tenido en su recorrido de reflexión y construcción de una propuesta pedagógica que sea alternativa a las políticas que reducen la educación a la transmisión de conocimientos, que niegan la diversidad cultural y no toman en cuenta los elementos políticos, económicos y sociales del contexto. Los Pepas son tema de discusión permanente, por ello la reflexión constante sobre el sistema educativo nacional y la construcción acciones y dinámicas reflexivas, con acciones que dan cuenta de la diversidad cultural de la nación, de las diferentes maneras de ser maestro y hacer escuela y el paso del tema educativo a otros escenarios, actores y sujetos más allá de la escolarización.

La primera parte del texto comenta los acumulados teóricos y de acción que se consideran el origen de los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos, como ejercicio de transformación de muchas organizaciones, colectivos y personas que desde sus conocimientos y saberes y sus percepciones políticas han intentado buscar otras escuelas y otras educaciones.

La segunda parte del texto precisa algunos aspectos que establecen por qué los Pepas son considerados procesos de transformación social y educativa que partiendo del análisis de la situación educativa pueden pensar que otras

escuelas, otras educaciones son posibles y que para que estos procesos no se conviertan en utopías es necesario organizar las comunidades y generar procesos de análisis de la situación contextual.

La tercera parte del texto se enmarca en la explicación sobre la metodología de la educación popular como ruta para construir los Pepas. Esta hoja de ruta no pudo considerarse como una propuesta acabada, ya que según la finalidad y los objetivos que se persigan se selecciona la metodología. Además cada propuesta es diversa como diversos son los actores y los territorios donde se dinamizan estos Proyectos Educativos.

un cuarto apartado denominado construcción de comunidades, que enuncia las temáticas y los grupos que se organizan y movilizan en torno a ellas para generar propuestas alternativas que mejoren las condiciones de vida de las personas como una forma de posicionar los Pepas. La necesidad de construir los Proyectos desde los territorios se relaciona con las geo pedagogías, que explican los referentes culturales, simbólicos, las representaciones y las relaciones de poder entre otros asuntos que se construyen y viven en cada territorio y que las personas que los habitan han construido alrededor de él.

Y por último aparece una reflexión sobre la pedagogía crítica intentando comunicar que la pedagogía debe extenderse más allá de las aulas y que ésta está muy relacionada con la Educación Popular. Los aportes de la pedagogía crítica recogen, dialogan, potencian los postulados de la educación popular especialmente los relacionados con la lectura de la realidad y el diálogo de saberes.

Analizar la forma como se vienen construyendo los Pepas desde la metodología crítica es hacer un llamado a la conformación de comunidades educativas integradas por todos los participantes y otros actores sociales que viven en los territorios, para fortalecer dichas comunidades y extender la función social de la escuela más allá de las aulas y en tal sentido fortalecer los procesos que permitan la emancipación y la transformación social.

Es claro que este documento no agota todos los aspectos que la construcción de los Pepas ha abordado, pues las iniciativas y los procesos en marcha que se acercan a las Mesas de la MSE son pocas frente a la cantidad de propuestas de transformación y de construcción de proyectos que en cada localidad se piensan para transformar las condiciones de inequidad y de exclusión existentes.

*“La bandera de lucha de los movimientos populares
debe ser alzada noche y día, día y noche,
en favor de la escuela,
que al ser pública, debe ser democrática,
a la altura de la demanda social que se haga de ella
y en busca siempre del mejoramiento de su calidad”²*

Origen de los proyectos educativos pedagógicos alternativos

La educación popular es una corriente política educativa construida histórica y contextualmente en latinoamericana. La E.P. busca la participación, el empoderamiento de los sectores populares y una formación democrática que permita gestar políticas públicas desde abajo. Desde el 2003, los colectivos que animaron la MSE empezaron la construcción de un espacio participativo, de socialización, deliberación y producción de propuestas, con una hoja de ruta hacia la formulación de un proyecto educativo alternativo para la nación, cuyo eje se centra en la educación como derecho y asunto público; a partir del fortalecimiento de redes y tejidos sociales activos en la construcción de alternativas, locales y nacionales.

La génesis de los Pepas hay que buscarla desde las luchas de la independencia y hasta todas las iniciativas que surgieron en el país y que convocaron actores sociales y maestros en búsqueda de justicia social y están presentes en las utopías de hombres y mujeres que soñaron con otra educación, otra sociedad, un mundo distinto, con una educación como la planteó García Márquez al alcance de los niños:

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas

² Freire, Paulo, *Política y educación*, Ed. Siglo XXI, primera edición en español, 5ª reimpresión, 1996, p. 25.

enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.”³

Estas iniciativas consideradas como la génesis de los Pepas, son:

1. Las búsquedas sindicales, culturales, ecológicas y políticas de muchos maestros que tratan de reflexionar y debatir sobre la escuela, el maestro y la pedagogía y se resisten a continuar en la misma escuela que permanece estática e invariable, casi muda a las preguntas que se le formulan las comunidades educativas, a los cambios y a las nuevas realidades.
2. El Movimiento Pedagógico, que nace en el Congreso de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) en Bucaramanga en 1982, influye también en la construcción de los Pepas cuando involucra a las comunidades educativas en la búsqueda de la autonomía escolar, la conciencia social y la defensa de la educación pública. El Movimiento Pedagógico que reconoce la historia de lucha y resistencia de los maestros por la defensa de una educación pública y la resistencia a impartir una educación impuesta por los organismos multinacionales.
3. Los hallazgos de la Expedición Pedagógica Nacional –2003– expresan que hay múltiples formas de ser maestro y hacer escuela. Premisa que contradice los informes y planes del establecimiento que piensa en una escuela homogénea, con pensamiento único sin pensar en las especificidades de los territorios. Estos hallazgos y construcciones dan cuenta del trabajo social y popular que se teje a lo ancho del territorio nacional con las comunidades al conformar comunidades educativas que recorren los territorios, para pensar la educación, la escuela y reflexionar sobre las diversas problemáticas económicas y de exclusión que encuentran en los recorridos en los territorios y las localidades.
4. Las mesas de la MSE conformadas por diversos sectores sociales en el 2003 vienen visibilizando la forma como el Estado no cumple con el derecho a la educación, y cómo imparte una educación orientada al servicio del mercado y no a los intereses de las comunidades; éstos debates se convierten en una expresión del por qué los Pepas se construyen desde lo local, desde el territorio y no desde la oficialidad.
5. Las redes y colectivos de maestros que se formaron para profundizar y debatir sobre disciplinas, didácticas, metodologías y así continuar el

3 Misión de los sabios. Colombia al filo de la oportunidad. 21 de julio de 1994.

debate sobre políticas educativas y la calidad de la educación también potenciaron la necesidad de construir los Pepas desde la diversidad, desde los acumulados metodológicos e históricos de cada escuela.

Otra escuela es posible, y los Pepas concretan esa otra escuela desde los sentires de las comunidades que quieren tomar decisiones y buscar otras formas de relación con su entorno y su contexto. Una escuela no sometida sino una escuela que forme seres libres, autónomos, críticos, convencidos de sus capacidades y de la necesidad de luchar unidos por un mundo mejor y en paz.

Una escuela que respete la diferencia, porque reconoce a los seres como pensantes con ideas, sentires, sabores y gustos diferentes. Al hacer el reconocimiento de la diferencia se convierte en tolerante y de esa manera utiliza el debate, la argumentación como la forma de resolver las dificultades y no pasa a los hechos, la agresión y la violencia.

Es preciso afirmar que la escuela que se piensa es una escuela que reconoce y registra los saberes territoriales para crear sentido de identidad, dignidad y pertenencia. Y en ese sentido establece que la escuela traspasa los espacios físicos porque en todo espacio se aprende y se enseña y todos están dispuestos a aprender y a enseñar.

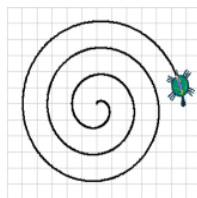
A continuación se presentan algunas reseñas sobre iniciativas de construcción de los Pepas. El propósito es destacar la lucha solitaria de los sectores sociales en esa búsqueda de otra educación:

Educación propia

Tener una educación propia que fortalezca lo propio, conserve sus costumbres y lenguaje es lo primordial de un sistema educativo. Los pueblos indígenas de Riosucio son Emberas; Embera significa hombre de maíz, hombre que camina, quien siempre busco ubicarse siguiendo el cauce del río Cauca. Los Emberas agrupan otras familias entre ellas los Kungas, Supias, escopeteras, Tursagas, Pirzas, Cañamomos y otros. Los principios que orientan su accionar son:

- Autonomía
- Cultura
- Unidad

- Territorio
- Identidad



Para los indígenas la vida gira en torno a una concepción cíclica

Docente para el indígena, es la persona que tiene un saber y que siempre trata de transmitirlo y profundizar sobre él; trabajan y poseen una conciencia de colectividad y sentido de pertenencia en cada uno de sus resguardos; cada uno de ellos se compromete con una tarea y lo hace con responsabilidad. Se respeta la autoridad, y sobre todo la autoridad tradicional, el saber de los mayores es respetado, acatado y registrado, ellos son consultados por la comunidad para tomar decisiones colectivas.

Granja del Tío Ho

El coordinador de la granja ecológica ha creado un tipo de escuela peripatética como la creada por Aristóteles. La escuela aristotélica poseía un jardín por el que, según la tradición, el maestro paseaba con sus discípulos. Este tipo de escuela permitió el desarrollo de las ciencias naturales.

En la Granja la finalidad es ir enseñando en el camino, porque cada día hay algo nuevo que aprender y todos enseñan y todos aprenden. Esta escuela itinerante con un hondo sentido político, desarrolla procesos de soberanía y seguridad alimentaria y educación ambiental.

La escuela expedicionaria

La escuela expedicionaria surge de los grupos que participaron en la Expedición Pedagógica Nacional. La expedición cuenta con varios hallazgos tales como las diversas formas de hacer escuela, el sentido político, y el paso del maestro de productor de saber a constructor de saber en colectivo. Utiliza la metodología del viaje y luego la reflexión y construcción de saber.

La escuela de pensamiento ambiental

La escuela de formación de pensamiento ambiental utiliza la metodología de la educación popular y genera proyectos y actividades con jóvenes creando una conciencia y espíritu ecológico.

“El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo como proyecto social, cultural y político debe nacer de las comunidades para la solución alternativa de sus necesidades. Este proceso está en el camino de aprender más que en el de enseñar; la idea no es “oficializar” el proyecto, por el contrario su realización es un proceso de construcción que atraviesa el conocimiento y no se restringe a la mera la apropiación del mismo”⁴.

En síntesis, los Pepas pasan por un acumulado amplio de pluralidad de iniciativas populares e ideas y espacios de personas, grupos, movilizaciones y movimientos que iniciaron procesos de transformación y de creatividad en las comunidades buscando mejorar las condiciones de inclusión y de vida, garantizando el pleno disfrute de los derechos humanos con procesos democráticos y participativos de construcción de ciudadanía.

Construcción de los Pepas

Origen	Líneas propositivas	Preguntas permanentes
✓ Búsquedas y resistencias ✓ Movimiento pedagógico ✓ Expedición Pedagógica ✓ Movilización Social por la E. MSE ✓ Redes y colectivos de maestros	- No se construye desde la oficialización - No se construye desde cero - No se construye como modelo - Se construye en la movilización	- Qué tipo de educación necesitamos? - ¿Qué hacer para modificar la escuela? - ¿Qué aportes tengo desde mi experiencia para la construcción de los Pepas? - ¿Qué tensiones encontramos en el proceso de construcción de los Pepas

⁴ Documento de la MSE, 2007, p. 27.

1. Reflexión sobre QUÉ y CÓMO de nuestras prácticas. 2. Construcción de redes, equipos, círculos pedagógicos y procesos. 3. Formas descentralizadas y coordinadas de organización. 4. Los sujetos que se evidencian dentro de los procesos.	Ejes de acción Movimiento de imagen y palabra (proyecto de cine, seminarios, tertulias, cafés pedagógicos) Construcción de comunidades que amplíen la educación más allá de la escuela. Social Media como forma colaborativa de construcción desde las tecnologías (blogs, wikis, lista de correos). Organización descentralizada y coordinada (mesas operativas, asambleas y procesos).	5. Educación para la Autodeterminación. 6. Construcción de política pública. 7. Experiencias Pedagógicas Alternativas. 8. Revolucionando la vida desde la educación para la construcción de un ethos popular. 9. Educación contextualizada.
Líneas de acción		Líneas de acción
Preguntas permanentes ¿Cómo responder como Movimiento Social a los nuevos sujetos que plantean las nuevas lógicas de mundo?	Líneas propositivas Equidad Dignidad Identidad Participación	Preguntas permanentes ¿Cuál es el papel de la comunidad para que la institución educativa permanezca abierta y cumpla su función social?

Los Pepas, un intento de transformación social

Como se dijo antes, las mesas de la MSE aglutinan desde los diversos rincones de la geografía nacional, expresiones que pintan un colorido paisaje, con diversos actores que se mueven para buscar otra educación y otra escuela como alternativa a la uniformidad y homogenización que ofrece la oficialidad a las comunidades. Para la MSE los Pepas “son marcos de acción y pensamiento, que tienen diversas y múltiples concreciones, en las cuales se puedan articular los contextos, historias y tradiciones

particulares, no solo de las comunidades indígenas y afro descendientes, sino de todas aquellas que en los diferentes territorios se conforman, desbordando los regionalismos clásicos que en algunos casos segregan y discriminan”⁵.

