



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**MODELO PEDAGÓGICO DE LAS EXPERIENCIAS
DE EDUCACIÓN POPULAR
DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
COLOMBIA**

MILLER ARMÍN DUSSÁN CALDERÓN

BARCELONA

2004



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**MODELO PEDAGÓGICO DE LAS EXPERIENCIAS
DE EDUCACIÓN POPULAR
DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
COLOMBIA**

**Autor: Miller Armín Dussán Calderón
Director: Dr. Pere Solà Gussinyer**

**BARCELONA
2004**

AGRADECIMIENTOS

*A Isabel Cristina Gutiérrez, mi compañera,
por compartir espacios de reflexión y afectos.*

*A Oscar Andrés y Pavel Mauricio, mis hijos,
por su comprensión ante mi ausencia de nuestro país
y su dedicación al estudio y al trabajo*

*A los actores de las experiencias de Educación Popular,
por el intercambio de saberes y conocimientos
y el tiempo dedicado al proceso investigativo.*

*A Pere Solà, director de la tesis,
por sus orientaciones pertinentes durante el desarrollo de la investigación.*

*A Diana María Prada,
por su acompañamiento permanente en la elaboración técnica del documento de tesis.*

A Marco Raúl Mejía, educador popular, por el suministro de información actualizada.

*A directivos, profesores y estudiantes de la Universidad Surcolombiana
por estimular mi dedicación al trabajo investigativo.*

ÍNDICE

RELACIÓN DE ACRÓNIMOS UTILIZADOS	1
PRESENTACIÓN	2
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	7
<hr/>	
1.1. Objeto y objetivos de la investigación.	7
1.1.1. El objeto.	7
1.1.2. Los objetivos.	8
1.2. Referentes conceptuales.	8
1.2.1. La educación popular: conceptualización general.	8
1.2.1.1. Una aproximación conceptual.	9
1.2.1.2. Comprensión estructural de la sociedad y la educación.	11
1.2.1.3. Fundamentos básicos.	12
1.2.1.3.1. La intencionalidad transformadora.	13
1.2.1.3.2. La opción ética.	14
1.2.1.3.3. El empoderamiento de los excluidos.	14
1.2.1.3.4. La realidad social y su transformación.	15
1.2.1.3.5. La cultura como escenario básico.	16
1.2.1.3.6. Los procesos de negociación cultural.	17
1.2.1.3.7. Los procesos de autoafirmación.	18
1.2.1.3.8. El sentido del saber práctico teórico.	19
1.2.1.3.9. La producción de conocimientos y de vida con sentido.	20
1.2.1.3.10. La diferenciación de los niveles en la producción de conocimientos y saberes.	22
1.2.1.3.11. Campo en construcción.	23
1.2.2. Búsqueda de fuentes históricas.	24
1.2.2.1. Los intentos precursores de la educación popular.	25
1.2.2.2. Los comienzos: el Movimiento de Educación de Base – MEB y la Educación Liberadora de Freire.	28
1.2.2.3. La valoración política de la educación popular.	31
1.2.2.3.1. El discurso clasista en la educación popular.	32
1.2.2.3.2. Mirada esencialista de la cultura popular.	34
1.2.2.3.3. Reducción pedagógica del método dialéctico y participativo.	35
1.2.3. Las redefiniciones de la educación popular.	36
1.2.3.1. Nuevos escenarios, nuevos discursos.	37
1.2.3.2. Movimientos sociales y educación popular.	42
1.2.4. Las perspectivas de la educación popular.	47
1.2.5. La construcción de lo pedagógico en la educación popular.	59

1.2.5.1. Aproximación conceptual.	63
1.2.5.2. Fuentes pedagógicas.	65
1.2.5.2.1. Pedagogías críticas liberadoras.	66
1.2.5.2.2. Pedagogías liberadoras y de transformación social.	67
1.2.5.3 Aportes para la construcción pedagógica y metodológica.	70
1.2.5.3.1. Actores del proceso.	70
1.2.5.3.2. Base del proceso.	71
1.2.5.3.3. El proceso.	73
1.2.5.3.4. Elementos básicos en la construcción metodológica.	76
1.2.5.3.4.1. Cultura y contexto.	77
1.2.5.3.4.2. Vida cotidiana.	79
1.2.5.3.4.3. Individuo e individuación.	80
1.2.5.3.4.4. La construcción de conocimiento.	82
1.2.5.3.4.5. Relaciones pedagógicas.	86
1.2.5.3.4.6. Participación y democracia.	91
1.2.5.3.4.7. Seguimiento e impacto.	92
1.2.6 La Educación de jóvenes y adultos en Colombia.	94
1.2.6.1. Estudios diagnóstico.	94
1.2.6.2. Hacia la reconceptualización.	98
1.2.7. La educación desde el contexto y lo complejo.	105
1.3. Referentes metodológicos.	108
1.3.1. Enfoque de la investigación.	108
1.3.1.1. El enfoque cualitativo.	108
1.3.1.1.1. Lo hermenéutico.	111
1.3.1.1.2. Lo participativo.	114
1.3.2. El proceso de investigación.	116
1.3.2.1. Los sujetos de la investigación.	117
1.3.2.2. Unidades de contexto.	117
1.3.2.3. La perspectiva.	118
1.3.2.4. Unidades de sentido.	118
1.3.2.5. Momentos.	119
1.3.2.5.1. La Reconstrucción.	119
1.3.2.5.1.1. El trabajo de campo.	121
1.3.2.6. La interpretación.	122
2. RECONSTRUCCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA.	125
<hr/>	
2.1. Los núcleos temáticos.	125
2.1.1. Concepciones de la capacitación.	125
2.1.2. Concepciones de desarrollo.	127
2.1.3. Concepciones de participación.	130
2.1.4. Concepciones de la organización.	131
2.1.5. Concepción de autogestión.	133
2.1.6. Concepción de concertación.	133

2.1.7. Concepciones de trabajo.	134
2.1.8. Concepción de conflicto.	136
2.1.9. La asesoría.	138
2.1.10. El liderazgo.	140
2.2. El proceso de capacitación.	143
2.2.1. El contexto: el departamento del Huila y el área metropolitana de Neiva.	143
2.2.1.1. Ubicación.	143
2.2.1.2. Población.	145
2.2.1.3. Caracterización general.	146
2.2.2. Los actores	157
2.2.2.1. Los sujetos de la acción educativa:	157
2.2.2.2. Los coordinadores de los proyectos	159
2.2.2.3. Los asesores de trabajo de campo	159
2.2.2.4. Las organizaciones sociales e institucionales.	160
2.2.3. Los propósitos.	161
2.2.4. Los principios pedagógicos.	163
2.2.5. Las estrategias de trabajo.	164
2.2.6. Los espacios de encuentro.	166
2.2.6.1. Seminario permanente del equipo pedagógico de coordinadores.	166
2.2.6.2. Sesiones magistrales para los participantes.	167
2.2.6.3. Taller pedagógico de formación para asesores de trabajo de campo.	167
2.2.6.4. Taller pedagógico para los participantes.	167
2.2.6.5. Sesiones de réplica.	168
2. EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS.	170
<hr/>	
3.1 El sentido de la capacitación	170
3.1.1 Las intencionalidades.	170
3.1.2 La organización de los contenidos.	174
3.1.3 Las relaciones pedagógicas.	178
3.1.4 Impacto.	183
3.2 La relación educación trabajo en el contexto del desarrollo comunitario.	189
3.3 Los conflictos en las experiencias de educación popular.	194
3.3.1 Naturaleza de los conflictos.	194
3.3.1.1 Conflictos familiares.	195
3.3.1.2 Conflictos en las relaciones de vecindad.	196
3.3.1.4 Conflictos en la vida escolar.	197
3.3.1.5. Conflictos en la vida laboral.	198
3.3.2. Manifestaciones cotidianas de los conflictos.	198
3.4. Fundamentos pedagógicos y metodológicos del modelo.	206

3.4.1. Criterios para la construcción metodológica.	209
3.4.2. Los momentos del proceso pedagógico.	213
3.4.2.1. La planeación.	213
3.4.2.2. El acto pedagógico.	215
3.4.2.3. Evaluación.	220
3.4.3. Los talleres pedagógicos.	221
CONCLUSIONES	223
RECOMENDACIONES	235
BIBLIOGRAFÍA	242
ANEXOS	265

ANEXOS

ANEXO 1. Sujetos de la investigación entrevistados.

ANEXO 2. Instrumentos utilizados.

ANEXO 3. Ubicación geográfica del Huila.

ANEXO 4. Ubicación de los municipios donde se desarrollan las experiencias de educación popular.

ANEXO 5. Guía para el trabajo de campo: taller de autorreconocimiento.

ANEXO 6. Guía para el trabajo de campo: el conflicto, su identificación y análisis.

ANEXO 7. Guía para el trabajo de campo: negociación del conflicto.

ANEXO 8. Guía para el trabajo de campo: participación y construcción de ciudadanía.

ANEXO 9. Ejercicios de trabajo de campo: momentos del proceso metodológico desarrollado por los participantes.

ANEXO 10. Mapa de conflictos.

GRÁFICOS

GRÁFIC 1. Momentos de encuentro.

GRÁFIC 2. Los conflictos cotidianos identificados en las relaciones familiares.

GRÁFIC 3. Los conflictos cotidianos identificados en las relaciones de vecindad.

GRÁFIC 4. Los conflictos cotidianos identificados en la escuela.

GRÁFIC 5. Manifestaciones de los conflictos cotidianos.

TABLAS

TABLA 1. Características generales de los participantes vinculados al proyecto de resolución de conflictos.

RELACIÓN DE ACRÓNIMOS UTILIZADOS

CAPACA	Capacitación para la Participación Campesina
CEAL	Centro de Estudios de América Latina
CIPACU	Capacitación para la Integración y Participación Comunitaria Urbana
CAFAM	Centro de Apoyo Familiar
CODES	Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento
COLCIENCIAS	Instituto Colombiano para el Avance de la Ciencia
CORFAS	Fondo de Apoyo de Empresas Asociativas
CREFAL	Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
EDA	Educación de Adultos
ELN	Ejército de Liberación Nacional
EMCOSALUD	Empresa Cooperativa de Salud
EP	Educación Popular
EPA	Educación Popular de Adultos
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
GIT	Grupo Interuniversitario de Trabajo
IAP	Investigación Acción Participativa
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
M- 19	Movimiento 19 de Abril
MEB	Movimiento de Educación de Base
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ONG	Organización No Gubernamental
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PRONASOL	Programa de Solidaridad de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
USCO	Universidad Surcolombiana
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje

PRESENTACIÓN

Esta investigación se ocupa de la construcción teórica del Modelo Pedagógico implícito en las experiencias de educación popular desarrolladas en el Departamento del Huila, Colombia por la Universidad Surcolombiana a través de los proyectos de Alfabetización de Adultos y Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.

La Universidad Surcolombiana inició el desarrollo de programas de Educación Popular en la década de los 80 por iniciativa de grupos de profesores y estudiantes comprometidos políticamente con los procesos de transformación social y que propugnaban por una visión de la universidad que respondiera creativamente a los reclamos del movimiento social en aquellos momentos y lo hacían con un aporte que implicaba grandes retos, el proyecto de Alfabetización de Adultos. Desde luego se planteaba la necesidad de reorientar la extensión universitaria ante la emergencia de los movimientos sociales que tenían entre sus objetivos la transformación de la educación en sus distintos niveles, en el marco de una nueva sociedad.

A partir de la experiencia de alfabetización, la educación popular como teoría y como práctica ha logrado significativos avances en la universidad con el desarrollo del proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana y como ejercicio investigativo en importantes líneas y proyectos en una sociedad cuya intensidad del conflicto armado y las violencias, requieren del fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil. Se ha ganado un espacio dentro de las organizaciones sindicales de los maestros, el movimiento pedagógico y en sistematización de experiencias de educación popular a través de grupos interuniversitarios de investigación.

Este estudio se inscribe en la línea de investigación de experiencias significativas de Educación Popular de Adultos en Colombia iniciada en 1995 por el Grupo

Interuniversitario integrado por las universidades de Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional, Surcolombiana y del Valle, en convenio con el Instituto Colombiano para el Avance de la Ciencia -COLCIENCIAS- que se ocupó de la sistematización de estudios de caso desde las lógicas internas de los participantes para derivar pautas para la reorientación de la educación popular de adultos. Dentro de las recomendaciones de este estudio se planteó la necesidad de avanzar en la investigación orientada a construir modelos pedagógicos que le den sentido a las lógicas internas que sustentan las experiencias de Educación Popular y que permitan potenciar alternativas a las prácticas pedagógicas que respondan a las intencionalidades básicas de una Educación de Adultos en el contexto de la Educación Popular.

La construcción de modelos pedagógicos también hace parte de uno de los intereses del Movimiento Pedagógico Nacional impulsado por la Federación Colombiana de Educadores desde 1982 y se recomienda como prioritario en el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (período 2001-2002) UNESCO-CREFAL-INEA-CEAL. En un sentido más amplio, este mismo interés hace parte de la demanda por una pedagogía centrada en la negociación cultural como un campo de exploración abierto sobre la necesidad de una pedagogía concreta, histórica y sociocrítica para la educación popular ante la ausencia de una concepción metodológica propia como una dimensión de la pedagogía, que desborda las posibilidades individuales y que convoca a su construcción de manera colectiva.

Esta investigación contribuye a la comprensión del sentido de las experiencias de educación popular para sus propios actores por cuanto precisa la relevancia de los proyectos desde el punto de vista de su intencionalidad, pertinencia social de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto de los programas generados. Además, construye unos fundamentos pedagógicos y metodológicos a partir de la sistematización de las experiencias y los desarrollos conceptuales de la Educación Popular que de ser apropiados contribuirán a la potenciación de las prácticas pedagógicas, al mismo tiempo

que abre nuevas posibilidades investigativas desde los aprendizajes para la acción que demandan las organizaciones sociales para avanzar en sus procesos de empoderamiento.

Gracias a la investigación, la Universidad Surcolombiana cuenta hoy con mayor información para la toma de decisiones sobre política educativa para la reorientación pedagógica de sus programas de educación popular que garanticen una mayor coherencia entre lo teórico, lo metodológico y la acción educativa que debe expresarse en la participación en la selección y organización de los contenidos, la comunicación interactiva, el diálogo de saberes y la incorporación de dispositivos pedagógicos consecuentes con la autogestión educativa para el empoderamiento de las comunidades.

En el proceso de investigación la clave fundamental es la centralidad que se otorga al sentido, a la significatividad de las experiencias para sus actores (sentido endógeno). Pero este sentido se articula, por la naturaleza cualitativa de la investigación, con la relevancia o el sentido exógeno, es decir, la significatividad para otras experiencias y, en general, para la educación popular. Se trata entonces de establecer la relación entre el saber constituido y el saber que se construye en la investigación sobre los núcleos temáticos y el eje semántico de las experiencias; entre la teoría pedagógica y el modelo pedagógico que emerge del análisis.

Este documento consta de 3 capítulos, las conclusiones y recomendaciones. El primero se ocupa de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación. Se refiere, en primer lugar, a la aproximación conceptual de la educación popular, sus fundamentos básicos, la búsqueda de fuentes históricas, las redefiniciones, perspectivas y la construcción de lo pedagógico como referentes conceptuales desde donde se asumen la reconstrucción e interpretación del modelo pedagógico de las experiencias objeto de estudio. En segundo lugar, se hace referencia al enfoque cualitativo de la investigación, con énfasis en lo hermenéutico y participativo y al proceso de investigación que asume como unidad de análisis cada uno de los textos o relatos de los actores desde los cuales se reconstruye la experiencia en función de núcleos temáticos, se reelabora el proceso

de capacitación apoyado en estudios de sistematización y se construye el modelo pedagógico en relación con los desarrollos conceptuales de la Educación Popular.

El segundo capítulo presenta la reconstrucción de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana desde el significado que los actores le dan a los núcleos temáticos de capacitación, desarrollo, participación, organización, autogestión, concertación, trabajo, conflicto, asesoría y liderazgo.

El tercer capítulo se ocupa del modelo pedagógico de las experiencias de educación popular. Se explora el sentido de la capacitación desde las categorías de análisis, intencionalidad, organización de los contenidos, las relaciones pedagógicas e impacto; se analiza la relación educación trabajo; se caracterizan los conflictos en el contexto de las experiencias de educación popular y se formulan los fundamentos pedagógicos y metodológicos del modelo.