Los Pepas no se enmarcan en la oficialidad, pues lo que ella plantea es excluyente, discriminatorio y el objetivo la MSE es otro. No se puede seguir en actitud crítica y contestataria; hay que establecer líneas de acción colectiva, con un horizonte contra hegemónico que defienda y garantice el derecho a una educación pública, democrática y emancipadora. De ahí, que los diversos actores sociales plantean desde sus luchas otras formas de ser, hacer y construir lo educativo, traspasando el umbral de la escuela para responder a las necesidades y exigencias de las comunidades desde los territorios.

La pedagogía encuentra en los Pepas el terreno de análisis y de lucha porque la escuela tiene otra función a la de transmitir o reproducir conocimientos. La escuela se piensa en su función social, en su relación con el territorio y las relaciones que se dan con la naturaleza y con la interacción del hombre, con la identidad, la autonomía y la cultura. De ahí, que son muchos los acumulados teóricos y de lucha para apostarle a la construcción colectiva de los Pepas. No se inicia de cero, sino de hacer visible muchas de las experiencias pedagógicas que vienen decantando la vida en las escuelas, lo que sucede con el maestro y la pedagogía. “Es necesario pensar un nuevo escenarios de reflexión donde tengan presencia todos los caminos recorridos, los aprendizajes realizados, las luchas ganadas y las propuestas de futuro creadas por años de lucha popular y magisterial”⁶.

La construcción de los Pepas como forma de garantizar el derecho a la educación, permite interpelar la forma como la educación se convirtió en una mercancía. Los gobiernos no asumen su responsabilidad y la dejan en manos de empresarios de la educación y privatizadores. Además, con el lema de la calidad, la educación se ha convertido en una manera de preparar para el empleo y no para la vida y la formación integral de las personas.

⁵ La construcción de Proyectos educativos y pedagógicos alternativos una polifonía de voces desde la resistencias. En documentos: www.mse.blogspot.

⁶ Cuero, Sandra Liliana, et al, (2009), La construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos: Polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación. Educación y Cultura. *Fecode*, N°. 85. p. 69.

La construcción de los Pepas no es un proceso programático, acabado; por el contrario, es un proceso participativo, colectivo, dinámico, de aprendizajes y desaprendizajes que se hace real en la movilización. Movilización no sólo física sino del pensamiento. De ahí, la importancia de construir comunidades pedagógicas, de convocar a las comunidades para generar organización y movilización, desde una perspectiva de equidad, dignidad y participación, permitiendo que estas múltiples expresiones se visibilicen y transformen el sistema educativo. Es decir, la propuesta es construir un espacio de reflexión y análisis que permita la constante renovación, deconstrucción, discusión y reformulación de sentidos educativos del país reconociendo su diversidad. Por ejemplo, los hallazgos de la Expedición Pedagógica Nacional dan cuenta de que “Hay múltiples formas de hacer escuela y ser maestro” en oposición a la homogenización y desterritorialización que plantea la oficialidad.

Los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos fueran guiados bajo tres principios, como aparece en el documento de la MSE: Paradojas y Desafíos en Educación⁷:

- “La dignidad, a diferencia de la calidad y el bien-estar, es un principio que radica en la esencia misma de los individuos, reconociéndolos como sujetos de derechos, en una sociedad en la que casi siempre se tiende a desconocer las mayorías y a ignorar precisamente sus derechos. Esta dignidad es complementada con los conceptos de sostenibilidad y solidaridad.”.
- “La equidad, en y desde lo educativo y demás aspectos sociales, es otro principio que determinaría este proyecto alternativo, en cuanto los desarrollos humanos son herencia de todos y cada uno de los congéneres, de acuerdo con el equilibrio de la balanza entre el esfuerzo personal y las oportunidades que brinde cada organización y cada Estado”.
- “La participación, donde uno de los problemas fundamentales del Proyecto es lograr su arraigo popular”.

Para cimentar los Pepas, la MSE conformo las mesas locales desde las cuales fue posible leer críticamente el mundo; analizar y reflexionar sobre diversos tópicos que van desde lo sindical, lo ambiental, la educación propia, la conflictividad escolar, la investigación, la formación de maestros, el tema de géneros, la escuela, la pedagogía, los maestros; y desde este espacio no

⁷ MSE, *Paradojas y Desafíos en Educación*, Itinerario de la Mesa de Bogotá en la Movilización Social por la Educación, Ed. Planeta Paz, Bogotá, 2007. Las tres citas siguientes están en las páginas 27 y 29 respectivamente.

sólo analizó sino que empodero y dio herramientas y explicaciones sobre las situaciones locales, para defender desde su territorio no sólo el derecho a una educación pública, democrática, emancipadora sino el derecho a una educación propia como lo plantean las comunidades indígenas.

Es así, como las mesas de la MSE se organizan y movilizan en torno a la educación con el fin de transformar las relaciones sociales, culturales y económicas existentes con un espíritu de tolerancia, respeto, humildad, generosidad debaten, proponen y toman decisiones de manera colectiva. No era casual la integración y la relación dialógica entre uno y otro sector para conocer por ejemplo las actividades de rescate de las tradiciones de los pueblos indígenas, o la aplicación de la medicina popular. O por otro lado la forma como los campesinos deben emprender largas jornadas para llegar a la escuela, o las dificultades de trabajo de los maestros y maestras en zonas alejadas, deprimidas o zonas afectadas por la conflictividad nacional.

Estas mesas conformadas por actores sociales integrados por estudiantes, maestros y comunidad en general, a la manera de Freire con sus círculos pedagógicos, buscaron pretextos para hablar de lo que acontece y les afecta en su territorio. Los problemas de violencia, la diversidad, los problemas ambientales tales como el impacto que causa el capitalismo con su extracción minera, el desamparo en el que están la mayoría de los sectores populares bien en el área urbana o en la rural, los problemas de géneros, los problemas del comercio informal y el desempleo eran motivo de reflexión en los colectivos regionales y locales. Todo lo anterior, se dirigía al debate sobre el derecho a una educación pública, democrática, emancipadora, que prepare para la vida, y que dé respuestas a los interrogantes que surgen en las comunidades. Este proceso de análisis y debate es un reto para transformar la escuela, recuperar el papel del maestro, la pedagogía y lograr la participación, la autonomía y el empoderamiento de todos los integrantes de las comunidades educativas. Así se propicia un diálogo de saberes intercomunidades. La escuela desde los sentires y el análisis de la realidad tejen la posibilidad de construir nuevas apuestas, nuevos interrogantes y propuestas educativas para las nuevas generaciones. En conclusión “Los Pepas se hacen política, cultural y pedagógicamente en el encuentro de saberes. Es un esfuerzo histórico, no nace hoy, pero se puede promover desde hoy como un intento continuado de transformación social”⁸.

⁸ Proyectos pedagógicos Alternativos –Pepas– en *Rutas y senderos Trashumancia de los Pepas*, p. 53

Las mesas locales de la MSE se integran en asambleas y en ellas hay una apuesta crítica propositiva, de organización y movilización con la perspectiva de que la educación es asunto de todos y como tal se debe garantizar el derecho a una educación pública, democrática, emancipadora. Estas dinámicas que confluyen en la construcción de los PEPAS incluyen elementos plurales y cambios en la forma de pensar la escuela haciéndola más democrática, más incluyente. Asuntos que permiten cuestionar e interrogar sobre los contenidos, los métodos, las estrategias empleadas en el aula y la intencionalidad que tienen; problematizando y planteando sistemas educativos flexibles e incluyentes; escuelas desde los territorios y sus necesidades y no desde los empresarios, y las oficinas y organizaciones centrales.

Desde la MSE las propuestas se analizan desde lo local, para ir a lo regional y por último a lo nacional garantizando la participación y construcción colectiva desde los sectores populares dándoles voz para que expresen sus sentires y sus deseos. Es así como, surgen preguntas: ¿Cuál es el papel de la comunidad para que la institución educativa permanezca abierta?, ¿Qué hacer para modificar la escuela?; y propuestas para garantizar el derecho a la alimentación con los proyectos de soberanía y seguridad alimentaria, o de género para transformar las culturas hegemónicas machistas por otras más incluyentes y más respetuosas de las identidades sexuales.

Con estas Mesas de la MSE se práctica lo que en su momento Freire expreso: “Los grupos populares ciertamente tiene derecho a organizarse para crear sus escuelas comunitarias y a luchar para hacerlas cada vez mejores. Tiene derecho incluso a exigir colaboración del Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalista. Pero deben tener presente que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a las capas populares y todas y todos los miembros de las clases más favorecidas que busquen asistir a sus escuelas”⁹.

En síntesis, la Movilización Social por la Educación convoca a varios sectores sociales para pensar otra educación, a debatir y reflexionar desde las experiencias de los indígenas y afros con su Educación propia. Educación que fortalece la identidad, recoge los saberes ancestrales y culturales y que se construye de manera participativa desde el territorio. Pero, muy especialmente la MSE convoca a leer la realidad social y educativa desde los territorios y a construir los Pepas dando respuesta a las necesidades de

⁹ Freire, Paulo., *Política y educación*, Ed. Siglo XXI, 5ª edición en español, 2001, p. 87.

esos territorios y de esta manera contribuyan a transformar la escuela, las necesidades educativas de hombres y mujeres de nuestro país.

La metodología de la educación popular en los Pepas

Los sistemas educativos del mundo han entrado en crisis y son cuestionados en todas las latitudes. No podemos seguir impulsando las reformas y con ellas los sistemas que no han dado los resultados esperados, es necesario transformar la escuela, la educación y los maestros. Por ello, los Pepas aportan elementos para la resignificación permanente de los PEI, de las prácticas pedagógicas, de aceptar que la escuela es diversa no sólo en cuanto a los contextos, los actores sociales, sino en cuanto a los proyectos y procesos sociales y que la construcción de los Pepas es continua como lo es el aprendizaje, que nunca se termina.

Asumiendo que: “La educación popular es hoy una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad.”¹⁰ Es necesario anotar que asumiendo la anterior definición sobre educación popular, la construcción de los Pepas, se enmarca en este enfoque de trabajo emancipador y que en ese sentido se conjugan los siguientes rasgos de la Educación Popular:

¹⁰ Mejía, Marco Raúl., *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*, Planeta Paz, Expedición Pedagógica, Programa Ondas. Versión ampliada de la ponencia presentada al panel inaugural de la VIII Asamblea General del CEAAL, realizada en Lima, Perú. 28 al 31 de mayo de 2012., p. 3.



1. Lectura crítica de la realidad social y educativa. Tenemos una sociedad opresiva, injusta, excluyente, discriminadora, capitalista y un sistema educativo funcional al neoliberalismo, cuyas políticas privatizan y mercantilizan la educación.
2. Opción ética política emancipadora. “revolucionar la vida desde la educación para la autodeterminación y la construcción de un ethos popular”. Hacia la construcción de una sociedad justa y equitativa. Los principios y los valores éticos del bien común, la dignidad y la justicia social.
3. Empoderamiento de los sujetos populares. Entendido como un proceso que implica desarrollo personal y colectivo y la toma de conciencia de las capacidades e intereses de todos los sujetos, que permita ejercer el poder de manera distinta sin patriarcados, ni autoritarismos.
4. Metodologías participativas coherentes: Diálogo de saberes, diálogo cultural, construcción colectiva.
5. Afectar la subjetividad. Busca afectar los modos de ver, interpretar valorar, actuar y vivir en el mundo. En este punto se da la conscientización, que según Paulo Freire es la mirada más crítica posible de la realidad, y que ayuda para conocer y develar los mitos que engañan y que hacen que la estructura dominante prevalezca.

Recorriendo los rasgos de la Educación popular presentes en la construcción de los Pepas, es necesario referirnos a la metodología, después de haber hablado de los interrogantes ¿para qué? o ¿por qué? que nos permiten tener

claridad sobre lo que hacemos. Ahora, es necesario responder al ¿Cómo lo hacemos?, es decir, preguntarnos por el método, por el camino para llegar a nuestro objetivo. La selección de la ruta metodológica es de vital importancia, porque no sólo implica cambiar de técnicas, estrategias sino seleccionarlás de tal manera que con el uso adecuado que de ellas se haga posibilite la participación y la concientización de las personas.

La metodología es la manera como se piensa el proceso que se va a llevar a cabo, es la ruta que se debe recorrer para alcanzar el objetivo propuesto. La ruta planteada no es una ruta específica por la cual debe transitar el grupo que desee construir otra educación sino una propuesta para recrear el camino recorrido en la construcción de los Pepas. Además, es necesario considerar que hay diversas rutas metodológicas que se pueden plantear, ya que estamos de acuerdo con Freire: “Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco en la práctica social en que tomamos parte”¹¹.

La construcción de los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos, pasa de la reflexión a la acción. Veamos ¿Por qué?:

1. Lectura de la realidad social y educativa.

La lectura de la realidad pasa por diferentes etapas.

- Se conoce, analiza, interpreta y comprende.
- De la comprensión de la realidad a la toma de conciencia
- Toma de conciencia a la toma de decisiones colectivas.

Para poder seguir esta ruta, se utilizan varias estrategias, entre ellas:

1. El diálogo que puede ser dialogo de saberes y el dialogo cultural. El dialogo exige una cierta disciplina escuchar y hablar, el diálogo se hace en torno a un problema determinado.
2. La participación activa con la palabra, con el diálogo, con las decisiones. Se participa con el saber, la reflexión y los proyectos.
3. Comunidad o territorio. La educación se da en el contexto de la comunidad. Con la comunidad y el grupo se hace la lectura crítica de la realidad en colectivo.