En las conclusiones se resaltan la significatividad de las experiencias para los sujetos educativos y el significado del modelo pedagógico y del proceso metodológico de la investigación. Las recomendaciones se formulan para la toma de decisiones en relación con la política educativa institucional y la reorientación pedagógica de los Programas de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo decidido de los actores vinculados a las diferentes experiencias de educación popular, la colaboración de investigadores que suministraron información bibliográfica actualizada, el estímulo a la labor investigativa por parte de directivos de la Universidad Surcolombiana y la convicción personal según la cual la educación popular sigue vigente como alternativa para potenciar las capacidades de innovación y empoderamiento de los excluidos.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Objeto y objetivos de la investigación

1.1.1 El objeto

El estudio tuvo por objeto comprender el significado de las experiencias de educación popular desarrolladas en el Departamento del Huila a través de los Proyectos de Alfabetización de Adultos y de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana de la Universidad Surcolombiana, para los diferentes actores sociales (comunitarios e institucionales) desde el punto de vista de su intencionalidad, pertinencia social de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto de los programas generados, derivando del estudio cualitativo la construcción teórica del Modelo Pedagógico de Educación Popular de Adultos implícito en las experiencias seleccionadas.

Se trata de identificar la significatividad de estas experiencias en un doble sentido. Primero, en término de la relevancia para los actores. Es decir, de lo que realmente interesa, de lo que tiene valor, en opinión de los participantes para cualificar las condiciones de vida comunitaria. Y segundo, en términos de la construcción teórica de Modelos Pedagógicos en el contexto de la Educación Popular cuando diversos movimientos sociales articulan implícita o explícitamente una estrategia educativa con el compromiso de vincular la participación de las comunidades en el mejoramiento de la calidad de vida asociada al contexto de la diversidad cultural y ecológica del país. Responde a la pregunta por ¿Cuál es el sentido que para los actores de las experiencias de Educación Popular de Adultos desarrolladas por la Universidad Surcolombiana tiene

el modelo pedagógico implícito con relación a su intencionalidad, pertinencia social, relaciones pedagógicas e impacto sociocultural?

1.1.2 Los objetivos

- Reconstruir el sentido de las experiencias de educación popular para los distintos actores sociales, precisando la relevancia de los proyectos desde el punto de vista de su intencionalidad, pertinencia social de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto de los programas generados..

- Construir teóricamente el Modelo Pedagógico implícito en las experiencias a partir de su relación con los desarrollos conceptuales, pedagógicos y metodológicos de la Educación Popular.

1.2 Referentes conceptuales

1.2.1 La educación popular: conceptualización general

La Educación Popular –EP- es reconocida como una propuesta alternativa, e incluso como una tendencia pedagógica en América Latina. Se comparta o no sus postulados, no se puede negar la importancia e influencias cultural y política de los discursos y prácticas educativas orientadas hacia la generación de espacios y acciones emancipadoras protagonizados por los sectores populares.

No obstante, los significativos esfuerzos por construir un cuerpo y coherencia entre lo teórico y lo práctico de la educación popular aún existen dificultades que se originan en el entendimiento mismo de lo “educativo” hasta las fuertes contradicciones en el concepto de lo “popular” (Dam, A; Martinic, S; Meter. P, 1992), profundizadas por los efectos de la globalización y la crisis del campo socialista.

Contrario a lo que se puede creer, la multiplicidad de entendimientos y la variedad de prácticas han enriquecido el debate y proporcionado elementos para la confrontación y el análisis. Se puede afirmar, incluso, que gracias a esas diferencias no se tiene hoy un cuerpo monolítico y acabado sino un camino abierto a la búsqueda y a la permanente transformación, un campo en construcción desde múltiples entradas y con múltiples perfiles (Torres, A, 1996; Rodríguez M., 1997; Tabora R., 1995; Sime, L., 1991; Vigil, 1989; Puiggrós y Gómez, 1986; Gadotti y Torres, 1994).

1.2.1.1 Una aproximación conceptual

En la educación popular se reconocen elementos que le son comunes aún cuando no existe una manera única de comprenderla. Para Bosco (1984) *“no existe un significado universal para la expresión educación popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas”*.

En efecto, no siempre que lo educativo y lo popular han aparecido juntos a lo largo de la historia, se refieren al sentido que hoy se le otorga a la educación popular. De la síntesis de estos dos elementos surge una propuesta específica que ha abierto un amplio universo de trabajo tanto en América Latina como en diferentes países del mundo, configurando un pensamiento, una práctica y una reflexión político-pedagógica, o pedagógico-política, según el énfasis que le asignan los diferentes educadores populares (Mejía, Awad, 2003).

Para una mejor aproximación al concepto de Educación Popular es de utilidad partir de la lectura de algunas definiciones aportadas por algunos destacados exponentes o estudiosos en América Latina:

Se entiende por Educación Popular un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase (Peresson, Cendales, Mariño, 1983).

La Educación Popular es una modalidad de Educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular (García, Martinic, Ortiz, 1989).

La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, con objetivos políticos, cuales son los de contribuir a la construcción de una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares (Osorio, 1990).

La especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos –segregados, desiguales– quienes, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada (Mejía, Awad, 2003: 21).

Estas definiciones remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los agentes educativos. No obstante de ellas se pueden derivar rasgos comunes explícitos o implícitos que posibilita su conceptualización. Estas características son:

- Una postura crítica del orden social dominante y un cuestionamiento a la función adaptativa e integradora a ese sistema de la educación formal.
- Una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras de dominación
- Un propósito de contribuir a la construcción o fortalecimiento de los sectores subalternos u oprimidos como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
- Una convicción de que desde la educación es posible avanzar en la liberación actuando sobre la subjetividad popular, llámese conciencia, cultura o saber popular.

Estas características incorporan la unidad entre lo político y lo pedagógico y delimitan algunos principios orientadores de la acción educativa: En primer lugar, se habla de procesos que se dan dentro de un universo claro: el de la acción humana y, específicamente, el del saber y el conocimiento (práctico-teórico). En segundo lugar, que a ese universo se llega a través de intervenciones que tienen una intencionalidad precisa: la transformación social. Y en tercer lugar, que esas intervenciones no son acontecimientos espontáneos ni sueltos sino procesos planeados y organizados para los cuales se eligen y diseñan instrumentos que hacen posible esa incursión en el universo de la acción humana inmediata y cotidiana (Mejía, Awad, 2003: 22).

1.2.1.2 Comprensión estructural de la sociedad y la educación

Todas estas propuestas de la EP se fundamentan en el cuestionamiento al carácter injusto del orden social capitalista propio de las sociedades latinoamericanas. Este sistema explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares. Son las estructuras sociales capitalistas las que impiden que las mayorías populares accedan a la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas.

Este diagnóstico estructural de la EP desde sus inicios, se explica por el aporte de las ciencias sociales críticas en América Latina, - especialmente el marxismo- el auge de las luchas populares y de la izquierda en los años sesenta y setenta, factores que permitieron una explicación macrosocial de los problemas e injusticias que eran vistas por el sentido común y mostradas por la ideología dominante como aislados.

Consecuentemente, la educación es ubicada, no como un hecho autónomo, sino como un momento básico en el mantenimiento de las estructuras sociales. La influencia del estructuralismo marxista en la década del sesenta, condujo a ubicar la educación en el nivel superestructural del sistema social, como aparato ideológico de Estado. Su papel por tanto es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante.

La esencia reproductivista y el carácter clasista de la educación tuvo como consecuencia para los educadores el abandono de la escuela o desarrollar una educación de naturaleza clasista y liberadora al servicio de los sectores subalternos. Así mismo, se sumó el cuestionamiento a los programas educativos extensionistas y desarrollistas impulsados por los gobiernos de la época planteando la posibilidad de una educación alternativa a la oficial o institucional.

Otro referente del discurso inicial de la educación popular era la denuncia de las características opresivas y antipopulares de la educación escolar y los programas de alfabetización. Paulo Freire (1969) denominó a esta educación como “bancaria” por la relación vertical y de dominio de educador – educando. Pero, el calificativo de “antipopular” desbordaba la relación educador-educando de la educación oficial por su carácter elitista y discriminatoria; autoritaria, verticalista y represiva; individualista y competitiva; memorística y repetitiva; positivista y acrítica y la separación del trabajo intelectual del trabajo material (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).

La educación popular heredó la comprensión estructural de la educación y su capacidad de incidir sobre la vida social y política de la sociedad. Sin embargo, en la actualidad se ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar la educación como socialización, referida a los procesos permanentes que se realizan en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros. La dimensión educativa hace referencia a su posibilidad de afectar los diferentes componentes de la subjetividad popular y se la asocia como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprensión y acción de los sectores populares, es decir, de la generación y apropiación de saberes orientados a la construcción de los sujetos populares y del proyecto político liberador.

1.2.1.3 Fundamentos básicos

La articulación entre lo político y lo pedagógico y el rescate de la educación como socialización y de las nuevas formas de existencia del poder, constituyen un marco para

el pensamiento y la práctica de la educación popular. Al interior de ese marco existen unos fundamentos que dan sentido, contenido y coherencia a la propuesta general y que podemos apropiarnos a partir de los siguientes aportes conceptuales (Mejía, Awad, 2003).

1.2.1.3.1 La intencionalidad transformadora

El primer fundamento es la opción básica de transformación de un mundo marcado por la injusticia, el desequilibrio y la desigualdad. En ese sentido, proporciona a los educadores populares un norte claro: la disposición a trabajar por la construcción de una nueva sociedad, sin excluidos, donde exista la posibilidad y la oportunidad de una vida digna para todos (Peresson, Mariño, Cendales, 1983), (Cadima, 1990). Supone una comprensión clara del proyecto social dentro del cual se inscribe y de las acciones a través de las cuales los actores se empoderan para luchar por esa transformación (Núñez, 1985), (Jara, 1986).

Este propósito permite establecer las primeras diferencias con otras prácticas de educación popular que se denominan así por los sujetos a quienes van dirigidas más no por su intencionalidad transformadora.

Si bien se reconoce que los principales beneficiarios del cambio social son obviamente, los sectores subalternos de la sociedad sometidos ya sea a la explotación económica como a la dominación política, el calificativo de “popular” por parte de la educación popular no tiene que ver propiamente con el sujeto colectivo de sus acciones - las clases populares -, sino con el horizonte político de la transformación. No todas las experiencias y programas educativos cuyo destinatario es el pueblo tienen la intencionalidad emancipadora propia de la educación popular.

El rasgo común que identifica a la educación popular en cualquiera de sus momentos y tendencias es su abierta intencionalidad política al servicio de los intereses populares y en la construcción de una utopía social que los dignifique. La educación popular es popular porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus

luchas. Sus objetivos, contenidos y metodologías deben ser coherentes en función del proyecto emancipador.

1.2.1.3.2 La opción ética

La educación popular se construye como una alternativa pedagógica en su constante relación con la praxis, teniendo como guía una opción ética enraizada en los contextos y comprometida con el ser humano y con la vida.

Referirse a una opción ética es destacar una voluntad de trabajo individual y colectiva, concientemente asumida, sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la justicia, el interés por la construcción real y permanente de una democracia integral, el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista, y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún proceso (Rabelato, 1995).

Esta opción ética implica una doble construcción al interior del ser humano, esto es, del educador popular como gestor de una nueva propuesta de vida y como sujeto en permanente construcción (individuación); en segundo lugar, una acción transformadora del contexto, en el que no basta ser “bueno” (Heller, 1990), sino reconocer que se trata de ser “bueno con otros”.

1.2.1.3.3 El empoderamiento de los excluidos.

El empoderamiento se refiere al desarrollo, en cada persona, de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera conciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad (Mejía, Awad, 2003).

Al reducir la educación popular a la educación política, en muchas ocasiones se realizó una educación de baja calidad para los sectores populares sin reflexionar sobre los fines,

los contenidos, los métodos más idóneos o sus procedimientos. Se ha demostrado que no basta la opción política, que ésta, también, empodera a quienes utilizan esa nueva condición para generar nuevas exclusiones y, finalmente, que la validez de la educación popular no está garantizada únicamente por su vinculación a procesos políticos.

En toda relación entre sujetos y, particularmente, en las relaciones pedagógicas, está presente el poder, reproduciendo la dominación-exclusión. Por esa razón se busca a través del trabajo de los educadores populares visibilizar el poder en sus múltiples manifestaciones para desvelarlo como opresión en los procesos de saber y conocimiento y en la vida social, de tal suerte que sea posible construir un poder diferente. Al establecer rupturas con las relaciones de poder que se configuran y consolidan desde el saber y en las relaciones sociales, se niega el autoritarismo, el directivismo y toda forma de dominación evidente o subterránea desde un supuesto “mayor saber”, para aportar, en cambio, a la posibilidad de una construcción colectiva (Alem, 1987), razón por la cual la educación popular debe confrontar toda pretensión de verdades únicas debido a que allí reside el poder como dominación y generar las búsquedas colectivas de caminos diversos y múltiples para el conocimiento y la transformación, dando cabida a la diferencia pero negando la desigualdad.

No basta tener claro que la educación popular es un proyecto político y social para el cambio. Es necesario deconstruir los mecanismos del poder e implantar unas nuevas formas y mecanismos de operación de un poder coherente con ese proyecto, haciéndose visible en las formas organizadas colectivas que gesta (Mejía, Awad, 2003).

1.2.1.3.4 La realidad social y su transformación.

El punto de partida de la acción educativa popular es la realidad, asumiendo que ésta es siempre diversa, como diversos son los sujetos, los medios, las interpretaciones, las circunstancias. Por esa razón, niega las prácticas únicas o de modelos estáticos de operación que se aplican indistintamente de una situación a otra, y se realizan esfuerzos

para que las prácticas sean recontextualizadas de acuerdo con los sujetos, grupos, lugares e instituciones (Cetrulo, 1995), (Rodríguez,1986).

Al trabajar sobre la realidad, la educación popular avanza hacia una comprensión totalizadora del medio, erosionando las miradas que fragmentan y atomizan la realidad, reconociendo que se opera cada vez más en realidades complejas y difíciles de leer desde centros o teorías únicas y ajustando la acción a las condiciones específicas de los grupos humanos con quienes se relaciona. En ese sentido, la globalización nos ubica frente a la paradoja conflictiva de lo local y lo universal, ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea, diferentes y desiguales.

Es esencial para la educación popular construir procesos organizativos que den cuenta de la manera como se construye la organización para enfrentar las formas de poder existentes y construir formas de poder alternativas. En ese sentido, la experiencia de educación popular toma la realidad y construye los movimientos de resistencia, alternativos, que con proyectos propios plantean la necesidad de construir otra sociedad y otro mundo. Por ello, el proyecto de educación popular siempre ha estado en el corazón de los movimientos sociales de los grupos segregados y excluidos.

La construcción de organización se da como la irrupción de un acontecimiento en la esfera de lo social y como parte de la construcción de un colectivo en el cual los actores de los procesos educativos reconocen que la organización misma es educadora y que las actividades que se desarrollen al interior de ella deben ser realizadas también desde la perspectiva del quehacer propio y específico de ser educador popular.

1.2.1.3.5 La cultura como escenario básico.

La educación popular reconoce en la cultura su espacio de referencia. Desde ella visualiza y hace prácticas las diferencias tanto entre los seres humanos como entre los grupos. El sujeto aparece como ese “otro diferente”, hijo de procesos históricos, familiares y sociales diferentes, heredero y hacedor de procesos culturales diferentes

(Leis, 1989). Así, la cultura es un espacio sin el cual no es posible desarrollar iniciativas de educación popular, sólo que ahora se trata de culturas fragmentadas y resignificadas en los imaginarios de la industria cultural de masas (Mejía, Awad, 2003).

Desde la cultura nos aproximamos a la vida cotidiana, a los procesos de socialización y a las interacciones comunicativas, tratando de precisar las realidades y las relaciones entre política y conocimiento, marco dentro del cual se diseña nuestro reto y compromiso. Es ella la que abre las puertas para reconocer lo diferente, para alejarnos de los igualitarismos y para insinuarnos las desigualdades de lo diferente en este mundo cultural transnacionalizado (García Canclini, 1995).

1.2.1.3.6 Los procesos de negociación cultural

La existencia del poder en todos los espacios y relaciones entre los seres humanos y, particularmente, en la educación popular, hace del diálogo una necesidad que posibilite la confrontación de saberes, ya que la construcción colectiva de prácticas, saberes, conocimientos y acciones ocurre, en medio de situaciones de conflicto, lo que ha conducido a desarrollar una pedagogía del conflicto.

Cada sujeto llega a los procesos de educación popular con su propia imagen del mundo (subjetiva-colectiva), con su “estructura previa”, como punto de partida para confrontar lo que sabe con lo que saben los demás. En esa tensión ocurre un proceso de identificación de visiones compartidas, construyendo la diferencia a través de una clara negociación cultural que, por supuesto, no está exenta de resistencias individuales a lo nuevo (Mejía, 1995).

El acto educativo de la educación popular es fundamentalmente un acto de transformación del individuo, de los grupos y de las organizaciones sociales, y serían procesos ficticios si el conflicto no hiciera presencia. Sin embargo, las tensiones y el conflicto se manejan en un contexto donde también se forjan valores nuevos que hablan y anticipan esa nueva sociedad que se quiere construir. La democracia, la participación,

la posibilidad de crítica, la capacidad de decisión y la libre opción son elementos vivos en las prácticas de la educación popular que permiten la negociación.