¹¹ Freire, Paulo., *Política y educación*, México, Ed. Siglo XXI, 1996, p. 88.

Finalmente, hay que resaltar que la selección de una metodología en la Educación popular debe propiciar la participación, donde todos tengan las mismas oportunidades de exponer sus ideas y opiniones; además que las relaciones no sean autoritarias sino horizontales.

Construcción de comunidades

A partir del trabajo político de discusión y reflexión en los espacios de la MSE se han visibilizado algunas experiencias pedagógicas que se consideran como acumulados epistémicos de los Pepas. Entre ellos tenemos:



A partir del trabajo político y deliberativo y de discusión en los espacios de la MSE, se han visibilizado algunos procesos que comulgan con los postulados de los Pepas y que hacen parte del acumulado de los mismos.

Estos se han clasificado según los desarrollos temáticos, y posiblemente muchos de los que participan del espacio de la movilización y aparecen en las relatorias. La figura indica los temas en los cuales se pueden incluir algunas de las propuestas, que se vienen dinamizando desde los territorios. Así:

1. Seguridad y soberanía alimentaria
 - Colegio la Inmaculada de Pereira
 - Resguardos indígenas de Riosucio y el Cauca
 - Granja del tío Ho
2. Ambiental:
 - Escuela de pensamiento ambiental de Cartago
3. Comunicaciones:
 - La Gotera de Pasto
 - Mesa de la MSE de Bogotá
4. Educación propia
 - Resguardos Indígenas de Riosucio
 - Universidad Indígena del cauca
5. Género
 - Combos con voz
6. Escuelas expedicionarias
 - Escuela Expedicionaria del Tambo Cauca
 - Escuela expedicionaria de Medellín
 - Colectivo Freire de Manizales
7. Movimientos nacionales
 - Modep de Caldas
 - Congreso de los Pueblos
 - Mane
 - Talleres
8. Sindical
 - Asoinca del Cauca
 - Bloque Magisterial Independiente de Caldas

Los Pepas y las pedagogías críticas

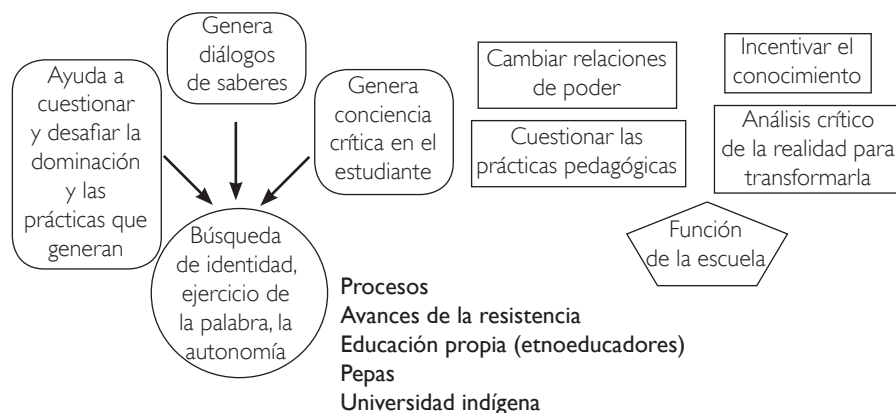
La pedagogía crítica, la pedagogía emancipadora, la que permite pensar, cuestionar construir colectivamente cambiando las formas de poder es fundamental para las comunidades que plantean los Pepas ya que los elementos

fundamentales de la Pedagogía Crítica son la participación, comunicación, humanización, transformación, contextualización para esa transformación de la educación hacia una vida distinta; una educación que permita convivir con el otro, relacionarse mejor con el medio ambiente, aprender para la vida y para estar felices y no preocupados por el consumismo y la competencia.

Los educadores críticos deben actuar junto con los movimientos sociales que tienen un accionar colectivo y no individual, donde las políticas y las decisiones se toman de manera democrática, participativa y horizontal, de abajo hacia arriba. Además se vive la inclusión de todos los sectores sociales: mujeres, jóvenes, afro, indígenas, Lgtbi con una visión distinta de desarrollo, escuela, y educación.

“Se afirma que la pedagogía crítica es una práctica democrática, sensible al contexto y políticamente transformadora. Se inscribe en un proceso reflexivo y en una práctica de compromiso. Se sostiene desde las pedagogías propuestas por Paulo Freire; Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía de la indignación”¹².

La pedagogía crítica



¹² Ortega V, Piedad., Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros, en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. N°. 35, (febrero-mayo de 2012, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>].

La pedagogía crítica aporta herramientas para diseñar estrategias políticas e intencional prácticas movilizadoras de compromiso crítico y de transformación social. Aporta un lenguaje de esperanza y dialogo. Su finalidad posibilita movilizar propuestas y proyectos como los Pepas. Algunos objetivos:

1. Ayuda a cuestionar y desafiar la dominación y las prácticas que las generan.
2. Genera dialogo de saberes
3. Genera conciencia crítica en los actores
4. Resumiendo posibilita la búsqueda de identidad, ejercicio de la palabra y la autonomía.
5. Ayuda a cambiar las relaciones de poder
6. Cuestiona las prácticas pedagógicas
7. Incentiva el conocimiento y los saberes populares
8. Activa el análisis de la realidad para transformarla.

La pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe extender su actuar hasta todos los procesos que pretenden influir en la producción y construcción de significados. La pedagogía crítica recupera la posibilidad de indignarnos con las realidades de este país, para poder iniciar acciones transformadoras.

A manera de conclusión

Los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos se vienen construyendo en diferentes lugares del país como una alternativa para combatir la educación hegemónica y se caracterizan por ser generadores de contra poder, es decir, son proyectos educativos que construyen justicia, democracia, vida digna, desde con y para la comunidad.

En la construcción de los Pepas se utilizan metodologías y estrategias de la educación popular en la búsqueda de otra escuela, otras educaciones y una sociedad más equitativa, incluyente y justa. También aparecen los principios de autonomía, identidad, dignidad y valores de la solidaridad, ya que este permite que las personas se solidaricen con las personas que sufren con los excluidos para alcanzar con ellos la emancipación.

Hay que rescatar que los Pepas generan rupturas en los poderes autoritarios, verticales y patriarcales. Y además promueven dinámicas de autoaprendizaje

logrando construir conocimientos pertinentes de los campos de actuación es decir de los territorios donde se actúa.

Finalmente en la construcción de los Pepas la pedagogías críticas juegan un papel importante en la generación de dialogo de saberes y en la búsqueda de autonomía y la posibilidad de indignarnos ante las realidades del país.

Bibliografía

- Awad, Myriam, Mejía Marco Raúl, *Educación popular hoy*, (2003), Ediciones Aurora. Bogotá.
- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. Ceid-Fecode, (2012), Proyecto educativo y pedagógico alternativo. Bogotá. Ediciones LCB.
- Cuero Sandra Liliana, et al, (2009), La construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos: Polifonía de voces desde la resistencia. Experiencia de la MSE. Educación y Cultura. *Fecode*, N°. 85. pp. 68-74.
- Cuervo, S., Franco, M., Henao, M., & Castillo, E. (2009). *Movilización Social por la Educación*. Recuperado el 13 de Mayo de 2013 de <http://documentosmse.blogspot.com/2010/04/la-construccion-de-proyectos-educativos.html>
- Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, (2004). Siglo XXI Editores Argentina S.A. Buenos Aires
- Freire, Paulo, *Política y Educación*, (1997), México, Ed. Siglo XXI
- _____. (1978), *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI
- _____. (2002), 5ª edición, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- _____. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI
- _____. (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- Guiso, Alfredo, cinco claves ético-pedagógicas de Freire, Recuperado en http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca?AA_SL_Session=705c4b13f1f5045c69b7ee5b53ed3367&x=20159391
- _____. La construcción y realización de lo humano, recuperado en www.surjournal.org/esp/conteudos/artigos1/esp/artigo_oscar.htm
- _____. *Legados de Paulo Freire para la conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina*. Recuperado en <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>
- Cendales, Lola y otros (Editores). (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.
- Mejía, M. (2011). Tensiones en el desarrollo de la movilización social por la educación. En MSE, *Rutas y senderos: trashumancia de los PEPAS* (pp. 26-36). Bogotá: Planeta Paz.
- _____. (2006) *Educación(es) en la(s)globalización(es)*. Desde Abajo. Bogotá.
- _____. (2012) *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*.

- Mora, Aura Isabel, Campuzano, Catalina, Cárdenas Stella, et al (2014) *Comunicación, educación, un campo de resistencias*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ortega, Piedad, (2012). *Sentidos y trayectoria de la pedagogía crítica. Educación y Cultura*. Fecode, N° 97 pp. 43-51
- Ospina William, (2012). *La lámpara maravillosa*. Ediciones Randon House, Mondadori. S.A. Bogotá
- Apuntes y relatorías sobre el Movimiento Expedición Pedagógica Nacional y de Caldas, 2010.
- Apuntes y relatorías sobre las Asambleas de la Movilización Social en Manizales. 2010, 2011.

El diálogo en la educación popular: entre idealizaciones y prácticas concretas

Germán Mariño S*

Introducción

El diálogo en la Educación Popular hace ya tiempo se ha convertido en un estribillo. Según lo anterior, todo el mundo hace uso de él y además, todo el tiempo. Sin embargo, cuando nos detenemos a mirar la mayoría de los trabajos casi nunca es posible recabar información sobre ¿Cómo fue realizado? Es decir, cuál fue el proceso adelantado. Con demasiada frecuencia solo encontramos generalizaciones. Y en muchos casos, si acaso se logra visualizar, no hace falta mayor esfuerzo para darse cuenta cuán lejos se encuentra dicha actividad de lo que podría denominarse diálogo.

Esta esquizofrenia que no permite diferenciar el deseo de la realidad, únicamente puede irse enfrentando en la medida que se hagan esfuerzos para explicitar y analizar experiencias concretas, perspectiva con la que precisamente trataremos de abordar este artículo.

Para empezar, haremos unas anotaciones sobre lo que creemos no es el diálogo (Diálogos antidialógicos y Diálogos incompletos) y plantearemos algunos referentes conceptuales, para pasar a mostrar ejemplos de diferentes tipos de diálogo (rompiendo de entrada con el estereotipo de que sólo existe una clase), finalizando el ensayo con algunas consideraciones en torno a la metodología (los cómo) del diálogo.

Este texto no se propone realizar una reseña de lo escrito en América Latina (ni siquiera en Colombia). Es, si se quiere, una reflexión sobre mi experiencia. Obviamente, sin embargo, por más individual que sea no puede sustraerse de reflejar las tensiones y paradigmas de la época¹. Queremos

* Miembro fundador de Dimensión educativa, entidad que hace parte del colectivo CEAAL en Colombia, investigador en temas educativos y pedagógicos y educador popular. gemarino200@gmail.com

¹ En ésta línea de resúmenes, realizamos un ensayo denominado “El Diálogo en Educación: Recapitulaciones sobre la construcción de una propuesta pedagógica”, publicado en

invitar al lector a que visite nuestra página web donde existen un par de artículos que intentan llevar a cabo un recuento histórico de nuestros trabajos sobre el tema.

Los diálogos antidialógicos

El diálogo como dirigismo iluminativo

En esta categoría podemos incluir dos tipos de antidialógicos: la Mayéutica y el Diálogo Concientizador.

Sócrates, en una actitud didáctica, más que entrar a plantear sus tesis, partía de las opiniones de su interlocutor a la que gradualmente iba cuestionando hasta llegar a “convencerlo”. Esta estrategia es denominada *Maieutiké* (arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear) y consiste esencialmente en emplear el diálogo para llegar al conocimiento².

La perspectiva anterior no busca enriquecerse con el otro porque de partida se considera que su visión es equivocada. Lo que trata de hacer es que se acepte la verdad que es, claro está, la que el educador posee.

En los procesos educativos actuales, tal manipulación, hecha de buena fe y la mayor de las veces inconsciente es muy frecuente. El resultado de este falso diálogo es la yuxtaposición del punto de vista del educador.

Hasta un educador del cual tenemos tanto que aprender como Paulo Freire, en su primera época (durante su madurez él mismo la crítica), realiza tal clase de diálogo en su versión concientizadora.

Freire da un ejemplo en el cual comenta cómo un alumno de las sesiones de alfabetización de Angicos, ante el presidente Joao Goulart, declaró que ya no era “masa” sino “pueblo”.

“Territorios Pedagógicos, Espacios, Saberes y Sujetos”, de la Universidad Pedagógica Nacional (2006) (También se encuentra en la página WEB –www.germanmarino.com– bajo el título: Hacia una autobiografía intelectual).

² Echegoy en Olleta Javier, *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen.

*Y había dicho más que una simple frase:
escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene,
y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó...³*

¿De dónde un campesino analfabeto llega a una conclusión en la cual se diferencia de manera tan sutil masa y pueblo?; ¿no hay allí una muestra de cómo los educadores realmente inducían la respuesta?

La diferencia entre pueblo y masa es una diferencia planteada por Jaspers, un filósofo (existencialista cristiano) del cual Freire (y sus discípulos) se encuentran muy influenciados.

Tal yuxtaposición termina por sobreponer la versión “iluminada” sobre la versión del educando, realizando, entonces, una concientización.