El desarrollo de las prácticas de diálogo de saberes re-contextualizadas desde el conflicto, y que han llevado a proponer la negociación cultural como una estrategia metodológica, ha ido acumulando cuatro niveles de procesos de negociación cultural. Estos niveles (Mejía, Awad, 2003) son: a) los que operan en contextos de individuación, es decir, de un sujeto que se reconoce como ser social; b) los que actúan en procesos de socialización y que intervienen en micromundos y esferas reducidas de grupos humanos; c) en contextos de intervención en lo público, que se refieren a la acción social en movimientos que disputan poder en las formas de ejercicio de la política en un sentido más amplio; y d) los procesos que operan en lo masivo, encontrando una conexión con el fenómeno de la industria cultural de masas y otras formas de actuación colectiva.

Como se puede inferir, la negociación cultural recoge el poder existente en diversos niveles de la sociedad y por ello desarrolla particularmente para cada uno de ellos estrategias específicas educativas que hacen real el empoderamiento de individuos, instituciones, organizaciones e instancias de concreción de lo público.

1.2.1.3.7 Los procesos de autoafirmación

Los sectores populares de América Latina reconocen que uno de los más importantes aportes que les ha hecho la educación popular es la recuperación, reconocimiento, afirmación y valoración de su identidad. Este proceso permite las bases para el empoderamiento como construcción propia de los grupos y los sujetos y no como capacidad dada por otros (García, Martinic, Ortiz, 1989).

Los educadores populares buscan el reencuentro del sujeto consigo mismo, con su quehacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, con su entorno y su cultura, ya que las transformaciones sólo

son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer.

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

Avanzar en la transformación exige entender las identidades individuales, la manera como ellas se constituyen y se transforman, la imagen que cada persona tiene de sí misma y que lo liga a un determinado grupo humano para, desde allí, trabajar por la constitución de una identidad integrada y coherente donde los desarrollos en lo político tengan su correlato en las diferentes esferas de la socialización; es decir, una identidad cuyo que-hacer cotidiano guarde coherencia con unas aspiraciones sociales transformadoras (Osorio, 1988).

1.2.1.3.8 El sentido del saber práctico teórico

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

A este respecto, es necesario desdogmatizar la educación popular y singularizar sus prácticas. Para esto, la investigación aporta cada vez mayores avances en el estudio y comprensión de procesos locales y regionales, en los cuales la unidad está dada por la diversidad (Mejía, Awad, 2003).

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

El entenderse de esta manera ha generado una riqueza muy grande en la producción de saber a través de la sistematización. Por ello la discusión de este tipo de trabajo ha sido incluida en la discusión de las ciencias sociales bajo la pregunta de si la sistematización es una forma de investigación. Esto ha generado unos caminos de discusión en torno a la producción de saber y la manera como se reconstruyen sujetos sociales mediante el proceso de producción de saber, introduciendo una discusión sobre múltiples entendimientos de la sistematización y diferentes comprensiones, en ocasiones construyendo campos de diferenciación que muestran la riqueza de las prácticas y la urgencia de producir teoría a partir de ellas (Martínez, A.; Unda, P.; Mejía, M. R., 2002).

1.2.1.3.9 La producción de conocimientos y de vida con sentido

La educación popular materializa su sentido y planteamientos sobre el saber y el conocimiento, al abordar –como una realidad– la producción de conocimientos desde los mismos sujetos con quienes trabaja. Son numerosas las experiencias de sistematización y producción de teoría por parte de los sujetos populares, como fruto del diálogo entre su saber, el saber erudito y la metateoría (Rodríguez, 1997).

Mientras para la escuela el lugar social es la transmisión y la relación social que se construye significa instrucción, enseñanza, aprendizaje y asimilación del saber escolar, para la educación popular el problema central son los procesos de producción del conocimiento –a nivel material y no material– y de recreación de la vida cultural. Por eso, el educador popular no se relaciona con el conocimiento para transmitirlo sino que

se interesa por la creación de nuevos conocimientos, no sólo en la frontera de la ciencia (que todos los seres humanos puedan tener relación con el conocimiento desde su saber) y que esa relación no sea por procesos de aprendizaje sino sobre todo por procesos de producción (Santoyo, Múnera, 1985). De tal manera, la educación popular entra en conflicto con la reproducción, eje central de la pedagogía escolarizada. Desde esta visión, al sistematizar, al producir, se operan procesos de empoderamiento.

En este sentido, se establece una ruptura con el culto al “saber popular” y a lo “popular” que se legitima a sí mismo en un discurso no fundamentado, urgiendo el paso a la fundamentación y a la elaboración del saber que nace en la práctica social, a la vez que se tienden puentes entre saber y conocimiento para permitir formulaciones y elaboraciones propias. Se trata de esforzarnos para desterrar el culto a un practicismo que niega la elaboración de saber por parte de los grupos excluidos (Mejía, Awad, 2003).

Esta negación ha traído como consecuencia que quienes elaboran conocimiento son otros y, por lo tanto, quienes se empoderan con el saber de estos grupos relegados son en muchos casos aquellos que están alejados de las opciones básicas de la educación popular. Si no se logra avanzar en la sistematización, seguiremos siendo operadores de una práctica que, como muchas, carece de un proceso de praxis reflexiva que le de sentido, fuerza y fundamentación (Jara, 1994), (Magendzo, 1994), (Barrenechea, *et. al.*, 1994).

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

1.2.1.3.10 La Diferenciación de los niveles en la producción de conocimientos y saberes

El conocimiento y el saber son fenómenos sociales cuya producción se da al interior de relaciones sociales específicas y, por lo tanto, a diferentes niveles. Esta afirmación es la base de la búsqueda y exigencia radical de producción de conocimientos y saberes como pilar que fundamenta la acción del educador popular. Este entendimiento permite observar una versión de la exclusión: no se margina a la gente sólo porque no haga lo que otro es capaz de hacer sino que además se la margina cuando no se le da la posibilidad de hacer los productos que en su nivel está en condiciones de producir. Por ello construye una secuencia: práctica (hacer) - experiencia (hacer reflexionado) - producción de saber (teoría) sobre la práctica y la experiencia (Mejía, Awad, 2003).

De la misma manera, y en concomitancia con lo anterior, se entiende que no existen elaboraciones o producciones universales para todos los públicos, sino que los resultados (de sistematización, por ejemplo) deben tener claro el uso social del producto: ¿para qué público?, ¿qué trabajos pretende impulsar o apoyar?, ¿dónde puede ser replicado? (Rengifo, 1991).

Esto evita las descalificaciones que señalan a algunas producciones como si no fueran de educadores populares por el lenguaje elaborado que utilizan. Hay que reconocer que, puesto que somos diferentes y los lugares de la confrontación son múltiples, los productos son múltiples.

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

1.2.1.3.11 Campo en construcción

A lo largo de sus cuarenta años, el nuevo desarrollo de la educación popular en América Latina¹ ha enfrentado algunos problemas que sin duda han obstaculizado su configuración y avance. Uno de ellos ha sido el de quedarse en el sentido común, esto es, no pasar de lo que cada uno sabe, entiende y hace. Otro, el espontaneísmo, que durante años llevó a improvisar todas las acciones haciendo lo que en cada momento se iba ocurriendo. Y, por último, el empirismo, que refería y condicionaba cualquier elemento o acción a la práctica (vista ésta con un sentido bastante restringido). Estos problemas estancaron durante algunos años la posibilidad de fundamentar el cuerpo teórico y práctico de la educación popular. La reflexión sobre su sentido, la sistematización de sus acciones, la investigación sobre nuevos caminos, fueron desechadas frente a las urgencias de las coyunturas (Mejía, Awad, 2003).

No obstante, en su esfuerzo por configurarse, ha ido ganando en sistematicidad y ha construido poco a poco, en su trabajo diverso con grupos populares a lo largo de América Latina, un campo cada vez más fundamentado de concepción, práctica y sentido, permitiendo un diálogo entre diferentes prácticas a lo largo de los países, incluidos algunos africanos y del mundo sajón (McLaren, 1995), (Giroux, 1996), (Fals Borda, 1998).

La educación popular se ha apropiado de algunos desarrollos en diferentes ámbitos del saber para incorporarlos de manera reflexiva. Así, desde esas construcciones, empieza a dialogar con saberes específicos para enriquecerse, modificarse y ampliarse, abandonando progresivamente la improvisación de criterios y de prácticas. Tal vez uno de sus mayores avances lo constituye el haber configurado una concepción y una integralidad político-pedagógica a partir de su trabajo interesado y constante con grupos populares (De Souza, 1989).

¹ En su época más reciente, ya que hace doscientos años don Simón Rodríguez, maestro del Libertador Simón Bolívar, hablaba de su proyecto de educación popular con algunas características de impugnación propias para su época.

Hoy, en América Latina, la educación popular trabaja por la unidad y coherencia entre todos sus elementos constitutivos y su intencionalidad transformadora. Por esto, no propicia ni cultiva discursos alternativos carentes de prácticas acordes sino que se alimenta y renueva desde prácticas específicas, pensadas y sistematizadas en la perspectiva de la construcción de un cuerpo cada día más sólido, que de respuestas a las urgencias de nuestro continente (Mejía, Awad, 2003).

Esto lo hace con dificultad, en medio de la desbandada neoliberal que invita a construir un discurso y una práctica educativa que niega el conflicto, no permite evidenciar la desigualdad, nos deja en la exaltación de la diferencia, asume la globalización capitalista como la única forma de realización de la historia actual y cierra las puertas a una globalización progresista, crítica y transformadora. La educación popular llama hoy a reconstruir la acción y la nueva teoría impugnadora para identificar las nuevas formas de la protesta y de lo alternativo en este nuevo siglo (Mejía, Awad, 2003).

1.2.2 Búsqueda de fuentes históricas

La identificación de algunas características y fundamentos básicos de las diversas prácticas y discursos de la EP no debe conducir a creer que ésta no ha sufrido modificaciones a través de la historia, razón por la cual es necesaria la búsqueda de fuentes para comprender las redefiniciones y sus impactos en las prácticas educativas.

La Educación Popular es un discurso en construcción reciente en América Latina, atravesado por distintas influencias históricas e intelectuales con diferentes maneras – incluso contradictorias- de entender los rasgos comunes señalados anteriormente. Así lo afirma Marco Raúl Mejía (1989: 277):

“en la educación popular se encuentran infinidad de prácticas con los más variados proyectos metodológicos que parten de diversos lugares y utilizan diversas estrategias pedagógicas”.

Estudiosos de la Educación Popular coinciden en señalar que es necesario construir una historia de la EP debido a que los trabajos que existen se refieren más bien a memorias o visiones personales sobre la panorámica global de la EP en América Latina pero sin rigor historiográfico.

Una aproximación de periodización sobre los momentos constitutivos de la EP es propuesto recientemente por Alfonso Torres (1993) de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Según este autor se pueden distinguir cuatro fases de la EP, una de propuestas precursoras y tres correspondientes a paradigmas de mayor influencia: Freire, el discurso fundacional y las nuevas búsquedas.

1.2.2.1 Los intentos precursores de la educación popular

Las discusiones sobre la educación popular, tales como el acceso universal a la educación escolarizada, aparecen ya en el proyecto de la Reforma protestante y en los albores de la modernidad en busca de una escuela construida para todos –noción que también se halla presente en el ideario educativo de san Juan Bautista de La Salle–. Pero el nombre de educación popular se concreta en las discusiones de la Asamblea francesa, haciéndose real y específica en abril de 1792 al definirse la noción de una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta en ese momento se llamó educación popular.

Esa discusión es ampliada y asume desarrollos propios en América desde los intentos precursores cuya intención era adaptar la educación a las necesidades de los sectores populares aún cuando, en sentido estricto, la educación popular sólo se la reconoce desde la década del 70.

Según Puigross (1987) desde la colonia se usó la expresión “educación popular” como instrucción dirigida a las capas pobres y sectores dominados. En la ilustración europea y sus expresiones en América Latina, educación popular es instruir a los pobres para

convertirlos en ciudadanos. Esta incorporación de los pobres a la “civilización” no solo se hizo por medio de la escuela sino también a través del servicio militar, las misiones, entre otras.

En todos los casos el pueblo es un destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros y visto como “ignorante”, carente de iniciativas autónomas e incapaz de gestar proyectos históricos globales. La exclusión de la cultura popular, propia de la lógica del pensamiento liberal, es la clave para entender el significado de lo popular. Al respecto, Martín Barbero (1987) afirma “...una inclusión abstracta y una exclusión concreta... Un sistema organizado contra la tiranía en nombre de la voluntad popular, pero contra el pueblo en nombre de la Razón”.

En la tradición latinoamericana, se reconocen tres fuentes precursoras de la educación popular (Mejía, 1994). En la primera se destacan los pensadores de las luchas de independencia Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento y José Martí, quienes ven en la educación de las masas populares una condición y una garantía de la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Simón Rodríguez (1988) habla de una educación que él denomina como popular con tres características:

- Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
- Educa para que quien estudie no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
- Instruye en un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.

En la segunda fuente sobresalen los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, siendo las más notables las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:

- Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo.
- Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.

- Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.

En la tercera, son relevantes las experiencias latinoamericanas para transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad, siendo una de las más representativas la escuela Ayllu en Bolivia, promovida por Lizardo Pérez, donde algunos de sus fundamentos eran:

- Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
- Se constituyen las “escuelas del esfuerzo” por cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
- La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Es por ello que afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”.

Estas tres fuentes históricas en las cuales el término “educación popular” fue llenado de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década del 1960, siendo Paulo Freire su exponente más preclaro, dando origen a una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de educación popular.

Otra fuente se deriva de las perspectivas revolucionarias del denominado campo socialista donde también surgieron experiencias educacionales que intentaron cuestionar y proponer alternativas a la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas, comunistas, procuraron crear discursos pedagógicos ligados a la transformación social. Se fue conformando una tradición pedagógica latinoamericana de izquierda, ligada a la educación obrera y a la formación de cuadros políticos, fundamentada en una concepción vanguardista de la revolución social que depositaba en el Partido la orientación política y educativa de las clases explotadas.

Simultáneamente los movimientos populistas de la década del 40 y del 50 procuraron darle a la educación un carácter nacionalista y democrático, exaltando las culturas populares autóctonas y la capacidad creativa del pueblo. José Domingo Perón en Argentina, el APRA en el Perú y Jorge Eliécer Gaitán en Colombia vieron en la educación y la cultura un espacio adecuado para el desarrollo de sus movimientos. (Torres, 1993). No hay que olvidar que es durante el gobierno populista de Joao Goulard, cuando Pablo Freire inicia sus experiencias de educación liberadora.

1.2.2.2 Los comienzos: el Movimiento de Educación de Base y la Educación Liberadora de Freire

Desde la segunda postguerra, las agencias multinacionales de desarrollo y los gobiernos detectaron en las estructuras sociales tradicionales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política de las naciones. El desafío de la modernización condujo a la necesidad de ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos iletrados. En tal perspectiva, organismos como la UNESCO, la OREALC y la OEA fomentaron la realización de programas de Educación de Adultos.

La educación de adultos se definía por la edad del destinatario de la acción y por desarrollarse mediante procesos no formales, diferenciándose de los procesos escolarizados, por lo cual se establece una distinción entre formal y no formal² que por largo tiempo –hasta nuestros días– acompañará a la educación.

² *Formal*: Es aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizados, organizados por una investigación y que busca promover aprendizajes con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad. Sus principales características serían: Procedimientos sistemáticos; programación estable (poco flexible); planificación continuada; operar en espacios institucionales; tener niveles y requerimientos de formación plenamente establecidos; la población es homogénea y debe cumplir requisitos comunes para estar allí; la duración, ritmo, finalidad y niveles han sido establecidos y son comunes a los participantes de un proceso; se culmina con la entrega de una acreditación (diploma, calificaciones) que son los que atestiguan el ascenso de nivel.

No formal: Se va a referir a algunas de esas actividades educativas que son realizadas por fuera de la estructura formal, pero que tienen un nivel de organización no sistemática y permanente, y que busca transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Sus características principales son: Procesos fuera de la estructura escolar; es alternativa a los programas formales y, en ocasiones, los complementa (desarrollo agrícola, créditos, tecnología, metodología educativa, etc.); tiene formas variadas de organización, diferenciadas; la instrucción se realiza de acuerdo con las concepciones metodológicas que se desarrollen, no siendo unificadas; está dirigida a poblaciones heterogéneas, sin homogeneizar a los participantes; no acude a procesos de calificación para que sea posible ascender en la gradualidad; ritmo, duración y finalidad son flexibles.