El diálogo como “erradicación”

Para el enfoque Constructivista los saberes previos son indispensables para lograr que los alumnos aprendan lo que la escuela ha determinado de antemano. La escuela es una instancia donde se socializa el saber acumulado por la humanidad. De ahí que los niños, a partir de la “destrucción” de sus hipótesis previas (por sucesivos conflictos cognitivos, por ejemplo), deban ir acercándose a los saberes considerados por la comunidad científica como los más válidos en un determinado período histórico. Los saberes previos deben ser “extirpados” para gradualmente ser sustituidos por los saberes estatuidos.

Pero la tesis pedagógica de la extirpación (sustituir las falsas verdades construidas en la vida cotidiana para entronizar la visión hegemónica de la realidad) resulta muy polémica en el caso de los adultos, particularmente en el ámbito social. ¿Cómo “cerrar” una discusión sobre por qué candidato a la presidencia hay que votar?

La identificación de las ideas previas es un valioso aporte del Constructivismo Piagetano. La discrepancia con él radica en la desvaloración dada a éstas.

³ Mariño German, *Freire: Entre el Hito y el Mito*, Revista *Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia. 1999.

Los diálogos incompletos

De saberes separados a saberes intersectados

Durante mucho tiempo se pensó que existía una separación radical entre el “saber culto” y el “saber popular”. Se trataba de dos universos aislados y además, de diferente categoría. El “saber culto” era potente, carente de irracionalidad, sin ideologías, mientras que el “saber popular” era precario, defectuoso. De ahí que no resultase extraña la pretensión mesiánica de los diálogos antidialógicos.

Con el tiempo se fueron demostrando sus intersecciones. Dialogar, entonces, no es pasar de un estadio inferior a una superior sino explicar las características de los saberes para hablar un lenguaje común.

Del diálogo de saberes al diálogo de culturas

El universo analítico y cognitivo deja por fuera una gran parte de elementos que dan cuenta de una persona y un grupo social. Vaca, diría Humberto Eco no significa lo mismo para un Indú que para un Argentino. Para el Indú está asociada a lo sagrado mientras que para el Argentino es comida. Es decir, el ser humano se encuentra dentro una cultura.

Lentamente la categoría saberes va siendo enriquecida por categorías más amplias como representaciones sociales o teorías implícitas (desde la sociología), mentalidad (desde la antropología) o creencia (desde la psicología).

El diálogo: ¿argumentación o emoción?

El simplismo generado por la Modernidad no sólo reduce al ser humano a la cabeza (saberes) haciendo abstracción del contexto social sino que además deja por fuera todo el campo emocional.

Alguien no cambia su manera de pensar simplemente porque es vencido en un duelo verbal, pues existen elementos como la fe (en un grupo social, en un credo religioso...) que interviene decididamente en un eventual cambio de comportamiento. De ahí que el diálogo se torne actualmente mucho más

complejo: en la interacción con los demás deben estar presentes los componentes socio-afectivos.

Algunos referentes conceptuales

Resulta indispensable analizar los referentes conceptuales máxime si se hace con una perspectiva histórica.

No sobra recordar que el escrito es auto referenciado, es decir, hablamos de las corrientes y autores que fueron influenciando mi desarrollo. En tal marco, hay que empezar por anotar que Freire es un referente obligado. Con su famosa frase “nadie está vacío”, sienta las bases epistemológicas del diálogo en la Educación Popular.

Sin embargo, son Bachelard y Piaget los que, desde mi punto de vista, entran a precisar el marco anterior. Bachelard plantea que el conocimiento se da “en contra de”, como ruptura con los obstáculos epistemológicos (el conocimiento previo) y Piaget, a su vez, postula que el nuevo conocimiento se lleva a cabo “a partir de”.

De todos modos es Piaget el que aporta mayores especificidades para interactuar con el otro. Nos habla de la existencia de un proceso de asimilación acomodación que filtra (aunque simultáneamente puede acoger) la nueva información y lo hace como resultado de la generación de un conflicto cognitivo con los saberes previos (posteriormente se refiere a “desequilibrio” para evitar las fricciones grupales).

El anterior aspecto es enriquecido por los teóricos de la comunicación, en particular Martín Barbero, quienes introducen la tesis de la resignificación de la información, transformando el receptor (pasivo) en un perceptor que “deconstruye” el mensaje originario en función de su historia e intereses. Concomitante con el proceso anterior surgen los aportes de García Cancline, desde la comunicación popular, quien rompe la tesis del aislamiento de las culturas (popular y culta) optando por la intersección, cuestión que también refuerza Agnes Heller desde la sociología de la vida cotidiana.

Pero es Piaget, plasmado en los Constructivistas que nos remite con mayor claridad a la necesidad de reconocer y caracterizar las concepciones iniciales que posee nuestro interlocutor, lo que implica la necesidad de investigar.

Piaget, sin embargo, trabaja con un postulado tremendamente polémico: es indispensable “erradicar” las teorías existentes en el sujeto para tener el campo libre a la implantación de las nuevas miradas, cuestión que lo acerca a Bachelard y que resulta conflictivo para la Educación Popular, sobre todo después de las profundas críticas al postulado de la concientización Freiriano.

Surge entonces Bruner (inicialmente muy cercano a Piaget) que se deslinda de la “erradicación” y comienza a plantear la “negociación”, lo que de entrada supone el distanciamiento con una mirada altiva que debe ser depositada mesiánicamente.

En este escenario también aparece tardíamente Vigotsky, quien además de apartarse de la tesis de desarrollo eminentemente individual de los niños agenciada por la propuesta Piagetiana, introduce el grupo social y el lenguaje como constructores de sujeto y postula el concepto de aprendizaje en “zona de desarrollo próximo”, señalando que “no cualquiera puede acceder a cualquier conocimiento en cualquier momento” pues su apropiación, entre otras variables, se encuentra mediada por la “cercanía” conceptual.

De manera unas veces incipiente y otras veces desfasada, emerge la crítica al carácter meramente cognitivo del sujeto. Inicialmente lo hace, según nuestro punto de vista, Gramsci y posteriormente Maturana. Ambos autores relativizan seriamente la sobre dimensionalización de lo analítico argumental en aras a la minimización de lo socio afectivo.

Finalmente, lo que se cuestiona desde la Hermenéutica (Gadamer) es el carácter cerrado y certero del punto de vista del educador, propiciando entonces un diálogo abierto, una “ampliación del horizonte de sentido”.

El recuento anterior puede dejar una sensación de ascenso lineal pero esta debe ser relativizada. Ciertamente se “superan” algunos postulados tales como la “erradicación” y el enfoque meramente cognitivo. Sin embargo, una perspectiva como la negociación no es ni superior ni inferior a la “ampliación del horizonte de sentido”, simplemente, diría, es diferente, radicando su pertinencia en función de la temática. Tal como lo plantearemos en algunos de los ejemplos subsiguientes, no es lo mismo trabajar sobre el trabajo infantil, por ejemplo, que sobre pautas de crianza. Tampoco el hacerlo sobre la aritmética sin escritura del analfabeta que sobre las opciones políticas.

Las perspectivas del diálogo

El diálogo como desequilibrio conceptual

Una de las estrategias más frecuentemente utilizadas para dialogar es la desestabilización, la cual tiene un origen Piagetiano.

Una primera característica positiva del Desequilibrio es la necesidad de identificar con antelación las ideas previas de nuestro interlocutor lo que permite, entonces, pasar a anticipar los argumentos con que podríamos eventualmente ponerlas en crisis.

A diferencia de la Mayéutica Socrática el Desequilibrio implica una investigación donde se identifiquen las concepciones del otro. Además, para obviar el sesgo lógico argumentativo (cognotivista), en el desequilibrio debemos involucrar los aspectos socio-afectivos, lo que nos conduce a hablar de creencias más que de saberes.

Para ilustrar lo que es la “investigación previa”, presentamos a continuación dos (2) ejemplos. El primero se refiere a los “accidentes de trabajo”. Allí emergen las concepciones que poseen los trabajadores lo que nos permite acercarnos a comprender muchas de las razones últimas por las cuales son reacios a poner en práctica las medidas de seguridad diseñadas desde “los escritorios” por expertos en seguridad industrial. La segunda, presenta los resultados de la investigación sobre por qué se presenta el embarazo adolescente en varios barrios populares.

Accidentes de trabajo

- Yo soy la excepción

Una de las razones por la cual no ponemos en práctica las medidas de prevención es que creemos que somos la excepción, es decir, creemos que somos diferentes a los demás. La idea de excepcionalidad se refuerza con aquél dicho que dice “la excepción confirma la regla”. La regla es cierta pero para los otros, no para mí. Y soy la excepción por cualquier motivo: por ser joven y fuerte o por lo contrario, porque tengo mucha experiencia y “me las sé todas”.

- Ojos que no ven, corazón que no siente

Cuando existe una acción cuya consecuencia sólo se ve a largo plazo, se tiende a ignorar. El cigarrillo, por ejemplo, no produce cáncer de una día para otro: requiere de 10 a 15 años. Algo similar puede suceder con la luz de un soplete para soldar; si no uso careta en una ocasión “no pasa nada”, pero cuando son centenares de veces, termino perdiendo la visión.

- El que quiere marrones, aguanta tirones

Muchas veces se prefiere la comodidad a la seguridad. No se usan guantes porque “estorban”; no se usa gorro porque me hace sudar o me daña el peinado.

- A Dios rogando y con el mazo dando

En ocasiones, a pesar de saber los riesgos que se corren, en lugar de prevenirlos, el trabajador decide “encomendarse”, utilizando para ello imágenes religiosas u objetos de buena suerte (matas de sábila...). Se protege con fuerzas sobre naturales.

Embarazo adolescente

Causas del embarazo

- Falta de información sobre métodos anticonceptivos.
- Percepción de “no futuro”. Forma de perpetuarse por la certeza de que van a morir jóvenes.
- Deseo de independizarse de los controles ejercidos por la familia. Búsqueda de autonomía.
- Manera de eludir el reclutamiento por parte del ejército o de los grupos armados ilegales.
- Forma de pasar de ser amante a ser esposa.
- Como se puede observar, las concepciones previas son mucho más complejas que las aparentemente obvias (información sobre métodos anticonceptivos).
- De ahí la necesidad de llevar a cabo como requisito para dialogar, el indagar con antelación las concepciones previas.

Trabajo con microempresarios

Ahora procedemos a presentar no solo los resultados de la investigación previa sino cómo, a partir de tal conocimiento, se procede a realizar el Desequilibrio Cognitivo.

Se presenta a continuación un ejemplo del campo de la formación con microempresarios. Obsérvese que los contra argumentos hacen uso de refranes populares, los cuales con frecuencia incluyen componentes tanto lógicos como emocionales.

Tema	Creencias	Contra - argumentos
Tiempo	• Enfermarse es perder el tiempo. La salud, la recreación, el descanso son poco valorados • Llevo años en este oficio y me las sé todas (prestigio por antigüedad) • Se es más productivo entre más tiempo se dedique a la labor • Lo que importa es lograr la meta, así me gaste todo el tiempo. • El que cumple horarios es el que produce más.	• Más vale prevenir que curar. • No es lo mismo tener 10 años de experiencia, que una experiencia repetida 10 veces. • El tiempo es oro • Las apariencias engañan.
Participantes	• A la familia no se le paga salario porque para eso se les da educación, alimentación y vivienda • El que manda, manda, así mande mal. • Donde manda capitán no manda marinero. • Si capacito a la gente, se me va después. • Más vale solo que mal acompañado. • Entre más cabras, menos leche.	• La educación, la alimentación... tengo que dárselas así no trabajen. • El que no escucha consejos, no llega a viejo. • Si no capacito al personal mi negocio no marcha bien. • El que mucho abarca poco aprieta.

Procedimientos	• Hay clientes para todo. • Las deficiencias se deben a la gente y no a mi manejo directivo. • No se le delegan responsabilidades.	• Si así fuera, no tendría tantas cosas sin vender. • Es muy fácil echarle la culpa a los demás. • Si no delega, después no se queje.
----------------	--	---

El diálogo como negociación en zona de desarrollo próximo

Para ilustrar el concepto de Negociación en Zona de Desarrollo Próximo, introduciremos el ejemplo del trabajo infantil⁴.

Vale la pena señalar que el trabajo de investigación previo se adelanta en 14 ciudades de Colombia, razón por la cual se logra obtener una lectura profunda de la problemática.

La investigación que hemos adelantado arroja como principales causas del trabajo infantil las siguientes:

Supervivencia. El trabajo del menor es esencial para la familia (generalmente este caso se presenta cuando hay madres abandonadas). Casi siempre el ingreso en su totalidad se le da a la madre, sobre todo cuando los niños(as) son pequeños. CON FRECUENCIA ESTE TRABAJO IMPLICA JORNADAS DE TODO EL DIA y no asistencia a la escuela.

Complementación. El trabajo del menor aporta ingresos que a pesar de no ser vitales (para sobrevivir), permiten obtener una mejor calidad de vida (alimentación, vivienda...). Aquí se da la tendencia a que una pequeña parte del ingreso pueda ser gastado a discreción por el menor, pero el mayor porcentaje debe ser aportado a la familia. USUALMENTE SE TRABAJA MEDIO DÍA Y SE ASISTE A LA ESCUELA EN LA JORNADA CONTRARIA.