Bajo el nombre de educación fundamental, de alfabetización funcional o de educación comunitaria, este modelo extensionista de educación de adultos, se convirtió en la bandera de los gobiernos latinoamericanos en los años cincuenta y sesenta. En Colombia, por ejemplo, la educación como extensión se expresó en el impulso de la Acción Comunal y de la Asociación de Usuarios Campesinos; ambas acompañadas de campañas de Alfabetización que se iniciaron en programas del Ministerio de Educación Nacional (Quintana,1991) así como en Radio Sutatenza y que pretendían generar efectos concretos en el desarrollo comunitario y la modernización material y mental de los pobladores y campesinos. El modelo capacitador de esta modalidad pone énfasis en la capacitación para el uso del tiempo libre de las mujeres campesinas y de pequeños poblados, así como en los procesos de enseñanza de técnicas agrícolas a los campesinos, pero haciendo hincapié en los procesos de alfabetización. Éstos consistían en aprendizaje de lecto-escritura y operaciones básicas en el ámbito matemático.

En Brasil, la alfabetización extensionista se asumió a través del Movimiento de Educación de Base (MEB) en 1961; nacida por un convenio entre el gobierno Federal de Brasil y la Conferencia Episcopal Brasileña, la MEB asumió un ingrediente humanista cristiano y reformista. Se promovía una educación en la cual las personas y las comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales y sociales de la dignidad del hombre, así como la necesaria transformación estructural de la sociedad a través de la acción política. Aunque posteriormente el MBE se fue convirtiendo en una propuesta abiertamente de educación popular, esta etapa inicial, se ubica como antecedente y experiencia precursora del sentido actual de la EP (Rodríguez, 1986).

Las experiencias y reflexiones de Paulo Freire se constituyen en la primera propuesta reconocida de educación popular. Este educador desde la experiencia de sus Círculos de Cultura crítica al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propuso un método de alfabetización que denominó concientizador, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, ayuda a que estos tomen conciencia de su

propia realidad, que establezca un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito.

Esta propuesta de “educación como práctica de la libertad” centra su interés en “la integración del individuo con su realidad”; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizado de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización.

La concepción educativa liberadora planteó un cambio profundo de las relaciones entre educador y educando, Freire va a formular sus conocidas sentencias: “nadie educa a nadie; nadie se educa sólo; los hombres se educan entre si, mediatizados por el mundo. De esta manera, la metodología freiriana es problematizadora, dialógica y crítica.”³

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de la Iglesia; primero el MEB de Brasil asume su metodología y después la Conferencia Episcopal de Medellín, Colombia (1968). De este modo los planteamientos y metodologías de Freire influyen en lo que posteriormente sería la Teología de la Liberación y la educación liberadora como su propuesta educativa.

Los defensores de esta corriente de acción y pensamiento centran su actividad educativa en la participación y el testimonio. Éste se hace manifiesto a través de la asunción de la vida del pobre. El objetivo fundamental de su presencia era lograr construir una comunidad de vida cristiana a la manera de aquellas de los primeros cristianos (Mejía, Awad, 2003). Igualmente resaltan la necesidad de dar cierta capacitación productiva para que la gente pobre tenga la posibilidad de resolver sus problemas económicos. El énfasis participativo hace que la formación en educación popular se realice mediante el aprendizaje de técnicas y dinámicas de grupo para ser replicadas en diferentes actividades.

Pero también el Método Freire, asumido parcial y parcializadamente por algunas agencias estatales y privadas, fue utilizado como mecanismo integrador a través de la “Promoción Comunitaria”. Las organizaciones comunitarias impulsadas desde esta perspectiva (en el caso colombiano las Juntas de Acción Comunal) eran vistas como agentes reguladores del conflicto ante el temor despertado por la revolución cubana.

Aunque la metodología de la concientización constituía una profunda crítica a las prácticas extensionistas y a las rígidas pedagogías de izquierda, también empezó a revelar limitaciones y ambigüedades políticas. Estos problemas, que el mismo Freire reconoció posteriormente⁴, se refieren principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su articulación a la estructura y al conflicto de clases.

Como consecuencia, la concientización quedaba convertida en un acto abstracto, voluntarista e independiente de la práctica social de educadores y educandos. Como señala Jara (1981), la concientización había sido asumida como un momento previo a la acción transformadora; el educador y el acto educativo quedaban por fuera de la lucha social.

1.2.2.3 La valoración política de la educación popular

El cuestionamiento a los límites de la propuesta de Freire se puso de manifiesto con la radicalización de las luchas populares y de amplios sectores de la intelectualidad desde comienzos de la década del 70 tanto en el Cono Sur como en el resto de Latinoamérica. En este ambiente de “ascenso del movimiento popular” y de compromiso político se valoró la “dimensión política” de la Educación Popular y su necesario nexo con los procesos de organización y movilización popular.

³ Por el carácter de este documento, no se pretende hacer un análisis de las particularidades del “Método Psicosocial” de Freire.

⁴ La autocrítica de Freire a sus posiciones iniciales se reitera en diversas entrevistas y declaraciones (Torres, 1986).

Esta politización de las prácticas educativas populares se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas que empezaban a tener presencia en grupos de base y luchas sociales de sectores populares no obreros, en un contexto de incremento de luchas sociales. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista, cuestionó la pedagogía liberadora como utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, en la mayoría de los casos, cristianos renovadores, acogieron estas críticas, así como algunos estilos de la tradición pedagógica de izquierda, que consideraban más consecuentes con la realidad.

Esta confluencia en la educación popular entre tradición cristiana y marxista también se dio en otros campos de acción social como el eclesial (Teología de la Liberación), el comunicativo (Comunicación Alternativa) y el investigativo (Investigación Participativa). El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por mutua influencia entre estos discursos comprometidos, se fue consolidando el llamado “Discurso Fundacional” o Paradigma Clásico de la Educación Popular que influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante los años setenta y buena parte de los ochenta (Sime, 1991).

1.2.2.3.1 El discurso clasista en la educación popular

El principal rasgo del discurso fundacional es la fusión entre política y educación en el horizonte de emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se da en una doble vía; por un lado, la politización de la educación, al asignársele fines generalmente asociados a la acción política; por el otro, la pedagogización de la política al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplía a todas las esferas de la vida popular la dimensión educativa y política: todo es educativo, todo es político, los contenidos y metodologías de la EP se orientaron a la concientización política.

Esta politización de la educación popular se nutrió del optimismo que generó el ambiente de lucha social de la década del 70 y la influencia de los discursos críticos de

izquierda. El triunfo de la revolución Nicaragüense alentó estas seguridades que daba la lectura clasista de la sociedad y alimentó las esperanzas de la posibilidad de acceso al poder del pueblo por la vía insurreccional.

El marxismo, especialmente en su versión ortodoxa soviética y estructuralista althusseriana asumido dogmáticamente tanto en el mundo universitario como en el de la política, también nutrió la cosmovisión clasista de la EP. Lo popular se asimiló al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la “conciencia de clase”. La identidad política de los sectores populares estaba basada en el concepto de “autonomía de clases” y el Movimiento Popular se convirtió en una imagen mítica invocada como el sujeto de la educación popular.

El discurso clasista permitió a los sectores populares una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en ese contexto. Sin embargo, le imprimió una visión macro y esencialista de la sociedad, así como del espacio y tiempo de la acción social transformadora; la preocupación estratégica de una revolución social que afectara radicalmente las grandes estructuras sociales, impidió ver el aquí y ahora de las prácticas educativas populares y su relación con las experiencias organizativas populares, generalmente de una cobertura local y de un alcance modesto en cuanto a su acción.

Bajo esta visión clasista, la relación educadores y sus bases sociales se asumió paradójicamente; si bien es cierto que las clases populares son vistas como el sujeto del cambio, su estado de alienación les impide reconocer sus “verdaderos intereses de clase”. Por esta razón, son las vanguardias iluminadas y los educadores los llamados a llevar la teoría revolucionaria al pueblo. Esta mirada iluminista de la EP pretendía llevar a los sectores dominados, la concepción científica del mundo, como garantía de su concientización. Aquí pesaba la tradición pedagógica marxista-leninista, aunque en algunos países se buscó cuestionarla con el pensamiento de Mariátegui y de Gramsci (Torres, 1993).

Esta postura condujo a un reduccionismo del análisis de la realidad estructural de las sociedades latinoamericanas, asumiendo como contradicción principal de la sociedad el conflicto entre capital y trabajo, entre explotadores y explotados, que sin desconocerla, limitaba el campo de la educación popular a lo evidentemente politizable, aquello que denunciara la explotación o anunciara la revolución. La vida cotidiana, las apreciaciones culturales de los educandos, sus conocimientos previos sólo eran útiles en la medida en que ejemplarizaran los postulados anteriores o para ser negados como alienados. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la EP se identificó exclusivamente con la comprensión racional y verbalización de las condiciones de clase de los educandos.

1.2.2.3.2 Mirada esencialista de la cultura popular

El discurso “iluminista” en la educación popular realizó una extraña fusión con un discurso populista del rescate de la cultura autónoma nacional. La verdadera cultura popular se identificó con el pasado, con las manifestaciones folklóricas autóctonas que debían ser rescatadas del marginamiento de que han sido víctimas por la industria cultural y los medios masivos de comunicación. Se desconocían así los procesos de mestizaje e hibridación cultural que atraviesan las culturas populares, así como de sus múltiples relaciones y negociaciones con y la cultura hegemónica (García, 1990).

El rescate de la cultura popular se entendió, además, como la reedición ideologizada de las tradiciones y formas expresivas populares del pasado campesino e indígena; por ejemplo, en Colombia se crearon bambucos y cumbias con contenido social. Hacer cultura popular también se entendió como el llevar a los sectores populares contenidos concientizadores por medio del arte; el teatro panfletario, la poesía social, la canción protesta, el cine testimonial, la pintura de denuncia, se incorporaban con frecuencia a las experiencias educativas populares.

Aunque teóricamente las tradiciones iluminista y romántica no pueden articularse, se observa como en el discurso y en las prácticas de la Educación Popular se combinaron.

El sentido global de interpretación histórica y cultural de la EP remite al populismo romántico, pero al mismo tiempo entendió la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la “concepción científica del mundo”; el papel activo y de autoridad de los educadores se autojustifica como demanda del movimiento popular, del pueblo, del proceso de liberación. Para Lovisolo (1988) los contenidos iluministas se codificaron en un lenguaje romántico. Esta paradoja en lo político se expresaría también a nivel metodológico.

1.2.2.3.3 Reducción pedagógica del método dialéctico y participativo

A nivel pedagógico, el discurso fundacional de la EP tuvo como características centrales su identificación con el método dialéctico de conocimiento y su preocupación por la participación

Se asumió que el método de la educación popular era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios metodológicos generales que garantizarían la eficacia de las acciones educativas. El principal de ellos es su relación con la praxis histórica concreta de sectores populares, evidenciada en sentencias y pautas metodológicas como: “el punto de partida y de llegada de la EP es la realidad” o “el pueblo aprende a partir de su experiencia y por medio de la reflexión sobre esta realidad cotidiana para luego volver a su experiencia reflexión” (Torres, 1993). En consecuencia se afirma que el criterio de verdad de las prácticas educativas populares era la praxis política, en su aporte al “movimiento popular”.

Esta mirada sobre la relación teoría-práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se nutría de las experiencias formativas de la pre-teología de la liberación plasmada en la consigna “ver-juzgar-actuar” y de la tradición pedagógica activa. Esta última influencia (no siempre asumida de manera conciente) se expresó en criterios metodológicos como “el partir de los intereses y motivaciones de los educandos”, “partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto”; “aprender haciendo” y “aprender a investigar”.

La participación de los educandos ha sido de especial importancia en la EP. En esta fase fundacional se acogió la crítica freiriana al verticalismo y al autoritarismo y su propuesta de una metodología dialógica basada en relaciones horizontales entre educador y educandos. Estos se asumen como colectivo más que como individuos, enfatizándose en la búsqueda de autogestión de relaciones solidarias.

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico y participativo de la EP. Mientras los ideólogos de la EP se esforzaban por trasladar mecánicamente la epistemología marxista a una didáctica estandarizada, la atención de los educadores populares se centró en la introducción de dinámicas, juegos y materiales didácticos en su trabajo.

Luis Sime (1991) señala que el mayor costo de asumir sin reservas la metodología dialéctica y participativa fue el desencuentro con los discursos pedagógicos contemporáneos y con otras corrientes epistemológicas y psicológicas que han avanzado en la comprensión de los procesos de construcción del saber.

1.2.3 Las redefiniciones de la educación popular

Desde mediados de la década de los 80 empieza a plantearse entre los intelectuales y educadores de base de la Educación Popular –EP- una cierta insatisfacción por su quehacer y por los presupuestos que lo orientan. Sin embargo, la reflexión autocrítica y la reconceptualización tampoco constituyen un bloque homogéneo de propuestas alternativas a los fundamentos y prácticas del discurso fundacional de la EP por cuanto se mantiene la ambigua articulación de las tradiciones iluminista y romántica. De una parte, el rescate de la cultura popular, entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena y, de otra, la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la “concepción científica del mundo” (Torres, 1993).

Los replanteamientos básicos de estos discursos radican en la manera de entender la sociedad y la política, así como en el modo de asumir la cultura popular y lo pedagógico.

1.2.3.1 Nuevos escenarios, nuevos discursos

Entre los factores que posibilitaron este cambio de perspectiva conceptual están el nuevo contexto social y político latinoamericano, la influencia de nuevas tendencias ideológicas y la reflexión autocrítica elaborada desde la educación popular.

A nivel contextual se destaca la emergencia de nuevos actores populares en el escenario social y político. Los nuevos movimientos sociales ponían en evidencia que la producción no era la única fuente de conflicto; que además de obreros y campesinos existían otras identidades populares; que además de la fábrica eran escenarios de conflicto el barrio, la salud, el consumo colectivo; que se estaban generando otras formas de organización entre mujeres, jóvenes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, entre otros.

La ampliación y fragmentación del universo del movimiento popular así como la presencia de educadores populares en estos espacios sociales replanteó el reduccionismo clasista de la sociedad. La caída de los regímenes militares que habían controlado el Estado en los países latinoamericanos replanteó el valor del socialismo soviético. La derrota del régimen sandinista y el agotamiento de algunos proyectos políticos de izquierda hicieron sospechar de las teorías políticas que veían al poder sólo en el Estado y a éste como un aparato que debía ser tomado por asalto para construir la nueva sociedad.

El cambio del contexto social y político desencadenó en nuevas miradas de la sociedad desde las ciencias sociales. Se puso en evidencia la crisis del paradigma marxista ortodoxo. Frente a la visión estructuralista de la sociedad se empieza a reivindicar el papel de los procesos y sujetos sociales; se acogen los conceptos gramscianos de

sociedad civil y de sociedad política, las nociones de ideología y conciencia de clases empiezan a ceder su lugar a las de cultura y hegemonía.

Las prácticas educativas populares, además de estar influidas por los nuevos contextos y discursos, también empiezan a institucionalizarse y a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales, de encuentros y seminarios a nivel continental. En estos escenarios se pudieron constatar las limitaciones del discurso fundacional y se socializaron las nuevas búsquedas políticas, conceptuales y metodológicas.

El discurso sobre la sociedad y la política tiene nuevas orientaciones. Una, es la consideración de los movimientos sociales como nuevos sujetos históricos; el Estado y los partidos políticos dejan de verse como únicos mediadores de la acción política, enfatizándose otros espacios de la vida social. En contraste con el paradigma anterior la educación, las organizaciones y movimientos sociales son vistos como garantía de la construcción de una verdadera democracia.

Correlativamente a la valoración del nuevo tejido social, asociativo y simbólico que representan los movimientos sociales, la educación popular busca las nuevas maneras de ver y hacer política. Se trata de la generación de una nueva cultura política de base, que haga parte de la vida cotidiana, que fortalezca las organizaciones y construya sociedad civil de resistencia como escenario de contestación y posicionamiento en la lucha por la gestación de la hegemonía de los subalternos.

Otra característica decisiva de la reconceptualización de la educación popular es el reconocimiento de la dimensión cultural. La comprensión de las relaciones entre individuos, movimientos sociales y Estado pasa por el análisis de la cultura como canalizadora de hegemonías. La conciencia política no es previa ni externa a los procesos sociales sino que es posible en la medida en que se incorpora a través de la cultura. Se reconoce en la cultura un espacio de producción simbólica desde el cual los

grupos sociales dan sentido a sus prácticas sociales e interpretan el quehacer de los otros.

Intervenir en la subjetividad popular no es sólo cuestión de “tomar conciencia de su realidad”, sino de reconocer la historia de su construcción, de las condiciones de vida presentes y de sus relaciones con la cultura hegemónica. Este reconocimiento de la historicidad y complejidad de la cultura conduce a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la cultura como simple reflejo de lo que ocurre en la base económica, también a distanciarse de posturas románticas que ven en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona portadora solo de valores emancipadores.

Desde esta nueva perspectiva la educación popular ya no tiene como intencionalidad central desvelar la ideología dominante de la mentalidad de los educandos ni de rescatar su autenticidad en el pasado o en el folklore sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares, interpretan y actúan sobre la realidad. En otros términos, se trata de entender la forma como se construye la modernidad en América Latina, desde nuestras imágenes del mundo articuladas lingüísticamente en el contexto de nuestras formas de vida y desde nuestras prácticas cotidianas que respondan a la pregunta planteada por García Canclini, (1990). ¿Qué tipo de racionalidad se debe construir desde las prácticas educativas en los contextos latinoamericanos, en donde la modernidad no acaba de llegar y las tradiciones aún no se han ido, países donde la razón y el mito caminan de la mano constituyendo otras racionalidades y otras lógicas?

Pero no se trata de la necesidad de “refundamentar” la EP como lo plantearon algunos intelectuales por el impacto causado por la crisis de certezas después de la caída de los socialismos del este europeo y la derrota del Sandinismo en Nicaragua.

En forma explícita se llegó a plantear un conflicto entre la “dimensión política” de la EP y su “práctica pedagógica”. Bajo la premisa de que la EP había sido sólo un proceso de ideologización hiperpolitizada, se aducía la necesidad de “refundamentarla” a partir de la teoría pedagógica.

La polémica produjo aportes innegables, como el reconocimiento de la falta de fundamentación explícita y rigurosa que la mayoría de las prácticas de la EP acusaban en relación con las distintas corrientes pedagógicas modernas. También de la fragilidad pedagógica de muchas prácticas concretas. Pero el hecho asumido autocríticamente de esa reconocida limitante, no significaba que muchas de esas prácticas no contaran con un manejo pedagógico riguroso, creativo y muy eficaz, como lo señala Núñez (2004)

“Que no se pudiera dar cuenta y ni decir en que corriente se enmarcaban, o con qué autor se identificaban más, no significaba que dichas prácticas fueran espontáneas y sin rigor metodológico y pedagógico, y que cayeran solo en remedos de viejos discursos de la izquierda tradicional para “concientizar” y “politizar” -no en el verdadero sentido Freiriano- a partir de consignas cargadas de contenidos ideológicos”.

Tampoco se trata de desconocer el hecho de que algunas prácticas hubiesen caído sólo en imitaciones de esos viejos discursos de la izquierda tradicional, sin embargo, se ha registrado gran apertura y actitud crítica y autocrítica ante las serias limitaciones debido a que, con frecuencia, no había fundamento sólido, crítico y contextualizado, sustentado en una rigurosa propuesta teórica, metodológica y pedagógica. La simplificación y uso abusivo de las herramientas didácticas – las famosas “técnicas participativas”- fue un hecho innegable a pesar de las explícitas advertencias, que de su uso, se formularon.

El reconocimiento de esas limitaciones no puede conducir, de manera simplista, a cuestionar el compromiso político de la EP bajo el supuesto de su Hiperpolitización:

“Nada de esto que viví intensamente, se parece a las prácticas referidas en forma tan generalizada, para cuestionar la vigencia de la EP, “satanizar” su connatural dimensión y compromiso político, y apelar como alternativa al aporte de una ciencia: la pedagogía.

Nunca escuché ni leí a un Paulo Freire avalando tal posición. Por el contrario, siendo él el más importante pedagogo latinoamericano de los últimos tiempos – y, ciertamente, con un alcance universal-, de sus propios labios escuché su personal definición al decirme que “el era sólo adjetivamente pedagogo porque sustantivamente...era político. Sin embargo, el debate permitió profundizar en los fundamentos pedagógicos – la mayor de las veces implícitos – de la EP; preocupó y llevó al estudio de los principales autores en la materia; nos acercamos más a las corrientes constructivistas; nos obligó a matizar enunciados demasiado cargados – en lenguaje y contenido – de postulados políticos e ideológicos propios de nuestra propuesta; nos volvió más tolerantes y abiertos a otras concepciones. Todo esto y más, es cierto... pero sin conceder a las críticas simplistas y faltas de rigor con respecto a la supuesta hiperpolitización de la EP” (Núñez, 2004).

Es a partir de la segunda mitad de la década de los 90 que se plantea que la EP no podía renunciar a su dimensión y compromiso político, como tampoco faltar al rigor de su práctica concreta desde la perspectiva de las ciencias sociales, particularmente la pedagogía. Este reconocimiento se asume como una superadora interpretación, histórica y contextual, de los fundamentos de la EP, razón por la cual hablar de “refundamentación”, como si se tratara de descubrir “nuevos” fundamentos, dejando atrás los originales y sustantivos elementos fundantes de esta riquísima práctica teórica no sería lo más adecuado.

No obstante, se plantea la necesidad de construir un nuevo enfoque de Educación Popular en el marco de una concepción multidimensional que logre articular el concepto de estructura, como el marxista, con el conocimiento provisto por las nuevas corrientes centradas en el papel de la cultura y especialmente sobre la acción transformadora, productora y reproductora de los actores sociales.

1.2.3.2 Movimientos sociales y educación popular

Recientes lecturas desde una aproximación propiamente histórica de los movimientos sociales - que se distancia del enfoque esencialista que supone de antemano lo que los movimientos sociales deberían ser y las finalidades a las que ellos deberían necesariamente tender- sostienen que su surgimiento y expansión representa la ruptura con el modelo político centrado en el monopolio bipartidista tradicional de la representación de la sociedad y un cierto distanciamiento frente al esquema de explicación bipolar de los conflictos sociales (Archila, 2003).

La realidad de la movilización social fue obligando a reconocer que ciertas contradicciones del mundo no eran reductibles a lo productivo y clasista, lo mismo que a redefinir el sentido de la conflictividad social. En efecto, la redefinición de la acción social superaba tanto la lógica instrumental de la sociología funcionalista como el determinismo economicista del marxismo ortodoxo para pensar sus dimensiones culturales y simbólicas como elementos de construcción de identidades de los agentes del conflicto por el control y orientación de la sociedad, el control de los bienes y el autorreconocimiento de su identidad. Esta mirada supone una ruptura de la lectura economicista y voluntarista que suponía una acción conforme a una esencia preestablecida de lo que debería ser un movimiento social según la estructura de clases para empezar a mirarla como parte de un proceso histórico concreto. Lo mismo que la superación de una lectura centrada en el mero cálculo racional que no permite comprender fenómenos supraindividuales.

Algunas miradas se centraron en privilegiar una interpretación constructivista y relacional de los movimientos sociales sobre la perspectiva esencialista u objetivista, para recuperar el peso de la cultura y la dimensión de sentido que impregna la vida cotidiana. Sin embargo, algunos previenen contra el peligro de cierto reduccionismo cultural, que reemplazaría al político y económico, ya que un acento exclusivo en los aspectos culturales podría estar llevando a cierto esencialismo velado que resaltaría identidades primordiales colectivas como cualidades cuasiesenciales. Esta tendencia

antihistórica estaría mostrando cierta nostalgia por una homogeneidad idealizada de movimientos sociales.

Por otra parte, Archila (2003) analiza la manera como estas tendencias teóricas se han expresado en América Latina y Colombia, donde se ha dado mayor peso a los paradigmas identitarios y a una lectura menos ortodoxa del marxismo, que llevó a otorgarle más importancia a la sociedad civil a diferencia del marxismo tradicional, más centrado en el Estado. En el caso colombiano, entre los años sesenta y noventa aumenta el interés por el tema de los nuevos actores sociales. En los años sesenta, es muy importante la penetración del paradigma marxista, que se expresó en un análisis marcado por el reduccionismo economicista y una lectura clasista de los movimientos sociales que enfatizaba el protagonismo de la clase obrera en ellos. Pero, gradualmente se abrió paso un esquema menos rígidamente clasista que hacía énfasis en la actividad del movimiento popular, o el conjunto de explotados y oprimidos, al cual se trataba de extender el imaginario de la lucha de clases y el vanguardismo de la clase obrera.

El reconocimiento del bloque popular representó un cierto intento de superar la lectura desde el reduccionismo economicista para considerar dimensiones culturales y simbólicas. Pero, pronto esta nueva mirada empezó a verse equilibrada por ciertas dudas sobre la “pureza” de los actores sociales y por la percepción de que su autonomía era limitada. Lo mismo que por el descubrimiento de que los movimientos sociales no eran esencialmente revolucionarios. Además, se comenzaba a aceptar que sus relaciones con el Estado no eran siempre de enemistad total sino que a veces era posible la complementariedad. Esta evolución fue conduciendo, en los años ochenta y noventa, a nuevas aproximaciones teóricas que representaban mayor distancia tanto frente a la mirada triunfalista sobre los movimientos sociales, a los que se mira de manera más realista y desencantada, como frente a la lectura maniquea de la política y del Estado.

La realidad social no es entonces el resultado necesario de condiciones objetivas previas ni de nuevos discursos, aunque los aspectos estructurales y la historia anterior enmarcan la construcción de identidades colectivas de los actores sociales y delimitan los

repertorios de su protesta. Pero esos marcos estructurales son siempre construcciones históricas modificables por las interrelaciones sociales que van cambiando según las circunstancias de la coyuntura. Por eso, los movimientos sociales no se pueden reducir a la dinámica de las clases sociales, miradas como un carácter cuasiesencial y homogéneo, pero tampoco pueden excluir lo clasista para subrayar los “nuevos movimientos sociales”.

Para Archila (2003), esta mirada más compleja del conflicto social deja de ser bipolar, con malos y buenos previamente determinados por el enfrentamiento capital-trabajo, para convertirse en un campo caracterizado por un complejo juego de intereses que pugnan por una sociedad justa. Tampoco se identifican los movimientos sociales con las categorías de pueblo y lo popular, que son conceptos polisémicos, que varían en el tiempo según los actores que se incluyan y excluyan, y que se basan en la suposición de una falsa homogeneidad de los que los constituyen. Además, estos conceptos originarios de la Europa del siglo XIX fueron invertidos políticamente por el romanticismo o anarquismo más que del marxismo, como un intento de revivir “la búsqueda de un sujeto histórico revolucionario”, lo que distorsiona la comprensión de la acción social.

Así, los movimientos sociales no surgen como resultados de identidades esenciales o cuasiesenciales como la del “pueblo” o el “proletariado” sino que son el producto de construcciones colectivas, “comunidades imaginadas”, que parten de referentes históricos ya dados. Se hace evidente que su complejidad, heterogeneidad y evolución desborda completamente los intentos de entenderlos a partir de identidades tradicionales basadas en análisis de clase o desde una supuesta homogeneidad del “campo popular”.

El problema reside en las expectativas que la emergencia de los movimientos sociales despertó en algunos sectores de izquierda, al no comprender que no hay que esperar la revolución para rebelarse contra la injusticia, ya que las protestas son actos profundamente humanos, con connotaciones emancipadoras aunque no necesariamente revolucionarias. En ese sentido, los movimientos sociales no pueden considerarse como el nuevo sujeto revolucionario esencialmente emancipador: ellos buscan satisfacer

necesidades en el marco de la sociedad presente, lo que implica negociar y concertar y contribuir con la construcción de sociedad civil y de ciudadanía desde la movilización social, en contextos donde no parece fácil la delimitación entre Estado y sociedad civil.

En el caso colombiano, el carácter poco intervencionista del Estado en el campo del desarrollo productivo y su limitación al mantenimiento de la estabilidad macroeconómica, el reducido gasto social, la pronunciada desigualdad de ingresos por la alta concentración de la riqueza y el olvido de los sectores subalternos, caracterizan la relación entre el Estado y la sociedad civil. Además, la incapacidad de integración social por el sistema y el Estado provocó el desborde de las luchas sociales, que hizo cada vez más frecuente el recurso a la represión, ilegalización y criminalización de la protesta.

La construcción de sociedad civil, de sujetos y movimientos sociales, implica que la educación popular se oriente al fortalecimiento de la autonomía de las organizaciones, democratizando el poder hacia la base social y gestando la hegemonía de los sectores subalternos con respecto al conjunto de la sociedad.

Pero la acción transformadora impulsada por los sectores subalternos no puede fundamentarse en una sobrevaloración del “saber popular” (normalmente subvalorado) que pueda terminar por anular el saber científico. Esta crítica a la educación popular cuyos avances significaban, de una parte, una ruptura con los currículos rígidos de la denominada “transmisión bancaria del conocimiento”, que suponían una casi total pasividad del educando, pero, de otra parte, eran contrarrestados, porque sólo reproducían lo que aparecía en la vida cotidiana de los actores sociales, pensada como libre de todo condicionamiento. La influencia de ciertas concepciones anarquistas, que confieren a lo popular una fuerza justiciera y transformadora de la sociedad, junto con tendencias inspiradas en el “profetismo cristiano”, llevó a idealizar la “ciencia popular” y a descalificar el acercamiento más académico a su problemática.

Por su parte, el discurso académico, no puede quedarse impasible ante las acciones humanas por pequeñas que sean ni desconocer el sentido de los saberes populares. Es necesario propiciar un acercamiento a las motivaciones y racionalidades de los investigados desde perspectivas críticas a los discursos del poder y contrapoder elaborados por los mismos sectores subalternos. Pero ese acercamiento no significa que el investigador deba necesariamente alabarlos ni decirles lo que quieren, sino que es necesario mantener o crear distancia crítica por medio de un análisis que sea capaz a la vez de distinguir los significados de su acción y de dejarse llevar por una simpatía con ellos que conduzca a descubrir un proyecto donde otros solo ven desorden. Así, el papel del investigador, menos arrogante e interdisciplinario, debe pronunciarse tanto contra el pesimismo imperante como contra el triunfalismo.

En ese sentido, Archila (2003) reconoce el aporte del marxismo que sacó a los intelectuales de la torre de marfil donde los había encerrado el modelo de la ciencia positiva para hacerles comprender que su misión no era solo entender el mundo sino transformarlo. Pero señala igualmente el surgimiento de un nuevo problema cuando la versión leninista del marxismo le otorgó el protagonismo exclusivo a una nueva elite iluminada depositaria de la verdadera ciencia. Las teorías críticas desecharon el vanguardismo del proletariado y continuaron la tarea de descubrir la opresión pero seguían desconfiando de actores humanos inmersos en el mundo de dominación. Habermas trata de romper ese pesimismo al proponer encuentros entre investigadores y actores en el mundo de la vida, pero sin cuestionar la capacidad interpretativa de los primeros. Pero el pesimismo frente a la teoría se ha visto profundizado por las vertientes postmodernas que llegaron a negar la posibilidad de buscar la verdad, así se la postulara como relativa

Por esta razón cabe destacar la propuesta de Archila (2003) de la necesidad de un nuevo contrato social entre investigadores e investigados ante la incapacidad de las ciencias sociales y los modelos para ofrecer una respuesta satisfactoria a los problemas planteados por la emergencia de los movimientos sociales. Este pacto no debe suprimir las desigualdades de capital cultural entre los dos polos sino hacerlas más justas: como

nadie es depositario de toda la verdad, cada parte aporta lo mejor de sí en un diálogo creativo. El actor social tiene su propia lectura de su acción como “agente entendido”, pero sus registros reflexivos sobre ella están acotados por el inconsciente y por las consecuencias no buscadas de su acción. Allí es necesaria la intervención del científico para investigar y enunciar esos límites, y para producir una mutua relación auto-reflexiva entre investigador e investigado. Esta relación de mutuo respeto debe potenciar la autonomía de los actores, incluso con relación a los intelectuales que tratan de entender su actuar. Solo así se contribuye a que sean sujetos de su propia historia.

1.2.4 Las perspectivas de la educación popular

Diferentes autores vienen reflexionando sobre los desafíos y retos de la Educación Popular. Hay acuerdos en la necesidad de reconceptualizar la EP, incorporando críticamente la interpretación dinámica de los cambios del contexto mundial, las particularidades regionales y locales, los aportes y reclamos que el mundo cibernético actual, el del conocimiento, la informática y la comunicación, imprimen a la sociedad, la cultura y, por supuesto, a la educación misma. Esto y más, sin duda, pero sin renunciar a los elementos éticos, políticos y pedagógicos de sus propuestas “fundantes” actualizadas siempre con sentido crítico e histórico.

Según Mejía y Awad (2003) la educación popular debe asumir los nuevos retos que plantea la globalización que en el momento actual no es más que la intensificación y la profundización de una de las características principales del capitalismo: su internacionalización, en la búsqueda de ser “sistema mundo” (originariamente centrada, para algunos autores, en el momento de la expansión colonial española, holandesa, portuguesa y europea en general) y la mundialización de los mercados derivada de la aparición primera del transporte marítimo y posterior de otros medios de transporte.