Formación. El trabajo del menor no es requerido económicamente por la familia. Se impulsa por su valor formativo. Una pequeña parte del ingreso eventualmente puede ser aportado a la familia como ayuda cuasi simbólica,

⁴ Este aparece en extenso en mi página web: “El Diálogo en la Educación Popular: arqueología de una propuesta”, versión amplia, Modelo 8. Germán Mariño.

pero el resto es utilizado por el menor. AUNQUE NO EN TODOS LOS CASOS, SE TIENDE A TRABAJAR ÚNICAMENTE LOS FINES DE SEMANA.

Consumismo. Se trabaja para lograr comprar objetos de consumo suntuario que le familia no puede suministrar (la ropa de moda, por ejemplo). SE TIENDE A TRABAJAR SÓLO EN VACACIONES.

Defensa. El menor busca trabajar para lograr “huir” de su casa, donde encuentra peligros que van desde el posible asedio sexual del padrastro hasta el tener cumplir una pesada y rutinaria a carga de oficios domésticos. También se puede huir de una escuela que le resulta, por ejemplo, altamente aburrida y agresiva.

Autonomía. En este caso se trabaja básicamente para lograr obtener una autonomía (relativa o total) de los padres.

Explotación. En variadas circunstancias, los menores son obligados a trabajar por sus padres (básicamente sus padrastros) en actividades ilícitas como venta de drogas.

Concomitante con el establecimiento de las causas, se precisan las eventuales alternativas para enfrentar el trabajo infantil. Estas son:

- Optimizar. Se continúa haciendo el mismo trabajo pero en lugar, por ejemplo, de comprar los dulces al menudeo, se adquieren al por mayor (lo que implica o un préstamo externo o simplemente asociarse puntualmente con otros compradores).
- Disminuir. La jornada de trabajo se reduce en una o varias horas al día, con el fin de disponer mayor tiempo para jugar y/o hacer tareas.
- Eliminar. Se crean condiciones para que los menores no deban seguir trabajando, a partir de estrategias como calificar o reorganizar el trabajo de los padres para que aumenten sus ingresos, capacitándolos en otros oficios (o mejorando los mismos).
- Prohibir. Existen varios tipos de trabajo, algunos ubicados en extremos escabrosos como la prostitución infantil y otros aparentemente menos grotescos, como el trabajo en las minas, que la O.I.T. denomina “las peores formas del trabajo infantil” y definitivamente deben ser prohibidos.

Disponiendo de las taxonomías tanto de causas como de alternativas, podríamos entrar a negociar qué alternativa plantear. Esta alternativa, sin embargo, se encuentra supeditada a dos condiciones:

1. La causa que genera el trabajo infantil
2. La Zona de Desarrollo Próximo
3. Pero las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) para establecer una negociación son restringidas.

Para una práctica donde los ingresos de los menores resultan vitales para la Sobrevivencia, quedan por fuera del alcance las alternativas Disminución y Eliminación. Dicho de otra forma: no tiene mayor sentido, si nos encontramos ubicados en Sobrevivencia, “aspirar” a las alternativas mencionadas pues se encuentran fuera de lo factible. Hacerlo es simplemente dar un salto en el vacío. Desde esta posición, sólo se podría intentar pasar a alternativas como Racionalizar u Optimizar. Ellas serían las que se encuentran en ZDP.

Obviamente que si se cuentan con recursos financieros y organizativos (casi siempre externos al grupo), las afirmaciones mencionadas tendrían que ser relativizadas. Con recursos se podrían implementar alternativas que permitieran Eliminar el trabajo infantil, por ejemplo, a través de la cualificación de los empleos de los padres de familia. Pero sin dichos recursos, pedirle “así como así, a una madre abandonada con 3 ó 4 hijos, que Elimine o Disminuya el trabajo del menor “de la noche a la mañana”, es simplemente hacer abstracción de la realidad, reforzándose una pedagogía de la simulación (si el educador finge que enseña, el educando finge que aprende), donde no habría ningún tipo de negociación. Simplemente se trataría de imponer una idea, con el consabido fracaso pedagógico como resultado. De manera análoga se pueden definir las otras rutas, gestándose recorridos como los siguientes:

	Racionalización	Optimización	Disminución	Sustitución	Eliminación	Prohibición
Supervivencia						
Complementación						
Formación						
Consumismo						
Defensa						
Autonomía						
Explotación						

En el caso de Explotación existen (dentro de nuestras rutas) tres alternativas: la Prohibición (a través, de ser necesario, de medidas policiales), la Eliminación y la Sustitución. Con la anterior postura estamos afirmando que existen situaciones que no son negociables (en sentido amplio) y que ciertamente tendrían que ser enfrentadas sin entrar siquiera a considerar otras posibilidades, pues no tiene sentido por ejemplo, Racionalizar, Optimizar, o Disminuir... la prostitución.

El diálogo como recuperación y complementación

Esta modalidad de diálogo lo vamos a ejemplificar con el caso de la aritmética.

En el campo de las matemáticas nos encontramos que los adultos analfabetas (que no saben escribir números y letras), poseen unos saberes matemáticos particulares que les permiten moverse con relativa idoneidad en su vida diaria, evitando perecer socialmente pues no son engañados cuando van a vender ni cuándo van a comprar. Estos saberes, son contruidos “espontáneamente” como producto de la interacción con el medio físico y social. De ahí que no exista ningún analfabeta matemático, cuestión que hemos logrado constatar personalmente en varios países (Colombia,

Ecuador, El Salvador) y por el intercambio con otros investigadores en México y Chile.

Pues bien, dicho trabajo partió de recuperar las maneras de operar de los adultos analfabetas a través de un trabajo de corte etnográfico (entrevista en profundidad, observación...) que fue enriquecido por un estudio de la historia de la aritmética en diferentes culturas a través del tiempo (ontogénesis de corte Piagetiano).

Para ilustrar lo mencionado veamos cómo se resta. Si tenemos, por ejemplo $354 - 231$, escolarmente se procedería de izquierda a derecha, es decir, de las unidades hacia las centenas

354	354	354
231	231	231
-----	-----	-----
3	23	123

Para darnos como resultado 123.

El método (algoritmo) popular diseña una estrategia muy diferente que le permite desarrollar el proceso comprendiendo cada uno de los pasos. Este consiste, más que en una resta, en la suma de cantidades que le hacen falta al sustraendo (231) para llegar al minuendo (354). Se dice, entonces:

A 231 le hacen falta 19 para llegar a 250
 A 250 le hacen falta 50 para llegar a 300
 A 300 le hacen falta 54 para llegar a 354

La respuesta es la suma de los resultados parciales $(19, 50, \text{ y } 54) = 123$

El proceso escolar (hegemónico) difiere sustancialmente del popular pero este último es un aprendizaje que existe en los analfabetas, que ha sido construido por ellos y que además, es tremendamente eficiente en los campos numéricos que los trabajos de los adultos lo requieren (no maneja los mismo montos de dinero una vendedora de cigarrillos que una de escobas, por ejemplo).

Pero el saber popular en este caso, a pesar de sus bondades, posee dos grandes limitaciones: carece de escritura, lo que es un problema cuando se opera con muchas cantidades pues se eleva la carga de memoria y además,

se encuentra aislado del conocimiento hegemónico (una madre no puede ayudar a su hijo en las tareas de matemáticas, un adulto no entiende las cuentas de un recibo de agua... etc.)

De ahí que nuestra propuesta de Diálogo consiste en complementar el saber popular con una escritura.

Respecto a la escritura, como también habíamos descubierto que el adulto “escribe” (mentalmente) como habla, una cantidad como 323 debería, para ser fieles a los saberes populares, escribirse así:

300 - 20 - 3 300203

Esta forma de escribir no es ajena a la historia de la escritura. En números romanos, para no ir más lejos, sería:

CCC=300

XX=20

III=3

CCCXXIII

Como se puede observar, El Diálogo, entonces, recupera y complementa.

Ampliación del horizonte de sentido

Trabajando el tema del qué hacer frente a una situación donde se le pide a un niño que recoja sus juguetes, aparecen posturas como las siguientes:

Si recoges los juguetes te doy un premio (golosina, paseo...).	PREMIAR
Si no recoges los juguetes te castigo (no ver televisión...).	CASTIGAR
Si no quieres hacerlo ahora, los puedes recoger más tarde.	POSTERGAR
Recojamos los juguetes entre los dos (madre-hijo).	COLABORAR
Está bien, no recojas los juguetes.	OMITIR

Las propuestas son suficientemente ilustradoras de la diversidad de posiciones asumidas en la práctica diaria y sería equivocado no tenerlas en cuenta.

Pero no es suficiente que las madres enuncien sus diferentes estrategias para afrontar el suceso; sería necesario entrar a propiciar la conversación, obviamente, no con la intención de obtener la respuesta correcta sino de generar el análisis y la reflexión sobre el tópico en cuestión.

Seguramente las madres entrarán a justificar su comportamiento, planteando explicaciones que incuestionablemente revelan las concepciones que se tienen sobre la crianza, por ejemplo, y que indican la complejidad que implica tomar una decisión en situaciones concretas (¿Se utiliza la misma estrategia si es la primera que la quinta vez que se presenta dicha situación? ¿Qué implicaciones tiene el formar en la obediencia a través de la recompensa-premios? ¿Las estrategias están en función de la problemática afrontada? ¿Y de la edad de los niños? ¿Y es la misma con las niñas? ¿Y la aplica el padre y la madre o solo la madre?...).

Simultáneamente, al escuchar a otras madres, es probable que su “horizonte” se vaya ampliando llegando a surgir preguntas como: ¿qué tal si comienzo a experimentar la estrategia de “colaboración”?

Apuestas metodológicas

La metodología del diálogo, es decir, el cómo se lleva a cabo, implica una serie de bloques, varios de los cuales a su vez, se descomponen. Los bloques serían los siguientes: Investigación previa, Interacción, Balance, Compromisos y Metacognición.

La Investigación requiere establecer con antelación al encuentro dialógico, las creencias básicas de nuestro interlocutor. Dicha investigación nos obliga a evitar la improvisación la cual produce muy pocos frutos. Lo anterior no significa que tal reconocimiento deba ser exhaustivo, cuestión harto utópica de conseguir. También, en el transcurso mismo del proceso, se van haciendo acercamientos mayores (profundización) o descubriendo nuevas creencias.

La interacción hace referencia a las actividades adelantadas tanto entre los participantes mismos como entre estos y el educador. Tales interacciones son muy diferentes a lo que hemos llamado los “diálogos antidialógicos” o los “diálogos incompletos” y se hallan ubicadas en alguna de las cuatro clases de diálogo planteadas.

Debe aclararse que no es suficiente que se expongan los puntos de vista; esto, de por sí valioso, es completamente insuficiente: para obtener sus frutos hay que generar un debate. El debate es el encargado de movilizar (o afianzar) las opiniones de los participantes. Este debate que es más apropiado denominar “conversación” debe evitar herir susceptibilidades, es decir, debe ser respetuoso y sosegado, lo cual es una función del educador. Simultáneamente hay que evitar el “efecto complacencia” el cual consiste en no desagradar a los otros miembros del grupo por temor a perder el estatus lo que bien puede traducirse en guardar silencio.

Dentro del bloque de interacción pueden incluirse por lo menos dos eventos más: la Sensibilización y la Sistematización⁵. En la Sensibilización (que bien podría ser la primera actividad) se trataría de abordar la temática en cuestión desde un punto de vista estrictamente emocional, alejándose de las clásicas “Dinámicas de grupo” que desempeñarían una función de integración grupal, idea diferente a la de trabajar lo afectivo (temores, odios, recuerdos...). Las dinámicas de grupo bien pueden ser incorporadas pero como distensión sin confundirlas con las sensibilización y además, buscando que sean afines a la temática que va a ser trabajada. La dinámica no es válida independientemente del contexto donde se ubica.

La Sistematización hace alusión a “ordenar” los puntos de vista que van emergiendo en el transcurso del diálogo, dado que estos pueden irse dispersando y difuminando a lo largo del mismo. La Sistematización la realizamos antes de iniciar el Balance aunque no necesariamente debe ser usada en una sola ocasión.

Una vez realizado el diálogo propiamente dicho, se pasa hacer un Balance, el cual no puede confundirse con una evaluación, pues no se trata, de ninguna manera, de establecer si los participantes se han o no apropiado del punto de vista del educador, lo que convertiría el diálogo en una caricatura cercana a las fotocopias propiciadas por la educación tradicional. Evaluar hace referencia a establecer si se han cumplido unos objetivos predeterminados. El Balance es poner en común lo alcanzado, es la manifestación de lo sucedido en cada uno de los participantes, sus transformaciones (si las hay) en referencia a sí mismo, siendo de esperar que si los participantes poseen “puntos de partida” diferentes, también lo serán sus “puntos de llegada”.

⁵ Estos dos eventos han sido incorporados a nuestras últimas propuestas pero no siempre han estado presentes – ver página: www.germanmarino.com

Posteriormente al Balance (aunque no siempre es posible ni pertinente), se encuentra los Compromisos. Respecto a ellos habría que ser enfáticos en afirmar que no se trata de una Tarea: obligatoria y homogénea (igual para todos). Es, por el contrario, voluntaria y particular. Cada participante que se anime a realizarlo lo hará según sus circunstancias. Algunas veces los Compromisos pueden ser acompañados en el tiempo.

Finalmente, se debería hacer una Metacognición o sea una reflexión sobre el proceso vivido dentro del marco que es posible “aprender a aprender”.