En esa secuencia histórica, el fenómeno de la globalización actual sería una segunda revolución al interior del capitalismo, en el cual él intensifica el tiempo y el espacio a través de la creación de nuevas formas de energía que potencian tecnológicamente un

nuevo lugar de la productividad y de la ganancia capitalista. En tal sentido, muchos autores la entienden como un nuevo estadio del desarrollo del capitalismo cuya característica principal es la transformación de las fuerzas productivas, la modificación de las relaciones sociales generales (no sólo de producción) y la intensificación de la exclusión y de la monopolización del capital (Iani, 1997), (Rebellato, 1999).

Desde esta perspectiva la globalización produce una serie de cambios que modifican lo que tradicionalmente había sido entendido como el cotidiano de las personas. Algunas de sus características según Mejía y Awad (2003), son:

- *La intensificación de las relaciones sociales entre los humanos debido a que éstas comienzan a expresarse a escala mundial.*
- *Lo local y lo universal se articulan vinculando a todos los sujetos a lo lejano desde nuestro mundo cercano, construyendo la idea de lo “glocal”.*
- *Los procesos productivos se transforman superando los modelos tayloristas, fordistas, postfordistas y las formas post-industriales, e instaurando el “toyotismo”.*
- *Se construye un mundo intercomunicado e interdependiente donde el fenómeno virtual produce transformaciones tanto en el lenguaje como en la cultura.*
- *La producción se reorganiza desde el capital constante (ahora centrado en la tecnología y el conocimiento), generando una debilidad en el capital variable. Esto explica en parte el desempleo en el mundo.*
- *Las condiciones del trabajo se transforman, haciendo real el surgimiento del nuevo asalariado del conocimiento y, con ello, la reestructuración de las clases medias en el mundo.*

Frente a estos cambios generados en el panorama mundial por la globalización y la revolución científico-técnica, la educación popular debe ser objeto de reconstrucción para enfrentarse a los nuevos retos en la medida en que las situaciones y dinámicas de los sujetos y los contextos también se han transformado. Hoy es un imperativo re-fundamentar los horizontes y caminos de la educación popular a la luz de los nuevos fenómenos, ya que los cambios van desde aquellos más sencillos –como los operados en

el ámbito de las necesidades, deseos e intereses de las poblaciones pobres, ello debido al acceso a la televisión— hasta otros más complejos relacionados con la inserción de la tecnología en la vida de los países otrora llamados del tercer mundo, pasando por aspectos como la mediación de los saberes populares frente a la llegada de la tecnología o la discusión sobre las posibilidades de acceso al mundo de las tecnologías de punta.

La revolución científico técnica de la microelectrónica, la informática, la microbiología y la ingeniería ha permitido la sustitución de las viejas tecnologías rígidas por nuevas más flexibles en los procesos de la organización y gestión de las nuevas empresas (Cortina, 2001)⁵ que deben ser apropiadas desde las particularidades socioeconómicas de nuestras comunidades y permitir la concurrencia entre proceso productivo, organización social, proceso educativo y creatividad, pero igualmente exigen de los trabajadores y las comunidades la generación de una nueva capacidad en términos de iniciativa, toma de decisiones y comprensión global de los procesos anteriormente señalados.

El lenguaje digital, propiciador de la informática, de la imagen, se constituye en la tecnología intelectual dominante, dando lugar a nuevas formas del conocimiento y por tanto a nuevas formas de la memoria. Las tecnologías derivadas de esta revolución del conocimiento, según Mejía (1995):

“no son simples herramientas instrumentales aunque muchas de ellas pueden actuar como herramientas; es decir, la computadora puede actuar como máquina o como lenguaje, abriendo la perspectiva de una nueva lógica en el conocimiento. Para algunos autores estamos frente a un proceso de tránsito de lenguajes entre la oralidad, la escritura y el lenguaje digital. Para el mundo educativo estos cambios han implicado profundas modificaciones que hasta el momento no han podido ser comprendidas, asimiladas y adaptadas. Nos

⁵ Destaca como la empresa deja de concebirse como una máquina para generar beneficio económico y pasa a entenderse como una organización dotada de nueva cultura, concebida como valores y creencias clave compartidos, provee identidad a los miembros de la organización, aumenta la estabilidad del sistema social y sirve como instrumento dador de sentido.

encontramos en el horizonte educativo enfrentados a la plena vigencia de los modelos pedagógicos y específicamente didácticos que colocan sus fuerzas en el "aprender a aprender. Desde estos modelos se replantean los procesos de enseñanza que no tienen una virtualidad de praxis, es decir, aquellos que no agencian son capaces de impulsar una reorganización de los esquemas previos, porque no agencian desaprendizajes de aspectos y procesos plenamente introyectados y basados en unos conocimientos específicos que han entrado a ser anacrónicos”.

La educación popular requiere la apropiación de los avances de los medios de comunicación, la informática y las telecomunicaciones por su impacto al generar un nuevo orden simbólico con gran consumo de signos e imágenes y por la profunda semiotización de la vida cotidiana, proceso que ha sido construido a partir de la industria cultural transnacionalizada. Esta nueva reorganización y reestructuración cultural incide en las nuevas formas de ver, sentir, conocer, representar, aprender y amar del sujeto individual y colectivo. Por consiguiente, la educación popular al reconocer el poder de la información y la acción de los medios, debe incorporarlos críticamente y ponerlos al servicio de las nuevas tecnologías educativas por cuanto su contribución tiene que ver con la “endogenización de la ciencia y la tecnología en las culturas de la región” y que permite según Londoño (1998):

- *La apropiación social de la ciencia y la tecnología, no solo de la que se produce en los países centrales, sino del saber y las tecnologías populares latinoamericanas.*
- *Creación de vínculos entre ciencia y educación de jóvenes y adultos, a través de los distintos mecanismos de información y diseminación.*
- *Programas de educación informal de ciencia y tecnología a través de los medios masivos de comunicación.*

Pilar Ubilla (2004), plantea que la EP para el siglo XXI debe enfrentar la globalización del capital con respuestas globales proponiendo la contraofensiva de los movimientos y

la participación de nuevos sujetos sociales, tejiendo redes para articular la unidad en la diversidad, integrando experiencias distintas y potenciando el protagonismo de las poblaciones en la construcción de nuevas formas de democracia con participación popular y ciudadanía. Se trata de superar el reduccionismo de las importantes experiencias de poder local, donde la gente ejerce su protagonismo, para evitar que terminen siendo funcionales a la lógica neoliberal.

La construcción de sociedad civil, de democracia participativa y de ciudadanía implica la movilización social y la gestación de espacios públicos e instrumentos y políticas basadas en la igualdad social, la justicia y en el desarrollo de una cultura que lucha contra todas las formas de dominación y exclusión. Se requiere de una concepción alternativa que haga del enfrentamiento a la injusticia el eje central de su contenido. No hay democracia auténtica sin la participación efectiva de la ciudadanía, en especial de los sectores populares y sus organizaciones. Una democracia que impulsa formas de participación, control, gestión y distribución del poder, debe oponerse, tanto al proyecto neoliberal imperante, como a las formas de pretendida democracia política, donde el componente sistémico predomina sobre la iniciativa y el ejercicio del poder por los actores sociales.

Debido al particular desarrollo del capitalismo en América Latina y del surgimiento de nuevos actores sociales se deben ampliar las categorías de clase y de pueblo a todos aquellos excluidos para quienes estos tiempos de globalización han construido nuevas maneras de la desigualdad. Lo popular en este contexto incorpora a amplios sectores de la población que se caracterizan por su no participación social, su exclusión y subordinación, tanto en los procesos particulares de la vida social como en los más globales de la universalidad y la modernidad. Esta exclusión particular y global se da en diferentes proyectos (económico, político, cultural, social, de género, étnico) y adquiere concreción hoy –ampliando la concepción de “clase”– en los fenómenos comunicativos gestados por la globalización tecnológica de final de siglo (Mejía, Awad, 2003). De tal manera, no se puede reducir lo popular simplemente a los procesos de la producción sino abarcar también a los del consumo.

Es necesario aclarar que, cuando se plantea lo popular en un marco de comprensión desde la exclusión, no se está de ninguna manera negando la universalidad; lo que se afirma es que hay sectores que son sistemáticamente excluidos, lo cual produce un inmenso campo de segregación y dominación, así como una tensión muy fuerte entre lo universal y lo local. Igualmente se señala que la modernidad no ha creado mecanismos efectivos de participación para las grandes mayorías empobrecidas de nuestro continente (Lovisolo, 1990) y no son claros los elementos de la vida cotidiana que hagan posible su integración.

Por lo anterior, la educación popular debe recuperar la idea de universalidad en la diferencia y en la no exclusión, afirmando que lo universal debe realizarse para todos los seres humanos. Para ello se privilegia la vía del empoderamiento de sujetos y organizaciones, la construcción de puentes entre la cultura de expertos y la vida cotidiana y la integración e inclusión de todos los excluidos en lo nuevo universal reconstruido desde las diferencias y especificidades culturales.

Ese nuevo horizonte hace posible reconocer al “otro” en todas sus dimensiones, permitiendo su participación en los logros humanos conseguidos. Pero también permite desarrollar la capacidad para preguntarnos por la viabilidad y posibilidad de un nuevo tipo de desarrollo, así como por la manera como se puede construir alternativas a la globalización capitalista que apunte, además, a la reconstrucción del pensamiento y a la acción crítica en esta encrucijada histórica.

De allí que la educación popular y los investigadores participativos deben estimular las acciones de autodeterminación con diferentes propósitos: defender la vida humana y las culturas, mejorar el control de lo propio (la autogestión), construir el contrapoder popular, los movimientos cívicos o brindar posibilidades para las acciones provinciales, regionales y de la sociedad civil contra las del Estado, los monopolios, el complejo militar y los despotismos en general. El éxito o fracaso de estos movimientos y de las organizaciones sociales es uno de los criterios de validación en el trabajo de los educadores e investigadores populares.

Este énfasis debe continuar produciendo consecuencias teóricas y prácticas tales como develar el “discurso del desarrollo” dominante, mostrándolo como en realidad es: un modelo impuesto que perpetua las viejas distinciones ideológicas entre barbarie y civilización, y que va contra la economía, la autonomía y la identidad de la gente común (Fals, 2000).

La crítica hacia ese “desarrollo del subdesarrollo” en el denominado Tercer Mundo instiga a la educación popular y a sus investigadores a formular alternativas y movimientos auténticos, que apliquen tecnologías adaptadas a la cultura, las necesidades y los fines de las gentes comunes. Una de ellas es dar preferencia al trabajo que se hace sobre sistemas de conocimientos técnicos intermedios e industriales a pequeña escala, y reviven prácticas apropiadas, para la agricultura tradicional, el cuidado de la casa, la salud y otras actividades apropiadas para defender a las comunidades pobres y explotadas (Fals, 2000) que aún cuando han sido objeto de represión y violencia por las sectores monopólicos del capital no han podido destruir los valores y raíces fundamentales que sostienen a las comunidades en su propia cultura y personalidad. De ahí que la educación popular, por medio de la investigación colectiva, debe estimular el contacto cultural positivo y no violento y la tolerancia entre diferentes tradiciones, así como fomentar los movimientos de resistencia y de defensa de las expresiones económicas y políticas locales (Sethi, 1987) articuladas a diferentes formas de democratización de la propiedad y del poder, gestadas por los movimientos de resistencia a nivel global.

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

En las fisuras que aparecen cuando el sistema mundial construye la nueva marginalización es donde emerge la nueva cara de lo popular, cuestionando y poniendo en crisis el discurso de progreso de la ilustración globalizada, reconstruyendo lo local como lo “glocal”, creando desde allí los nuevos sentidos de la impugnación.

En la marginalización que se gesta por la creciente diferenciación social entre clases, regiones, culturas, géneros y niveles de ciudadanía –diferenciación que se configura por la desigualdad en el acceso y el consumo tecnológico– se produce una nueva fragmentación en la cual los pobres “económicos” son los más vulnerables y poseen una muy débil, casi inexistente, representación social y política. Estas realidades abren paso a nuevas formas de organización que permiten construir otros procesos y dinámicas de empoderamiento desde lo “glocal” (Mejía, Awad, 2003).

La fragmentación e informalización de los sectores populares y la multiplicación de experiencias organizativas en las más diversas áreas puede ser comprendida y potencializada si se asumen los aportes sobre construcción y deconstrucción de sujetos populares a nivel micro. Como ya se ha indicado, el nuevo discurso sobre movimientos sociales que pretendió superar el discurso clasista ha caído también en una visión esencialista e historicista (progreso continuo de dichos movimientos) que no da cuenta de lo que en realidad pasa en la mayoría de experiencias organizativas populares.

Esa mirada hacia lo pequeño también debe asumirse en el plano político, valorando los procesos de institucionalización y de construcción del poder y sus dispositivos a nivel micro; ello no debe significar un abandono a la visión macro de la política. El impulso a las organizaciones y movimientos de la sociedad civil también deben apuntar hacia la formación ciudadana y política de los sujetos populares interviniendo en los procesos de participación generando formas nuevas en el ejercicio del poder por parte de los sectores subalternos, una efectiva aplicación del principio de justicia que da prioridad a los excluidos, un manejo pedagógico de los conflictos, aportando a la construcción de una democracia radical.

La ampliación de los referentes sociales y políticos de la EP también ha conllevado a una fragmentación de los discursos; quienes hacen educación en derechos humanos, en transformación de conflictos, educación en salud, de género, con jóvenes, indígenas, con desplazados por la violencia o desde la teología vienen haciendo elaboraciones conceptuales e inventando metodologías particulares apropiadas a sus campos temáticos. No se trata de unificar estas prácticas educativas fragmentadas en un discurso global de la EP, sino apropiarlas para su enriquecimiento.

La educación popular en relación con la comunicación de masas debe apropiarse del pensamiento crítico latinoamericano que desde hace algunos años desarrolla una perspectiva de investigación que replantea muchas de las concepciones acerca del poder y del uso de los medios masivos de comunicación. Pensadores como Néstor García Canclini (1982-85-95), Jesús Martín-Barbero (1987) y Rosa María Alfaro (1987) señalan que los receptores de los grandes medios no son de ninguna manera entes pasivos frente a los mensajes que reciben. Por el contrario, todo receptor interpreta los mensajes de los medios de acuerdo con matrices culturales propias que, en amalgama con lo nuevo, crean y construyen día a día la cultura de los pueblos. De tal manera, en la recepción, lo masivo va transformando las maneras cerradas de ser, ver y entender de las culturas populares, recomponiéndolas en una expresión universal en la que se manifiesta la tensión permanente entre lo universal y lo local.

Un aspecto de singular importancia es reconsiderar la mirada que sobre lo escolar se ha tenido de la EP. Se sugiere ver en ella un espacio posible de desarrollo de proyectos educativos populares y una fuente de innovación educativa y de mejoramiento de su calidad.

La escolarización enfrenta en nuestra época una profunda crisis, que se puede atribuir en parte a la ampliación de los procesos educativos a través de la acción de los medios masivos de comunicación que han generado una especie de fraccionamiento, de fractura de la realidad, haciendo que los seres humanos no sólo cumplan sus procesos de socialización en la escuela sino, además, y sobre todo, en espacios múltiples donde las

formas masivas y culturales actúan con gran fuerza (Alfaro, 1987). Existen tres fenómenos nuevos que encarnan formas diversas de relación social y de conformación de grupos a partir de pautas diferentes a las conocidas hasta hace pocos años. Ellos son: las formas masivas, los procesos de interacción de pares (galladas, por ejemplo) y los procesos de constitución de grupos por fuera de lo escolar (Trilla, 1993).

La experiencia muestra que nuestros niños se educan hoy en otros lugares diferentes a la escuela. La televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, entre otros, educan a través de mecanismos distintos a los utilizados por la escuela y la familia. Esta es la nueva socialización, llamada por algunos “terciaria”, que nos dice que ella salió desde hace mucho tiempo de las cuatro paredes de la escuela (Cajiao, *et. al.*, 1995).

Sin embargo, la escuela continúa encerrada en su metódica y en su concepción pedagógica, atada a la instrucción y “renovada” en la enseñanza, sin entender que esos nuevos procesos la han fraccionado, quebrando su fuerza. En cambio, se coloca de espaldas a estas realidades mostrándose indiferente a la urgencia de reflexionar y replantear su papel, función y sentido. A pesar de las reformas educativas en nuestro país y en América Latina, el síndrome modernizador no permite hacer las transformaciones urgentes para este tiempo, haciendo que las nuevas exigencias (Proyectos Educativos Institucionales, gobierno escolar, etc.) sean incorporadas dentro de la misma vieja estructura (Mejía, 1995).

Para los educadores populares será de gran interés trabajar en este sentido. La sociedad masiva en la que vivimos ha creado nuevos grupos de interés, consumidores de imágenes y de signos, con nuevas identidades y nuevas maneras de percibir. El mundo de las galladas, el mundo de los barrios populares, entre otros muchos, se configuran desde una serie de imágenes y de imaginarios colectivos que actúan sobre la estructura simbólica de las gentes, sobrepasando los linderos de la socialización que se opera en la escuela y entrando en la globalización en una forma híbrida, transnacionalizándose en lo local (García, 1985).

Asistimos así a un tránsito entre vida cotidiana y cultura que borra la concepción de que la cultura es la escuela. La vida cotidiana empieza a horadar esta mirada mostrando cómo el mundo de lo imaginario se constituye en torno a un “deber-ser” y modelando la identidad a través de imágenes sociales mediadas por las formas de lo masivo que crean nuevas maneras de ser de lo individual y de lo colectivo.

Todos estos cambios replantean los procesos de homogeneización cultural y ponen en evidencia la emergencia de una nueva institucionalidad social –organizaciones sociales– que desplaza a la escuela como agente socializador por excelencia (Palma, 1993).

Aparece, entonces, no sólo un nuevo lugar de socialización sino también un nuevo lugar para el control social como proyección simbólica de la identidad. Esa proyección simbólica opera en la estructura previa de los sujetos como una nueva forma que se negocia con y en la escuela; es decir, que el niño de los barrios populares ya no va a la escuela sólo a recibir, también a imponer sus códigos, a exigir que los procesos disciplinarios sean transformados y a negociar lo que él posee en su estructura previa con lo que la escuela le ofrece.

Esto genera un proceso de semiotización de la vida cotidiana (Díaz, 1990) que modifica la acción que siempre hemos construido como válida, produciendo intercambios y negociaciones que recontextualizan mensajes y procesos. Nueva cultura, nueva relación y nuevo sujeto social entran a la escuela para desvertebrar la relación antes existente. Pero no sólo allí se produce tal desvertebración, pues también ha cambiado por completo el panorama del mundo de la familia y de los procesos de la socialización primaria.

Desde la observación y reconocimiento de estos fenómenos, se establece una ruptura con el concepto tradicional de socialización para redefinir y redimensionar la educación popular y afirmar que ella, en tanto práctica social, muestra que su operar educativo es

posible en todos los terrenos, formales y no formales y que, además, desborda su acción hacia el amplio universo de lo informal.⁶

Un proyecto metodológico debe recuperar los espacios de socialización, convertir la acción educativa en intervención social y coloca esos espacios y sus procesos en un horizonte de proyecto popular. De esta manera se pretende reelaborar la comprensión de los procesos de socialización a partir del análisis crítico del poder (en el mundo complejo y fragmentado de la globalización) para entender mejor los nuevos y diversos actores de este capitalismo de principio de siglo (Mejía, Awad, 2003).

Lo educativo también requiere ser reconstruido de tal manera que de cuenta de la globalización y de la manera como ella afecta subjetividades, instituciones, organizaciones y procesos humanos. Por eso es necesario pensar un proceso educativo desde una identidad pedagógica específica que permita que la educación salga del silencio y construya la impugnación y el empoderamiento en los nuevos procesos sociales.

Al reconocer que una de las tareas aplazadas de la educación popular es la construcción de una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía histórica y sociocrítica que garantice coherencia (Mejía, Awad, 2003) la educación popular debe fortalecer la investigación pedagógica y la sistematización de experiencias: estos dos ejercicios permitirán comprender en su complejidad, los procesos de construcción, apropiación y resignificación de saberes por parte de los sujetos populares, así como las didácticas con mayores posibilidades en el trabajo educativo concreto. Este reto debe ser complementado con la formación de sus educadores de tal modo que puedan apropiarse de un núcleo conceptual y metodológico básico que le permita asumir creativamente todos los desafíos planteados anteriormente.

⁶ *Informal*: Se refiere a ese proceso que dura toda la vida, en el cual los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Esto se logra a través de esas interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización. Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo cultural de referencia.

Cuando se recupera la educación popular desde su expresión política y pedagógica, se vislumbran una serie de tareas que deben ser asumidas como parte del reto de construir educación popular en la perspectiva de una globalización alternativa. (Mejía, Awad, 2003) Desde esa mirada es importante articular este propósito con algunas de las reflexiones que se vienen haciendo desde las ciencias sociales y con los elementos de lo que ha sido su especificidad en el continente latinoamericano, razón por la cual la EP debe nutrirse del diálogo interdisciplinario apoyado en los desarrollos recientes de la historia social, la antropología simbólica, la comunicación social, la sociología de la cultura y las teorías socioconstructivistas del conocimiento, de la recepción cultural, del enfoque arqueológico y genealógico, entre otros.

Sigue vigente la recuperación de la memoria histórica y de las culturas populares. El reconocimiento de su entramado cultural y su necesaria consideración popular debe conducir a estudios rigurosos sobre las lógicas de construcción social del saber popular y del diálogo de saberes.

La vigencia histórica de la educación popular se desarrolla hoy en un mundo con globalización capitalista y neoliberal al mando. Es allí donde hacer educación popular con sentido, bien sea planteando una globalización alternativa o un pensamiento antiglobalización u otro mundo distinto al de la globalización o una globalización desde el sur, implica recuperar parte de su acumulado y construir una propuesta producto del desarrollo histórico replanteado para estos tiempos.

1.2.5 La construcción de lo pedagógico en la educación popular

A partir de la década de los 90 se retornó a la reflexión sobre lo educativo después de la sobrevaloración y unilateralismo de los procesos políticos y organizativos en la reflexión y acción de la educación popular.

Trabajar en este sentido permitió rescatar uno de los elementos específicos: la pedagogía, entendida como la reflexión sobre el hecho educativo y sobre el universo de

relaciones que se construyen a nivel macro y micro para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vasco, 1990). De manera más precisa se la concibe como saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento. (Posada, J.; Lucio, R., *et. al.*, 1994), (Quintana, 1991).

La reflexión sobre lo pedagógico ha permitido a la educación popular rescatar a la pedagogía del ámbito escolar, donde históricamente ha sido reducida, para ubicarla en un horizonte de socialización más amplio.

La escuela, tal como la conocemos hoy, es una creación de la Revolución francesa (Plan Condorcet) que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogeneización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundado el antiguo régimen (Mejía, Awad, 2003). Al hacerlo, no sólo enfatizó su origen social sino, además, le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la enseñanza. Justamente ese estilo de relación es el que va a garantizar la homogeneización social del conocimiento.

Durante el siglo XIX, con la constitución de los sistemas nacionales de educación como parte del estado-nación, la escuela convirtió el saber elaborado en saber escolar, es decir, asumió una especificidad y una tarea: ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y entregar a las nuevas generaciones el saber sistematizado, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad (Martínez, 1990).

Para lograr la transmisión del saber fue necesario desarrollar métodos y procedimientos didácticos que garantizaran la enseñanza de ese saber. Pero, la didáctica, entendida como un “saber comunicar” donde se realiza la actividad “aprehendiente del alumno” (Vasco, 1990), terminó confundiendo con la pedagogía, al reducirla al cómo enseñar, debido a que la escuela como escenario institucional del saber se aisló del resto de procesos socializadores.

Aislar la escuela es reducir la pedagogía al proceso de enseñanza y a las relaciones que se establecen únicamente al marco de la institucionalidad escolar. Una interesante crítica de este proceso se encuentra ya en documentos internacionales (*Educación para todos*), en los cuales se replantean los tiempos y la institucionalidad de la educación (Torres, 1996).

A la visión que sólo concibe la escuela como lugar de transmisión del saber sistemático, se abre otra que comienza a desarrollarse desde diferentes perspectivas de pensamiento y acción crítica, fundamentada en los procesos de negociación en la escuela: la comunicación media una negociación entre vida cotidiana, cultura ilustrada y procesos masivos contruidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas también van a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo –de otra manera– las relaciones sociales escolares (Mejía, 1997).

La educación popular ha venido formulando la necesaria articulación de lo pedagógico con los múltiples procesos de socialización y los contextos donde se realizan. Ya se registran significativos avances en la escuela tanto en nuestro medio⁷ como en otros países del continente americano (Mejía, 1987; Cussianovich, Chiroque, 1990; Torres, 1996; Vasco, 1996; Serrano, 1990).

La educación popular hace énfasis en los procesos específicos de la pedagogía gestados en los aprendizajes y se descentra de ella misma para iniciar una reflexión en torno a cuestiones como: ¿Qué es una relación educativa? ¿Qué es una relación educativa en el campo de la socialización? ¿Cuál es la calidad del trabajo que hace a nombre de la transformación? ¿Cuáles son las relaciones sociales en las cuales se realiza el hecho

⁷ En el campo de la educación, los teóricos colombianos han otorgado al tema de la pedagogía un considerable valor al intentar establecer su estatuto teórico, epistemológico e ideológico, la naturaleza de sus prácticas y la posición de los sujetos directa o indirectamente, implicados en ella. En éste contexto, se resalta el interés por favorecer los problemas específicos de su heterogeneidad contextual tales como procesos comunicativos, actores, situaciones, relaciones sociales, modelos pedagógicos, innovaciones, etc. Asistimos aquí al surgimiento del discurso etnográfico y sus modalidades, y al de aquellas orientaciones que han intentado reconstruir los procesos socioculturales de comunicación involucrados en la formación y reproducción de la cultura escolar (véase, por ejemplo, los trabajos del grupo de investigación de la Universidad Nacional liderados por el Grupo de C. Federicci y A. Mockus).

educativo? ¿De qué manera se empoderan los actores en las relaciones sociales que se dan en un acto educativo? (Torres, Ghiso, *et. al.*, 1992).

Los educadores populares vienen asumiendo que las acciones educativas no pueden seguir atadas a la improvisación y al espontaneismo. Se debe desarrollar una acción rigurosa y bien fundamentada que garantice coherencia entre los contenidos, los métodos, las técnicas y los instrumentos con la opción transformadora que se propone en los contextos culturales y sociales específicos.

La educación popular plantea, además, la necesidad de reflexionar sobre la educación y la cultura como lugares de producción de sentido. Porque, sin duda, la cultura es producción, es el lugar donde el hombre reproduce su proceso material de existencia pero también su proceso espiritual del quehacer, es el espacio en el cual el hombre se reconoce como tal y crea y reconstruye su vida. Recuperar la pedagogía es también recuperar esa complejidad y entender que esas relaciones están presentes en toda actividad educativa (Bruner, 1988).

Por tal razón, descentrar la pedagogía de la escuela, sin desconocerla como uno de los espacios donde se expresa, es un aspecto fundamental en la construcción metodológica de la educación popular. Se trata de rescatar la integralidad del ser humano y trabajar por la construcción y producción de una vida total con sentido, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y de empoderarse para transformar su realidad. De ahí la exigencia de construir el sentido y el quehacer de la pedagogía desde ese universo de intencionalidad transformadora que es la educación popular.

Avanzar en la construcción de una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía histórica y sociocrítica, ha sido la demanda de algunos autores que se pronuncian por una pedagogía centrada en la negociación cultural como un campo de exploración abierto para una reflexión más amplia, que desborda las posibilidades individuales y que convoca a su construcción de manera colectiva (Mejía, Awad, 2003).

1.2.5.1 Aproximación conceptual

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

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

No obstante, reunir en una misma mención procesos tan disímiles como la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprendizaje, nos indica la presencia de un fenómeno que no es homogéneo y que no se mueve sobre categorías semejantes. Por el contrario, hablar de lo pedagógico implica adentrarse en un terreno de múltiples interpretaciones y con perfiles muy específicos acordes con el tipo de práctica educativa en el cual se inscribe (Candau, 1993).

Una síntesis de algunas de esas interpretaciones la ofrece Mejía (1992) al precisar algunas de las que han tenido mayor significación y trascendencia:

- *La pedagogía como procedimientos que garantizan la instrucción.*
- *La pedagogía como el saber de la enseñanza, con la escuela como lugar social y el maestro como practicante específico.*
- *La pedagogía como el proceso comunicativo (en sentido habermasiano) necesario para la apropiación y desarrollo de la cultura académica.*

- *La pedagogía como la metódica que garantiza la realización de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *La pedagogía como la intervención sobre los discursos que son objeto de conocimiento escolar.*
- *La pedagogía como un proceso visible en modelos que hacen concreta la enseñanza-aprendizaje y que se estructuran a partir de múltiples variables: ejes, metas, relación maestro-alumno, contenidos, metodologías, papel del docente, etc.*
- *La pedagogía como un proceso que no se agota en la enseñanza y su saber específico, ni en el saber del aprendizaje, debido a que cubre un espectro más amplio como son las relaciones que se construyen para garantizar el acto educativo.*
- *La pedagogía como un saber de docencia, o sea, aquel que se hace cotidianamente en el acto de enseñar y que es más práctica que teoría.*
- *La pedagogía como una práctica de relación hacia la ciencia.*

Este resumen muestra distintas maneras de abordar lo pedagógico, pero al mismo tiempo se identifican elementos comunes como el saber, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones sobre los cuales se ha centrado la elaboración teórica de los pedagogos y que han sido definidos según el marco histórico cultural en que se inscribe su actividad.

Los educadores populares al asumir la discusión sobre lo pedagógico acogen las siguientes afirmaciones (Mejía, Awad, 2003):

- *Desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía se refiere a una praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico.*
- *La educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual*

los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa.

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

Estas afirmaciones permiten constatar la existencia del hecho educativo, objeto de reflexión pedagógica, que para el caso específico de la educación popular, se concretaría en los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las acciones logradas con lo educativo?, ¿cómo esas acciones transforman el contexto?, ¿cuáles son esos nuevos cómo y por qué que esas transformaciones exigen?

Es importante señalar que la acción implica tanto fuente de conocimiento y de saber; es decir, una acción (Lucio, 1994) que, reflexionada, genera nuevos saberes sobre el hecho educativo mismo, para reorientarlo de manera sistemática. De tal manera, la educación popular remite más a los procesos del aprendizaje que a los de la enseñanza.

1.2.5.2 Fuentes pedagógicas

Desde la sistematización de diferentes experiencias de educación popular con el propósito de reconstruir la propuesta pedagógica implícita en cada una de ellas se han derivado dos fuentes que las sustentan: pedagogías críticas liberadoras y pedagogías liberadoras y de transformación social (Mejía, Awad, 2003).

1.2.5.2.1 Pedagogías críticas liberadoras

Estas pedagogías se nutren de las corrientes de la escuela nueva y crítica⁸ que cuestionaron la escolaridad a finales del siglo XIX y durante el siglo XX y que buscan desde sus postulados articularse de manera híbrida con los procesos de educación popular de corte latinoamericano (Freire, 1970, 1975).

Estas pedagogías surgen como respuesta a los procesos escolares centrados en los modelos de ciencia, disciplinas o currículos desarticulados de los contextos y la complejidad de las relaciones sociales y humanas. Reconocen que los diferentes escenarios culturales –escuelas, familias, comunidades, medios masivos– están gobernados por atributos ideológicos complejos que frecuentemente generan contradicciones dentro y entre ellos.

Las categorías centrales que emergen de estas teorías son intencionalidad, conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor de la conducta no discursiva. Además, consideran que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Por consiguiente el poder no es unidimensional, es ejercicio no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia.

En esta perspectiva, al profundizar en el sentido mismo de la actividad educativa, se comprende la pedagogía como un proceso reconstructivo a través de ejercicios de sistematización donde los actores directos reflexionan desde sus prácticas pedagógicas para construir un saber que de unidad y sentido a las prácticas sociales.

⁸ Se trata de las teorías de la reproducción cultural y económica fundamentadas en una lectura clásica del marxismo; las teorías de la resistencia cultural, que se oponen a la sobredeterminación estructural asignando un rol activo al agenciamiento humano y la experiencia; las pedagogías como dispositivos culturales que se refieren a la sutilidad de las formas como el poder y el control se reproducen y las teorías sociocríticas que rescatan la acción comunicativa como un nuevo paradigma frente a la razón monológica e instrumental dominante en la escuela.

1.2.5.2.2 Pedagogías liberadoras y de transformación social

Éstas pedagogías retoman los postulados básicos formulados por Freire e intentan superar a la pedagogía crítica por cuanto asumen lo pedagógico como una reflexión específica de los procesos de organización de cualquier actividad educativa teniendo en cuenta que muchas de ellas son movimiento social al mismo tiempo que práctica educativa (Gutiérrez, 1985; Jara, 1986; Mejía, Awad, 2000; Núñez, 1985; Peresson, Cendales, Mariño, 1983).

Reconoce que el acto educativo nunca es neutro debido a que está orientado por intereses que determinan el sentido del mismo, razón por la cual la educación popular hace explícita su intencionalidad transformadora desde donde se construye una visión en la cual identidad, acción, subjetividad y metodología son parte fundamental de la orientación política del hecho pedagógico.