No siempre los pasos a seguir necesariamente deben enmarcarse en el formato mencionado. Un ejemplo que ilustra esta desmarcación sería el llevado a cabo en la Fundación Renacer, la cual trabaja en la lucha contra la prostitución infantil, utilizando entre otras estrategias actividades con el personal periférico a dichos circuitos, que para el caso de una ciudad turística se encuentra compuesta por un variado personal que va desde taxistas, pasando por personal de los hoteles hasta vendedoras de frutas en la playa.

La estructura metodológica propuesta allí, consistió en:

1. Recordar
2. Analizar un caso
3. Intercambiar opiniones sobre posibles acciones
4. Leer (opcionalmente) texto de ampliación informativa

Recordar, aquí, bien podría asemejarse a pasos como Motivar y Sensibilizar. Analizar un caso (real) es una forma de operacionalizar la interacción entre los participantes, función que también cumple sobre las posibles acciones. Sin embargo, el punto de vista del educador disminuye su relevancia al quedar como algo opcional sin que pueda decirse que este no intervino pues su aporte básico se halla en la identificación y selección del caso. Nuevamente habría que decir que la estrategia dialógica está mediada por la temática que en el ejemplo mencionado fácilmente puede llegar a tener implicaciones de orden policial.

Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur*

Marco Raúl Mejía J.**
Planeta Paz
Expedición Pedagógica Nacional

“En pocas palabras, lo que hizo ahora no fue mezclarlo todo, sino, sobre todo (y por ese logro en opinión de muchos, escribir algo así como el equivalente latinoamericano del Quijote), encarar y combinar las dos características principales y contradictorias de este continente, poco conocido pero extraordinario y enriquecedor: por encima de la historia oscura de conquista y violencia, de tragedia y fracaso, presentó la otra cara de América Latina, el espíritu carnavalesco, la música y el arte de los pueblos que la conforman, esa capacidad de honrar la vida en sus negros rincones y de hallar deleite en cosas ordinarias, un placer que para muchos latinoamericanos no es un mero consuelo de la opresión y el fracaso, sino una premonición de ese mundo mejor que para ellos siempre está tan próximo y que no solo celebran con sus revoluciones, sino también celebrando las victorias cotidianas.”¹

Esta cita del biógrafo inglés de Gabriel García Márquez nos adentra con claridad premonitoria en esas entrañas de una realidad que se resiste a ser unificada, como si participáramos de un solo origen y fuéramos a un solo destino común con la humanidad, homogéneo, sin diferencias. En ello, la literatura ha sido más rica en mostrarnos esa universalidad de nuestra

* Artículo originalmente escrito para la revista *Pedagogía y Saberes* N°. 42 de la Universidad Pedagógica Nacional en el aniversario de la Facultad de Educación.

** Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana, de Bogotá, Magister de la Maestría en educación y desarrollo de CINDE-NOVA y doctor del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Asesor en metodología de educación popular en diferentes grupos, organizaciones y sindicatos; del Movimiento Pedagógico Fecode, y en la iniciación de Escuelas bilingües del Consejo Regional Indígena del Cauca (Cric).

¹ Martin, Gerald. *Gabriel García Márquez. Su vida*. Bogotá. Editorial debate. 2009. p. 22.

pluriversidad que renuncia a colocarse en un marco cultural diferente al que tenemos desde nuestras raíces más profundas.

En esta perspectiva, la educación popular es parte de esa construcción común desde nuestras raíces, pero sin la madurez de la literatura o de otras expresiones, como la teología de la liberación², la comunicación popular o alternativa³, la filosofía de la liberación⁴, la descolonización⁵ y de muchas otras que se han desarrollado en nuestros contextos por dar forma a lo propio y en donde cada vez emergen más contenidos específicos ampliando sus desarrollos. En ese sentido, cada vez que nos acercamos a escribir sobre la educación desarrollada en estos lares, se nos cruza el reto de cómo seguir construyéndole un soporte cada vez más riguroso a nivel histórico, político, conceptual, metodológico, epistemológico, y anclado en nuestra tradición y como es el caso de este escrito, lo pedagógico surgido y desarrollado desde nuestras particularidades, que nos diferencian para relacionarnos de otra manera y desde nuestras singularidades con lo eurocéntrico.

Desde esta mirada pudiéramos decir que en la matriz básica de la educación popular surgen las resistencias a las formas que intentan reducir la educación a la escolaridad y ésta a una única manera de concebirla y que se nos ha tratado de imponer para construir culturalmente el proyecto europeo en América, y ello a través de algunos de los padres de nuestra independencia y del poder colonial. Sobre esa disputa se construye el marco dominante, en el cual la educación y la escuela van a cumplir un papel central para asimilar mentes, cuerpos, deseos, estéticas, éticas, realizando un encubrimiento de nuestra historia, saberes, cosmogonías, epistemologías, que en muchos casos tuvieron que sobrevivir como resistencias⁶, las cuales evitaron el total desmantelamiento de las expresiones culturales y sus raíces más profundas.

Esto hace visible cómo la educación y la escuela van a ser dos de los soportes principales para consumir la invisibilización de lo diferente y de las epistemes de lo pluriverso, logrando que en su aparente necesidad y unicidad se constituyan las formas que adquiere nuestro pasado en el momento del

² Boff, Leonardo. *Evangelio del Cristo cósmico*. Madrid. Editorial Trotta. 2009.

³ Martín-Barbero, J. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili. 1987.

⁴ Dussel, E. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. 1996.

⁵ Quijano, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Clacso. 2000.

⁶ Un buen ejemplo de ello es el buen vivir/vivir bien. Ibáñez, A. y Aguirre, N. *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía desde el Sur*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2013.

surgimiento de las nacientes repúblicas, como la única alternativa negando esas otras expresiones que pugnaban por emerger y que son invisibilizadas bajo la “bondadosa” idea de derecho para fundar las nuevas hegemonías culturales con las cuales se va a constituir una institucionalidad que unifica ontologías, espiritualidades, cosmovisiones y formas de vida.

En ese sentido, en este texto rastrearé en un primer momento los aspectos pedagógicos del debate que gestores de algunas de las propuestas de otras educaciones a manera de resistencias interpusieron como actores de caminos propios y por lo tanto, considerados de los orígenes de la educación popular por cuestionar e impugnar el modelo educativo europeo, para constituir uno con particularidades propias, desde nuestras singularidades, dando forma también en esta esfera a otras pedagogías, metodologías, institucionalidades, convirtiendo el proceso educativo en un campo en disputa y en un ejercicio de autoafirmación capaz de dar cuenta de una manera propia de elaborar y vivir la vida y los conocimientos y saberes, lo cual permite expresar la intraculturalidad que da forma a la interculturalidad, que también disputa por fundamentar y darle forma en estos tiempos a ese sur que impugna, frente a una globalización (en singular) que impone una multiculturalidad de museo.

Ello quiere decir que la propuesta pedagógica en y desde la educación popular ha sido constituida desde las resistencias a las formas de control del poder en cada época, y al pregonarse como otro camino, con otras formas y contenidos, enfrenta la materialidad de la opresión y de la dominación, dándole vida a ese otro que niega y enfrenta e impugna la hegemonía en educación y pedagogía, tratando de visibilizarse como lo negado y que sobrevive en los procesos sociales y políticos que buscan darle identidad a las luchas pedagógico-políticas de estos tiempos.

En un segundo momento, trabajaré cómo la propuesta política de la educación popular se teje como un asunto pedagógico, en cuanto construye un entramado de diálogo y confrontación de saberes que, además de construir autonomía da fuerza a los procesos intra e interculturales, que nos llevan a través de su propuesta pedagógica y metodológica a construir los comunes impugnadores que exigen ir más allá del diálogo y reconocer las diferencia que excluyen, segregan y oprimen para ser confrontados para construir la acción transformadora y emancipadora, sentido profundo de la educación popular, trazando caminos de negociación cultural para darle forma y constituir lo común de los diferentes, y a la complementariedad de los proyectos de hoy

que sueñan con otros mundos, haciendo de la pedagogía un asunto político para construir vida con sentido.

En tercer momento mostraré que es la realidad trabajada como escenario de actuación político-pedagógico la que hace que la educación popular no sea una receta metodológica y esté en permanente construcción. Ella se organiza y desarrolla con especificidad metodológica (dispositivos) desde las particularidades de los actores y de los ámbitos de actuación transformadora de ellos. Ése va a ser el sentido profundo de su construcción colectiva y siempre en reconstitución, nunca una fórmula, sino un sistema de mediaciones que a la vez que desaprende nos inventamos y transformamos nosotros la educación y el mundo.

La pedagogía en la educación popular, un asunto con historia⁷

Hablar de búsqueda de una educación propia que rompa la mirada europea de ella, que parece un pensamiento muy original en estos tiempos para algunas corrientes, fue una constante en la disputa de las nacientes repúblicas, construyendo bloques que se acercaban más a una u otra posición, siendo emblemática la posición de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar. Aquél planteó la necesidad de que: “Los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia, la América no debe imitar servilmente, sino ser original”⁸ para no repetir a Europa en estos territorios y cuestiona el patrón sociocultural eurocéntrico⁹, que al negar lo propio generaliza una superioridad institucional que homogeneiza, y para ello lo pedagógico como la práctica de esa concepción educativa va a ser ese instrumento privilegiado de homogeneización y subordinación intelectual, pensamiento en el cual también convergen en otros tiempos y lugares Artigas y Martí.

Es así como con muchos años se anticipó a la discusión pedagógica sobre la instrucción –la cual impregna toda su obra y que tiene como característica cuestionar e ir proponiendo alternativas–. Su posición sobre este asunto se

⁷ Estos textos son síntesis de un trabajo más amplio que el autor realiza sobre pedagogías en la educación popular.

⁸ Rodríguez, S. *Luces y virtudes sociales*. Caracas. Monte Ávila Editores. 1992. p. 110. En: *Obras completas*. Universidad Simón Rodríguez, T. II, p. 116. Caracas. 1975.

⁹ Esto lo plantea cuando afirma: “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América”. Rodríguez, S. Tomo II. p. 133.

puede ver en la siguiente cita: “instrucción no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación aunque instruyendo se eduque, en prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social, véanse los muchos sabios malcriados que pueblan el país de las ciencias...” (Escritos II, p. 104), ciento cincuenta años antes que la crítica a la tecnología educativa, y 200 a todo el pensamiento computacional de algunas de las propuestas del STEM (acrónimo de las palabras que en inglés se refieren a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)¹⁰, y que han sido regadas por el mundo en los agenciamientos de los organismos multilaterales.

Además, criticó el sistema lancasteriano¹¹ como parte de esa apropiación/expropiación que se hace por parte de Europa en América a través de la pedagogía y el método, ya que en algún lugar lo compara con “una sopa de hospital”, cuestionando su método memorístico y su rígida disciplina y afirmaba: “pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión / y sin número / la enseñanza se reduce a fastidiarlos / diciéndole a cada instante y por años enteros / así, así-así, y siempre así / sin hacerles entender / por qué ni con qué fin... no ejercitan la facultad de pensar y / se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son... los dotes más preciados del hombre... no hay interés, donde no se entrevea el fin de la acción... lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa, llamar, captar y fijar / la atención / son las tres partes del arte de enseñar.” Escritos II, p. 210.

En este sentido, Simón Rodríguez propone un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos y una pedagogía que, a su decir, “sea para la vida” y nos permita ser constructores de ese proyecto y se anticipa con muchos años a la discusión entre enseñanza y aprendizaje, mostrándonos para esto último un camino muy diferente al del instruccinismo. Por ello afirma: “el título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, el que enseña a aprender, no al que manda aprender o indica lo que se debe aprender”.¹²

¹⁰ Derivado de las recomendaciones del informe *Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa* (1983) elaborado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación.

¹¹ Lancaster, J. (1778-1838). Educador inglés creador del sistema de enseñanza mutua entre los niños, que fue promovido por algunos de los nacientes sistemas de educación en América y que se impuso desde un sector de las élites en Caracas, Bogotá, Quito, Lima y México.

¹² Rodríguez, S. Luces y virtudes sociales. En: *Obras completas*. Universidad Simón Rodríguez, T. II, Caracas. 1975.

Por ello, hizo de crítico sobre nuestra educación gestada por las élites criollas en todos los territorios que recorrió desde Venezuela a Chile, que tomaba por el camino de repetir a Europa y los rumbos que se tomaban los proyectos nacionales de educación en las nuevas repúblicas, lo cual le llevó a afirmar: “lo primero es organizar una educación que forme ciudadanos, que prepare para vivir en república, que enseñe a trabajar para vivir y ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes; sin eso no habría república, sino farsas de pronunciamientos y proclamas, letra muerta de construcciones y miseria y atraso para todos”.¹³

Esa búsqueda de originalidad lo llevó a proponer sustituir el latín por el quechua, no en vano recorrió los países libertados por Bolívar proponiendo su proyecto educativo, que lo llevó también a Chile, donde discutió con Andrés Bello.

La influencia de Rodríguez en Bolívar se hace visible cuando en la proclama que hace el libertador al congreso de Angostura, afirma: “un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción... la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del congreso.”¹⁴

De igual manera, la cantera crítica de las universidades populares traen consigo en América Latina unas propuestas para enseñar de otra manera a como lo realizaban los europeos, pero por problemas de extensión dejaremos este tema para otro escrito.¹⁵

También la escuela warisata¹⁶ con sus dos grandes creadores, Elizardo Pérez y Avelino Siñani¹⁷, en la cual desarrollaron en los años 30 del siglo anterior en Bolivia –una propuesta basada en el trabajo productivo y una pedagogía de la vida organizada con base en lo colectivo– y desarrollan el proyecto de ella en coherencia con el ¿en dónde?, y ¿a quién?, van a formar, y para ello reconocen como marco fundacional el reconocimiento de la herencia cultural

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Bolívar, S. Discurso del Congreso de Angostura. En: <https://es.wikisource.org/wikidiscursos:simonbolivarteelcongresodeangostura>. Consultado el 25 de agosto de 2015.

¹⁵ Puiggrós, A. *La educación popular en América Latina*. México. Nueva Imagen. 1984. Ver también de esta misma autora: *De simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá. Convenio Andrés Bello. 2005.

¹⁶ Wari = fuerza interior, sata = sembrar o sembrado de la sabiduría

¹⁷ Recordemos cómo Siñani era un indígena rebelde que fue castigado y preso por tratar de enseñar a los indígenas, lo cual era prohibido durante todo el siglo XIX y comienzos del XX en Bolivia.

de los pueblos que van a formar para que vivan en el presente y en coherencia con la filosofía andina, negada por estereotipos que han inferiorizado lo propio, negando lenguas, cosmogonías y costumbres, produciendo una injusticia y desigualdad cultural, constituyendo un imaginario de asimetría cultural que homogeneiza, folklorizando lo propio.

Para ellos, el proyecto educativo era integral y la pedagogía debe ser realizada en coherencia con la filosofía que da identidad a los territorios que habita la escuela¹⁸, cuestionando cómo la educación de la república a la vez que niega lo propio constituye la superioridad de lo otro que excluye. Por ello van a proponer una reorganización de la arquitectura, el espacio educativo, los contenidos, la metodología y todas las actividades que se realizan en el proyecto de warisata porque en ellas se debe dar forma al desarrollo de identidades y culturas, en cuanto es a través de ellas como la educación da forma a las naciones.

En ese sentido visibiliza y organiza educativamente un saber y conocimiento no sobre esas culturas sino desde ellas, como un ejercicio de conocerse a sí forjando identidades desde las particularidades que lleva a Pérez a decir: “por eso el indio al realizar esta obra no ha hecho sino obedecer sus hábitos ancestrales de trabajo cooperativo”.¹⁹

En esa medida, la arquitectura va a ser neotiahuanacota para diferenciarla de la hispánica, la filosofía que orienta la escuela va a ser la visión del ayllu (comunidad-casa-familia externa) y su desarrollo una pedagogía de la vida que le dé forma a los cinco valores sobre los cuales se han constituido las instituciones ancestrales, y ellos son:

- La organización comunal basada en el autogobierno
- La producción de la vida espiritual y material
- Las identidades propias
- La solidaridad, y
- La reciprocidad

Con este planteamiento daba forma educativamente a la disputa entre hacienda y comunidad, tan propia de las formas de colonialidad de nuestra América y que en la propuesta de warisata va a tomar especificidad en lo pedagógico y en lo metodológico. La organización del trabajo se hace desde

¹⁸ Pérez, E. *La escuela ayllu de warisata*. La Paz. Papeles. 1985.

¹⁹ Pérez, E. *Mensaje de la escuela de warisata en el día de las américas*. La Paz. 1934.

el taller, como forma educativa del ser comunitario y constructor de procesos de intercambio y redistribución, a través del trabajo que es lo que da identidad al ayllu. En ese sentido, sus principios serían:

- Ayni (complementariedad)
- Minka (labor comunitaria)
- Ulaka (consejo de ancianos)
- Machamaki (un solo esfuerzo)

En esta perspectiva, la organización del calendario escolar estaba adecuado a los tiempos de los procesos productivos y creativos y se interrelacionaban para que no existieran horarios. De igual manera, se hace una integración de áreas de desarrollo de la naturaleza y del miembro del ayllu en él, donde deben estar la plástica, la música, la educación física. La organización interna de la escuela está dirigida por el parlamento amauta, como forma de autogobierno que muestra cómo debe ser gobernada la nación. También era bilingüe y dio origen a lo que luego uno de sus principales impulsores, Carlos Salazar, denominaría el arte neo-indio.²⁰

Recordemos cómo el fin de esta escuela fue la destitución de sus maestros y la persecución de quienes habían sido formados allí, descalificación que se hizo a nombre de la lucha anticomunista de los militares bolivianos. Como bien dice uno de sus estudiosos: “desde la integralidad de los aprendizajes, warisata fue aula, taller, chacra, y ulaka al mismo tiempo”²¹.

En esta tradición de la educación popular integral y la propuesta de desarrollar pedagogías y metodologías en coherencia con esa tradición, se inscribe el Padre José María Vélaz, sj, fundador del movimiento Fe y Alegría, quien afirmaba: “[El] objetivo primordial de Fe y Alegría [es] contribuir a lograr la transformación social por medio de la Educación Popular Integral; impulsar la justicia social y la justicia estructural por la auto-transformación del pueblo cada vez más educado.”²² y el profesor Paulo Freire, participante del movimiento Nueva Cultura en Brasil, que agrupó múltiples expresio-

²⁰ Salazar, C. *Warisata mía*. La Paz. 1983. También: *Elizardo Pérez, precursor de la liberación del indio*. La Paz. 1992. Otro de los artistas más reconocidos, Mario Alejandro Illanes, es confinado al trópico y su obra destruida por la dictadura de Toro. Entre sus obras figuraba “La tragedia del pongo”, en relación al cierre de la escuela de warisata, en donde habían varios murales de su autoría.

²¹ Reyes, J. (editor) *Proceso Educación y pueblo*. (1900-2010). Bolivia, algunos referentes experienciales y documentales. La Paz. CAS – Red feria – UMSA – CEE – Cebiae. 2012. p. 19.

²² Vélaz, JM (s/f). En: Carrasco. (2008) *XV y XVI Congresos Internacionales Fifya*, p. 12.

nes sociales y culturales del nordeste brasileiro, con incidencia en su país, América Latina y el mundo.

Para Freire, la orientación de su educación y pedagogía va a estar marcada por esa dedicatoria de su texto *La pedagogía del oprimido*: “A los desarraigados del mundo y a quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”²³. Allí la educación va a ser entendida como una praxis liberadora, tanto para el opresor como para el oprimido, y en ese mismo texto rescata a Franz Fanon, para hablar de la “zona del no ser”; de allí deriva en cómo el oprimido introyectó al opresor, lo cual va a marcar como concepción política a su propuesta pedagógico-metodológica, en donde quienes participan aprenden a escribir su vida como autores de ella.

En esta perspectiva, su propuesta metodológica se va a desarrollar a partir de la lectura de la realidad, en la cual emerge otro entendimiento del mundo, la del dominado, que reconstruye subjetividades y reconoce su lugar en el contexto y en la historia, ahora como actor de liberación. Es ahí que la pedagogía se adjetiva con la palabra “liberación”, ya que está orientada a construir esas nuevas relaciones y le exige implicarse para transformar las condiciones que han creado ese estado de opresión tanto para opresores como para oprimidos, lo cual hace que cualquier proceso de cambio sea profundamente pedagógico para los dos.

En este sentido, la pedagogía freireana tiene como fundamento el diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador en cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones transformadoras de ella. El camino que inicia el oprimido (o el opresor) para romper la cultura del silencio diciendo su palabra es un camino político, de un aprendizaje desde su lectura del mundo, en donde encuentra las claves para su transformación, pasando de una conciencia ingenua en donde no se separa lo político de lo pedagógico a una transitiva y crítica, haciendo a la pedagogía sustancialmente política como parte de un ejercicio de un mundo sin oprimidos ni opresores, ya que el ejercicio educativo va a permitir la liberación de todos, por lo cual se va a desarrollar como una pedagogía de la libertad, “liberadora” del oprimido y del opresor.

La pedagogía de la liberación como pedagogía de praxis está fundada en el diálogo de saberes, en donde el conjunto de participantes en los procesos

²³ Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI editores. p. 10.

de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos le permite reconocerse como un ser humano que sabe diferente a otros y que desde su saber puede nombrar el mundo, en su diferencia y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente. Una toma de conciencia para ser sujeto con otros oprimidos y ser parte de la humanización del mundo, en donde no es posible tener representaciones de la opresión que no estén enmarcados en los supuestos básicos de la cultura y la sociedad en la que el oprimido está inmerso.

Pudiéramos afirmar que ese ejercicio en el lenguaje no es solo representación, es aprendizaje con implicaciones en la vida para cambiarla, no es solo el repetir o dar cuenta de lo enseñado, se debe ir a la vida para modificar lo que se hace como continuidad de lo constituido en su ejercicio de aprendizaje, como lo señala María Fiori en la introducción a la Pedagogía del oprimido, de una mujer mirando una foto en el círculo de cultura: “Me gusta discutir sobre esto porque vivo así, mientras vivo no veo, ahora sí observo cómo vivo.”²⁴ Una toma de conciencia que le permitirá experimentar la opresión y su realidad, y su superación por una praxis transformadora.

La segunda propuesta metodológica de Freire se da al ser nombrado secretario municipal de educación en São Paulo en 1989, en la alcaldía de Luiza Erundina, en donde además del proyecto de alfabetización (MOVA-SP), creó el “Projeto de interdisciplinaridade” para la educación formal que estaba fundado en una escuela localizada territorialmente (descentraliza y desconcentra), con autonomía para la reconstrucción del plan de estudios a partir de la dinámica de la vida de las comunidades, teniendo como fundamento el saber y las tradiciones populares y la construcción colectiva del conocimiento.²⁵

Por ello, cuando se disponen las herramientas (dispositivos, instrumentos, didácticas, dinámicas participativas, entre otros) con las cuales se hace la práctica pedagógica, éstas implican un ejercicio de ruptura y reelaboración con las existentes en otras propuestas metodológicas. Allí encontramos por ejemplo, la investigación del universo vocabular, la organización en círculos de cultura como forma física del espacio de encuentro que significa esa manera cómo se reconoce la importancia de cada participante, con la problematización por la cual codifican la realidad en símbolos, la no jerar-

²⁴ Fiori, M. *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. Introducción a la pedagogía del oprimido*. p. 17.

²⁵ Gadotti, M, Torres, C. *Paulo Freire, una bio-bibliografía*. México. Siglo del Hombre Editores. 2002.

quización del encuentro en el cual se realiza la codificación y decodificación que va a permitir ir más allá del sentido vocabular para reconocerse en su contexto, historia, desde un diálogo crítico y liberador.

Como lo afirma el propio Freire sobre las lecturas del contexto: “También por eso es que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, transferencia mecánica de la que resultará memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde también una enseñanza crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.”²⁶

Ello implica la acción transformadora en un ejercicio donde la pregunta se convierte en un dispositivo central para permitir esa lectura cuestionadora del mundo, lo cual le va a permitir enunciar de quiénes se diferencia y por ello acuña el término de “educación bancaria” para dar cuenta de los procesos educativos que a través del control organizan no solo desde los contenidos sino también desde sus metodologías los procesos educativos realizados por la hegemonía y la opresión, a los cuales toda la propuesta de la pedagogía del oprimido se presenta como una respuesta y alternativa. Esto hace visible cómo la pedagogía y la metodología son profundamente políticas, haciendo visible que se puede tener un discurso políticamente de izquierda y procesos pedagógicos y metodológicos de derecha.

Encontraremos desarrollos posteriores en otros textos de Freire que sobrepasan las pretensiones de este escrito. De igual manera, pudiéramos ir mostrando cómo a partir de los años 70 la educación popular fue llegando a distintos territorios, actores y sujetos, y allí fue tejiendo propuestas pedagógicas específicas a manera de geopedagogías, en las cuales los fundamentos de ellas, al tener como punto de partida la lectura crítica de la realidad, van encontrando los caminos de esas múltiples pedagogías que se entretajan y se van haciendo específicas según las particularidades, que permiten la relectura y la reinención de sus procesos y metodologías.²⁷

Allí emerge para los educadores populares un campo de actuación en los diversos niveles –micro, meso y macro– como espacios de disputa de poder,

²⁶ Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI editores. 1998. p. 52.

²⁷ Para ver esos múltiples desarrollos remito a mi texto: *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá. Editorial Magisterio. 2013.

control y saber, lo cual coloca al orden del día lo político-pedagógico, en cuanto éste no se hace como tal por un discurso crítico que lo acompañe, sino por la manera como en todo su ejercicio construye relaciones sociales con intereses específicos. En ese sentido, los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador, es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí el reconocimiento de cómo el poder que está en su actuar concreto lo lleva a autocriticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso, sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico a través de los dispositivos que usa, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política²⁸.

Desde esta mirada la pedagogía en la educación popular se sigue constituyendo a partir de esos troncos básicos y desde las especificidades de sus ámbitos y contextos, lo cual a su vez va a permitir producir nuevos contenidos emancipatorios. Esto es muy visible por ejemplo en su relación con los movimientos sociales, en donde es moldeada por la especificidad de los grupos, por ejemplo, de derechos humanos, de mujeres, de afros, de salud, de comunicación, de personas Lgbti, de indígenas, de personas desplazadas y muchos otros, abriendo un amplio campo que muestra cómo sigue en reconstitución esa pedagogía.

Ésta se hace específica según actores y ámbitos de realización, la cual debe ser resuelta desde esas particularidades en donde las opresiones toman forma de etnia, género, sexualidad, lingüística, epistémica, conceptual, dando forma a las nuevas desigualdades y cómo el encuentro con su acumulado le permite descubrir esa diversidad de caminos que ha construido un tronco común con múltiples derivaciones que debe seguir siendo profundizado y elaborado.

Las búsquedas inauguradas desde los movimientos sociales y sus particularidades de inequidad, opresión y dominación fueron construyendo en la educación popular la necesidad no solo de cuestionar la educación que se brindaba para el mercado soportado sobre los estándares y las competencias de un homo faber constituido solo para la producción económica, y volver a encontrar los ejes de la integralidad de lo humano para estos tiempos, por lo cual se inicia un camino de elaboración propia sobre las capacidades

²⁸ Villa, H. Sistematizar para saber, devenir y resistir. Sistematizando la sistematización de hacer de resistencia con vos y con voz en la Corporación Combos. Tesis de grado Cinde. 2015.

entendidas estas como la potencia de lo humano y su ampliación en el marco del buen vivir. Esto se puede sintetizar en el siguiente cuadro²⁹:

Capacidades	Descripción
Cognitiva (capacidad de conocer)	Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.
Afectiva (capacidad emocional)	Lo afectivo: se refiere a lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversa que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.
Valorativa (capacidad ética y de adscribir valores)	Lo valorativo: está referido a los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta.
Volitiva (capacidad de acción-elección)	Lo volitivo: se refiere a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.
Imaginativa (capacidad de creatividad)	Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y de reconocer y optar en esas alternativas diferentes que se me proponen.
Deseo (capacidad lúdica y de disfrute)	El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano y me permite reconocer lo que me hace feliz.
Trascendente (capacidad de dar sentido de futuro a la vida)	La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer.

Ese acumulado hoy ha consolidado una reflexión que permite hablar de una propuesta educativa para toda la sociedad con fundamentos conceptuales, políticos, pedagógicos, metodológicos, epistemológicos y que se funda sobre diez principios:

²⁹ Tomado de: Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano. A propósito del Proyecto de Talentos e Innovación Ondas. Borrador de trabajo. Bogotá. Inédito. 2014.

Decálogo [de la educación popular]:

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas
- Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben

Tomado de Mejía, MR (2015)¹

¹ Mejía, MR. *La educación popular del siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo*, de próxima publicación en Bogotá (2015), en la colección Primeros Pasos de editorial Desde Abajo.

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que éstas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir los

empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido –o está en vía de constituirlos– seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

- *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.
- *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.
- *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
- *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo

que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.

- *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce éste como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

Decantando el acumulado pedagógico

El proceso de construcción de la educación popular desde una tradición que intenta situar en el escenario social aquello que ha sido negadoepistemológica, lingüística y culturalmente, busca dinamizar procesos de política y cultura que den forma en el contexto a sus intereses y necesidades en una apuesta ética para toda la sociedad.

Esta mirada le propone a todas las educaciones y a todos los educadores y educadoras, que intentan desde su práctica construir sociedades más justas, que reconozcan la diversidad fundada en la diferencia, y que a través de procesos educativos enfrenten la desigualdad y por medio de ello busquen transformar los mundos donde actúan, lo cual se hace presente en un ejercicio de justicia educativa que está en todas sus prácticas tratando de hacer la historia desde ese otro punto de vista, lo otro negado.

Esa diferencia que hace visible la diversidad, en la esfera de lo pedagógico tomó en un primer momento el camino de enfrentar la propuesta del lancasterianismo que había sido asumida por las élites criollas para las escuelas de las repúblicas nacientes desde la crítica de Simón Rodríguez; luego toma la forma de educación propia a partir de cosmogonías negadas y visibilizadas en el proyecto pedagógico de warisata y que en la tradición freireana de la educación popular se constituye desde el diálogo de saberes, en el cual el educando enuncia su mundo y sale del silencio. Allí hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia, pero que en las particularidades

del conocimiento, epistemología y cultura de la modernidad eurocéntricos hace que al hablar de saberes y el diálogo respectivo estemos frente a una diversidad en desigualdad y subalternidad, un intercambio político entre poderes epistémicos diferentes.

En ese sentido, si bien el diálogo de saberes al realizarse en condiciones de subalternidad, en donde lo local y las culturas no desarrolladas en la lógica del conocimiento occidental y de la modernidad, son subsumidas, controladas y en ocasiones descalificadas, hace que el mismo opere en dinámicas y procesos donde se da lugar a la interculturalidad con lo diferente, dando forma a la confrontación de saberes, muy visible en los momentos en los cuales en ese diálogo emergen visiones antagónicas. Por ejemplo, el paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el biocéntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Reconocer la confrontación permite a su vez construir las posibles dinámicas de complementariedad en un mundo con pluralismo epistémico, en el sentido que enuncia Gramsci cuando muestra que las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y subalternidad.³⁰ De igual manera, en cuanto la educación popular propone la transformación de las realidades que producen opresión, desigualdad, dominación, implica una reflexión para la acción emancipadora, de sí, de la vida y de la sociedad a través de sus diferentes ámbitos de actuación. En ese sentido, el diálogo-confrontación de saberes requiere de una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción.

Pudiésemos afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida, colocando con claridad las acciones para ello, haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales.

En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad, confrontación de saberes que gestan las dinámicas de interculturalidad, y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en

³⁰ Gramsci, A. *La filosofía de la praxis*. México. Ed. Nueva imagen. 1972.

acuerdos y elementos comunes, forjando la transculturalidad, como se ve en el siguiente gráfico.



Entendido así, estamos en un proceso que no es lineal, sino que las tres dinámicas de saber y conocimiento se dan en los procesos de forma simultánea y debe utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc.), en coherencia con las dinámicas de saber y poder que las constituyen y se busca construir haciendo del ejercicio educativo un acto de empoderamiento. En esta perspectiva, la comprensión de las tres dinámicas pedagógicas las pudiéramos fundamentar así:

Diálogo de saberes

En su visión primigenia, se refiere al diálogo de los participantes en un círculo de cultura para lograr romper el silencio y hacer que emerjan las voces que harán el paso de una conciencia ingenua a una transitiva y crítica y a través de ello construyan su realidad desde el lenguaje en una actividad en donde quien acompaña estos procesos replantea la educación bancaria y la autoridad cognitiva que soporta para convertirse en un mediador cultural que sabe que va al acto educativo como un aprendiz, en donde sabe escuchar, sabe desaprender y se reconoce en la diferencia de cosmogonías haciendo real que todo el que enseña aprende y el que aprende enseña³¹.

³¹ Dimensión educativa. El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. Revista *Aportes* N°. 53. Bogotá. 2000.

Para hacer real este proceso reconoce que la diversidad y lo diferente deben expresarse como mundos llenos de significados y que en su emergencia permiten reconocer las desigualdades y opresiones que se constituyen en sus particulares formas de vivir su vida en sus territorios y localizaciones. Por ello, el diálogo de saberes es la posibilidad de enunciar el mundo propio, reconociéndolo, valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en donde aclaro y enuncio mi mundo desde el pre-supuesto de una equivalencia entre cosmogonías con su expresión de múltiples saberes y las cosmogonías como expresión de conocimientos y saberes disciplinarios y disciplinados³².

Un interesante desarrollo del sentido del diálogo se encuentra en los trabajos del educador popular chileno Rolando Pinto³³, quien muestra un diálogo de saberes que se constituye bajo el presupuesto pedagógico de una equivalencia entre saberes y conocimientos, en donde los modos de la vida regida por ellos ha construido comunidades de sujetos que viven en esa comprensión del mundo, el cual al ser explicitado hace visible profundas diferencias epistémicas, lo cual exige un especial cuidado en el diálogo.

Como afirma Alfredo Ghiso, “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad”³⁴.

El principio de la equivalencia de culturas y cosmovisiones exige unos desaprendizajes de las maneras del control y el poder, en cuanto han negado las expresiones de esos saberes y conocimientos. Las formas dominantes de ellas explícitas en los procesos escolarizados llevan cientos de años constituyéndose, y en ese sentido han hecho fuerte una lógica que las hace refractarias al reconocimiento de los saberes; si no es en una lógica de minoría o como una forma inferior del suyo, o bien como un posicionamiento no epistémico en su modernidad. Esas diferencias de poder hacen visible cómo el diálogo de saberes no es un ejercicio didáctico sino un dispositivo

³² Kusch, R. *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires. Hachette. 1977.

³³ Pinto, R. *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima. Editorial Derrama magisterial. 2014.

³⁴ Guiso, A. Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. En: *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, N°. 002. Popayán, Centro de Estudio e Investigación Docente, Ceid-Asoinca. 2015. pp. 28 a 37. p. 32.

que pone en tensión cómo los supuestos de las cosmovisiones siempre están implícitos, y con contadas excepciones se cuestionan.

Por ello hablar de confrontación de saberes es dar cuenta de ese ejercicio de poder en el orden de expresión de la realidad, desde múltiples realidades cognitivas y de las múltiples maneras en las cuales los discursos hegemónicos explicitan esas epistemes únicas.

Confrontación de saberes

La premisa inicial de este proceso se da en la interlocución entre los diferentes participantes en una actividad educativa desde la perspectiva pedagógica y metodológica de la educación popular, y ello está presente en los dispositivos que muestran cómo las diversas concepciones sobre los asuntos trabajados y la manera cómo ellos y sus discursos que la fundamentan han sido constituidos por procesos de etnia, género, edad, clase social, dando forma a una interculturalidad desde múltiples concepciones, que bajo el principio de complementariedad van construyendo la riqueza de la diversidad y la singularidad para construir esos caminos variados para otros mundos posibles.

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado “epistemicidios”³⁵.

Esa confrontación de saberes y conocimientos nos habla precisamente de la manera como enfrentamos y buscamos superar las exclusiones epistemológicas, haciendo real que la interculturalidad es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, y por lo tanto, también construida sobre desigualdades que al negar no dan lugar a la interlocución

³⁵ Santos, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México. Siglo XXI editorial y Clacso. 2009.

con la diversidad, construyendo una manera monológica de las culturas en los aspectos del saber y del conocimiento. Por ello, metodológicamente va a ser un ejercicio de colocar con fuerza propia desde sus narrativas y epistemes, aquellos asuntos negados y desafirmados, que el diálogo de saberes ha logrado colocar en un escenario de intraculturalidad.

Cuando es retomado en el ejercicio de confrontación de saberes, se hacen visibles las reales condiciones de interlocución y de igualdad epistémica, permitiendo confrontar lo que niega y haciendo visible su propio rigor y trazando puentes para optimizar y fundamentar las múltiples diversidades. Allí el diálogo de saberes se hace político, en cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías, permitiendo una contrastación que no solo busca construir la complementariedad sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propio de lo subalterno.

Este ejercicio metodológico permite a la vez que empodera a las diversas formas dominadas, y les exige encontrar la diferencia y construir con rigor lo propio para visibilizar los antagonismos en los cuales se diverge en la construcción de otros mundos posibles, en su entendimiento de la naturaleza, la sociedad, la cultura y desde luego, en la acción transformadora de ellas propuesta por la educación popular.

Negociación cultural

La educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos, sino que los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones, y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión, y que reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan, micro, meso y macro, de quienes se reconocen en alguno de los ámbitos de ella (individuación, socialización, articulación a lo público, vinculación a organizaciones y movimientos, articulación a procesos gubernamentales o masivos) y allí hace negociaciones culturales para encontrar lo común, que va a ser posible al coincidir con los grupos y las personas con los cuales se emprenderá la acción transformadora en los diferentes campos donde se actúa.

En ese sentido, la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento a través de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones con las cuales en el ejercicio de diálogo-confrontación-negociación constituimos las comunidades de acción y transformación que harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida, sin dicotomías, buscando darle lugar a un mundo donde según las miradas del buen vivir/vivir bien: “todo es vida, uno es todo y todo es uno”³⁶.

Como dice Ghiso, “cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. (...) Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas.”³⁷

Por este camino, la negociación cultural nos permitirá construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones y que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos generamos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica.

Esta construcción de otro escenario bio-cultural en donde los saberes y conocimientos están vivos y son recreados dando forma a una reelaboración

³⁶ Ibáñez, A y Aguirre, N. *Buen vivir, vivir bien. Una utopía en construcción*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2013.

³⁷ Ghiso, A. *Op. Cit.* pp. 34-35.

de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjetividades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia.

En ese sentido, cuando Peter MaClaren lee a Paulo Freire encuentra esas búsquedas y esa propuesta cuando afirma:

“El agente freireano trabaja silenciosa pero firmemente en los márgenes de la cultura y en los intersticios de los sectores públicos en colapso, alejado de las arenas cargadas de poder de los espectáculos públicos de acusación y de culpa, atendiendo a lo que está mal con nuestras escuelas, los educadores freireanos no conciben su trabajo como un antídoto para las enfermedades socioculturales actuales y para el declinante nivel de ambición con respecto al compromiso con la democracia de la sociedad contemporánea. En vez de eso sus esfuerzos se dirigen a la creación de ciclos contrahegemónicos de lucha política, de marcos de trabajo epistemológicos radicalmente alternativos y de interpretaciones contrapuestas y prácticas culturales, así como a dominios de abogacía en pro de los grupos sin derechos.”³⁸

³⁸ MaClaren, P. *El che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México. Siglo XXI Editores. 2008. p. 31.

Para la diagramación se utilizaron los caracteres
Georgia, Gill Sans y Times New Roman
Junio de 2016

El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber.
Cultivarlo es responsabilidad de todos.