La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación, la desigualdad y la represión está presente en los procesos metodológicos, es decir, se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla. Por ello, la propuesta metodológica debe contener formas específicas que den cuenta de los procesos de empoderamiento de los excluidos a través del hecho educativo como materialización del proyecto de emancipación social.

Ese proyecto de emancipación y liberación debe construirse en la práctica educativa misma como expresión de nuevas relaciones pedagógicas cuyas implicaciones deben ser constatadas en las transformaciones personales, colectivas e institucionales. El quehacer educativo tiene sentido de liberación, si logra desarrollar las potencialidades humanas para leer críticamente la realidad y transformarla.

La pedagogía (Mejía, Awad, 2003) no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación. Se refiere no sólo a un saber

teórico o práctico de la educación sino que se implica en la transformación de la sociedad y la cultura. Por tal razón niega la neutralidad pedagógica que erige la razón instrumental y declara a la pedagogía un campo de contradicción, lucha y resistencia en contra de las formas sutiles como el poder y el control se reproducen en lo educativo para mantener la subordinación y la exclusión. No existe acción pedagógica en educación popular que no implique una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda de construcción de colectivos para el cambio social.

La pregunta por lo negado, por lo rechazado o excluido, por lo marginado en los procesos del saber y del conocimiento es fundamental en una sociedad que niega el conflicto como una forma de transformación de la misma y como oportunidad educativa. Por esa razón, el conflicto se convierte en un dispositivo cognitivo básico del proceso educativo y pedagógico, de donde se deriva la pedagogía del conflicto.

Esta pedagogía reconoce el conflicto como inherente a la dinámica de la naturaleza y la sociedad, como el encuentro de intereses diversos, razón por la cual *“para la erradicación de los conflictos y su disolución es preciso construir un espacio social y legal en el que los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse sin que la oposición al otro conduzca a su supresión, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo”* (Zuleta, 1994).

En la medida en que se genera el conflicto contra las estructuras injustas y el poder de dominio que las mantiene, la sociedad puede avanzar hacia la construcción de modelos económicos sociales equitativos. Es decir, el conflicto como algo connatural a las relaciones sociales es el principal motor del cambio social y una oportunidad para el aprendizaje.

La realidad de los conflictos cotidianos obligan a reconocer la conflictualidad como un elemento real en la condición humana. En efecto, todo proceso de convivencia humana demanda hacer explícitos los intereses que median las relaciones con el fin de que se pueda avanzar en la práctica de la convivencia. La conflictualidad puede ser entendida

entonces como la condición que vivencian los sujetos cuando constatan que tanto los intereses, como las relaciones que la sustentan, son plurales, diversos y, muchas veces antagónicos.

En el terreno de la pedagogía se requiere de una lectura crítica de los contextos culturales, de los distintos intereses en juego, lo que Pablo Freire viene denominando pedagogizar el conflicto: hacer el conflicto de tal manera pedagógico a través de la explicitación de los intereses en juego y en el estímulo a las formas de organización para transformarlos, que pase a significar un factor de crecimiento político-educativo para los actores implicados (Pontual,1995).

La pedagogía del conflicto constituye un aporte a la creación de escenarios de negociación al interior de la vida cotidiana de las comunidades y grupos sociales para potenciar el desarrollo de una cultura del reconocimiento y la participación sin lo cual no es posible la transformación social. Cultura del conflicto referida a *“las normas, prácticas e instituciones específicas de una sociedad relacionadas con la conflictividad”* (Ross, 1995).

La pedagogía del conflicto desde la educación popular busca contribuir a la creación de condiciones que posibiliten el tratamiento de los mismos. Por tanto, asume como territorio de la acción pedagógica la complejidad de los procesos de interacción que exigen una visión holística de las situaciones que provocan los conflictos y que requieren de un acercamiento comprensivo que puede ser coadyuvado en y desde la educación. Esto implica el reconocimiento de que es posible encontrar vías alternas para comprenderlos y transformarlos en la perspectiva de cambio social.

La construcción teórica de los modelos pedagógicos de experiencias de educación popular se inscribe igualmente en la búsqueda de metodologías creativas y constructivas que aborden los problemas de violencia los cuales, sin lugar a dudas, tienen en la inadecuada resolución de los conflictos cotidianos uno de los elementos fundamentales.

1.2.5.3 Aportes para la construcción pedagógica y metodológica

Una de las propuestas de construcción de lo pedagógico que se deriva de las pedagogías críticas y transformadoras es la negociación cultural que ubica la pedagogía en el universo de las relaciones sociales que están presentes en las acciones educativas específicas. Por tal motivo, la reflexión que permite dotar de contenido lo pedagógico con la educación popular se guía desde un interrogante básico relacionado con el acto educativo: ¿cómo esos actores que se encuentran en el escenario educativo construido por la educación popular hacen el tránsito hacia nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones? La respuesta se viene explorando desde lo que se denomina la negociación cultural (Mejía, Awad, 2003) que opera en la construcción de conocimiento y de nuevas formas de la acción.

1.2.5.3.1. Actores del proceso

Al acto educativo popular concurren diferentes actores: los sujetos de la acción educativa (o participantes de los talleres y eventos), las personas animadoras o coordinadoras de los talleres (o educador popular) y las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas. No son, sin embargo, sujetos abstractos que se tipifican como si fueran tres tipos de categorías distintas. En realidad, cada uno de estos actores son, desde la intencionalidad de la acción, educadores populares. El trabajo empírico y su análisis exige establecer los matices y las diferencias entre cada uno de ellos, pero, al mismo tiempo, invita a trabajar los procesos educativos de una forma más integral (Mejía, Awad, 2003).

El acercamiento a los actores del proceso permite evidenciar la presencia de cosmovisiones, saberes e intereses diferentes, pero también la existencia de una secuencia en las prácticas sociales de los participantes de la educación popular. Esta secuencia va desde los procesos más individuales; es decir, desde la manera como cada actor accede a primeras formas de lo social interviniendo sobre procesos de socialización, hasta manifestaciones más articuladas al ejercicio de lo público y a la

participación en la construcción de sociedad civil. La participación, posible desde el empoderamiento, les permite la representación de sus intereses y, en ocasiones, la construcción de canales de interlocución con lo estatal desde criterios de acción de la educación popular.

La actividad educativa entonces no sólo debe tener claro el actor sino también el horizonte de la acción en el que se mueve para desarrollar su práctica. Estos actores diversos entran en relación de aprendizaje, haciéndolo desde sus propias estructuras y marcos conceptuales formados en las más diversas experiencias de historia, cultura, saber común, institucionalidades y conocimiento, que configuran un pensamiento previo (estructura previa) desde el cual se organizan las experiencias y acciones de cada ser humano y se recuperan las múltiples prácticas de educación popular, no sólo las más formalizadas de cursos y talleres.

1.2.5.3.2. Base del proceso

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

Así como los actores son diversos, la base también lo es. En el caso de los educadores populares que trabajan como animadores con grupos populares, éstos reconocen, de una u otra forma, dominio sobre la problemática trabajada y claridad sobre la intencionalidad de la acción y los objetivos que se buscan. En ese sentido, extienden sus habilidades metodológicas o conceptuales para recontextualizar sus saberes y hacerlos

circular en ese medio en el que se encuentran y en el que esperan obtener un resultado prático.

Este actor trabaja desde prácticas específicas, tiene un acercamiento conceptual más construido, influye sobre variantes prácticas y teóricas y convierte el conocimiento y la información que posee en habilidades que permitan la participación de los actores. Sin duda ese conocimiento le da una “sanción” de verdad en un reconocimiento social y forma social del poder en el saber, por su mayor conexión con el mundo macro y con explicaciones más globales que operan en distintos campos del saber. Este educador popular debe conocer y manejar esa “sanción” para hacer posible la participación, la negociación cultural y la construcción de conocimientos.

Por su parte, los actores participantes de los talleres y acontecimientos educativos (muchos de los cuales, no todos, pertenecen al mundo popular) organizan su acción teórico-práctica a partir de una serie de estereotipos y arquetipos que en cierta medida reducen, simplifican y esquematizan la mirada desde la cual contrastan y reorganizan.

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

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

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

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

1.2.5.3.3 El proceso

El proceso pedagógico propuesto por la educación popular se centra en el diseño y desarrollo de un acto educativo que hace posible una relación de negociación cultural⁹ a partir del encuentro de esas diversas lógicas, percepciones y visiones, de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto. La experiencia educativa pretende que los actores se puedan movilizar en acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos y cada uno han ayudado a construir, tiene significación para cada persona y su entorno, y cada cual está en capacidad de controlar. Estas condiciones generan conflictos que son recuperados como dispositivos que hacen posible una pedagogía del conflicto, reconstruyendo sentidos y permitiendo el empoderamiento de los actores sociales.

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

⁹ Esta categoría de negociación cultural es una reelaboración del término “diálogo de saberes” de la tradición de la educación popular enriquecida con los aportes de Jerome Bruner (1984) a partir del concepto de diálogo cultural.

- *La actividad desarrollada debe trabajar desde las inclinaciones y habilidades del sujeto, de tal manera que pueda desarrollar posteriormente un “hacer” permanente y más cualificado sobre su realidad.*
- *La acción por la que se opta debe tener sentido en el contexto de cada sujeto.*
- *La continuidad del aprendizaje debe ser significativa para cada sujeto, permitiéndole sentir que esa experiencia le significa a él autoconstrucción (Luria, 1979-1980).*
- *El reconocimiento en el proceso educativo de otras habilidades, además y más allá de lo lingüístico y lo lógico. El aprendizaje no sólo se manifiesta en procesos verbales y de construcción lógica sino también en otras formas de organización y representación que, al encontrar espacio en la actividad educativa, hacen que el proceso de negociación tenga menos resistencia (Gardner, 1995).*
- *La valoración de las teorías, explicaciones e interpretaciones de los sujetos como punto de partida desde y con el cual se reprocessa críticamente la mirada y la postura sobre los procesos sociales.*
- *La flexibilidad debe erigirse como un criterio básico de construcción no sólo del momento educativo –que permite nueva información y nuevas habilidades– sino también para que éstas sean recontextualizadas por la vía de la acción en su medio y en su experiencia cotidiana (Vigotsky, 1934), permitiéndole a los sujetos participantes un empoderamiento real sobre su acción.*

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

La negociación cultural (Mejía, Awad, 2003) ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo de vivencias a partir de la realidad y que genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es sólo de contenidos sino también de estilos de aprendizaje.

El encuentro entre saberes y estilos de aprendizaje exige cambiar la mirada en torno a la actividad educativa teniendo en cuenta unos criterios necesarios para que la negociación sea posible como estrategia pedagógica. En ese sentido, la educación popular requiere, por un lado, de una pedagogía coherente con los procesos de aprendizaje que agencia, y por otro, de la capacidad para establecer esa reflexión diferenciándose de otras perspectivas, intencionalidades y propuestas. No obstante, la educación popular debe exigirse a sí misma una negociación para conocer y reconocer otras pedagogías, sobre todo aquellas que se desarrollan en el ámbito de la escolaridad y del conocimiento académico acumulado.

La educación popular debe abrirse a comprensiones variadas. Este es tal vez el criterio más difícil de asumir, ya que se debe romper con la tradición de un pensamiento político hegemónico que sólo acepta comprensiones únicas. Por el contrario, la negociación exige capacidad de interlocución con muchas formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización. Aprender del conflicto.

La propuesta pedagógica de la educación popular tiene la capacidad de construir nuevas nociones. El acto educativo entendido como negociación infiere que, si cambian las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los sujetos interpretan sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.) también se transforman. Esto significa una gran capacidad para construir nuevas teorías derivadas de las nuevas realidades. Aprender a cambiar en medio del cambio.

El acto educativo desplegado desde la educación popular implica no sólo la vida cotidiana de los actores sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. De allí que los educadores populares deban velar por las acciones educativas, revisar los procesos metodológicos, ajustar los dispositivos y ser más responsables con los resultados, de tal manera que efectivamente se trabaje en la construcción de una praxis emancipadora. Aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber.

1.2.5.3.4 Elementos básicos en la construcción metodológica

En las pedagogías para la transformación uno de los aspectos centrales en la educación popular es su preocupación permanente por desvelar los mecanismos y dispositivos de operación del poder a través del saber y el conocimiento. En concordancia, la educación popular debe interrogarse a sí misma acerca de su lugar social, esto es: ¿dónde y cómo genera y acciona el poder y el control? (Mejía, Awad, 2003). No se trata de negar su existencia y su presencia sino de ubicarse frente al poder en la perspectiva de la transformación, entendiendo que es desde esas relaciones de poder desde donde se llevan a cabo los procesos de circulación, distribución y uso del saber y del conocimiento, centrales para la educación popular.

Esas relaciones de poder son parte del universo de relaciones pedagógicas establecidas en los procesos de aprendizaje, razón por la cual deben ser objeto de análisis y reflexión en la vía de construcción alternativa y transformadora. Para los educadores populares es un deber y un reto la construcción de un proyecto pedagógico coherente con la opción ética y la intencionalidad política de transformación propuesta por la educación popular. Parte de ese proyecto está atravesado por el análisis, concepción y opción frente a los problemas del poder, por la construcción de una teoría coherente con el estatuto del saber práctico teórico de la educación popular (Mejía, Awad, 2003).

Por esta razón es necesario organizar metodológicamente la concepción pedagógica que subyace a la propuesta de la educación popular. A ese respecto, se reconoce que la educación popular no tiene una concepción metodológica propia, como una dimensión

de la pedagogía. Existen metodologías, lo cual no implica que cada práctica o cada diseño sea tan único y particular como para convertirse en irreplicable. Lo que se afirma es que se vienen construyendo unos elementos generales que se deben observar en toda práctica de educación popular y que son justamente los que permiten hoy hablar de las metodologías de la educación popular.

Pero replicar, con una concepción metodológica clara, y refundamentar hacia la precisión de un campo específico como lo pedagógico, son cuestiones que exigen ejercicios permanentes de sistematización, entendida como un primer paso que permite construir un acumulado de saber a partir de la revisión y el análisis de muy diversas prácticas para producir unas primeras elaboraciones sobre lo concreto (Osorio, 1993), (Martinic, 1987). La sistematización es una primera herramienta hacia la producción de teoría (Maya A., 1991).

Los elementos comunes (Mejía, Awad, 2003) han sido construidos a partir de procesos de sistematización de experiencias de educación popular y se constituyen en referentes metodológicos orientadores de procesos investigativos centrados en la comprensión del sentido de lo pedagógico en nuevas experiencias educativas, es decir, a la forma particular como se articulan los procesos de aprendizaje, el tipo de relaciones que se establecen y se promueven, a la participación de los actores en la praxis educativa. Responde a preguntas por la intencionalidad, la pertinencia de los contenidos, las relaciones pedagógicas, el impacto personal y social de las acciones educativas, entre otras.

1.2.5.3.4.1 Cultura y contexto

Estos dos elementos están siempre presentes, como trasfondo en todos y cada uno de los procesos de educación popular, precisando el método, ajustando los objetivos e indicando los contenidos. En ninguna circunstancia son ajenos al proceso mismo. En cierta forma, los aspectos culturales y de contexto son el telón de fondo, el tejido básico sobre el cual se articula todo proceso y toda acción educativa popular, debido a que

permiten la incorporación de dimensiones de vital importancia como son el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación.

Pero, ¿cómo se abordan estos elementos y por qué son tan importantes en el trabajo de los educadores populares? La educación popular, como ya se ha dicho, es un pensamiento y una acción –esto es, una praxis– sobre la realidad específica de unos individuos y unos grupos particulares, hijos de un quehacer social tejido desde sus historias individuales y sociales, y construido día a día en las diversas relaciones que establecen. Así, las formas de ver y entender el mundo, las múltiples manifestaciones humanas, las diversas maneras de enfrentar la supervivencia, los procesos simbólicos y valorativos, las imágenes individuales y colectivas, entre otros, son parte de ese “proceso social de producción y reproducción”, de esa construcción humana del mundo que es la cultura (Mejía, Awad, 2003).

Así mismo, ninguno de los procesos y acciones educativas en el marco de la educación popular ocurren por fuera de un determinado contexto, sea micro (realidad inmediata de los sujetos participantes) o macro (realidad amplia económica, social, política, cultural e histórica dentro de la cual se mueve la existencia de todos los sujetos).

El contexto interesa de manera especial ya que el sentido último de la acción educativa es generar una acción transformadora de los sujetos sobre su realidad inmediata y global, para lo cual es necesario acercarse a la reflexión, conocimiento y análisis de la misma. Aprehender esa realidad, asumirla y conocerla es requisito para poder ejercer una acción transformadora sobre ella, acción que se realiza a través de los sucesivos empoderamientos de actores y organizaciones sociales.

Sin la consideración permanente de los fenómenos de la cultura y el contexto, difícilmente podríamos hablar de una praxis cuyo punto de partida fuese la realidad. Cualquier proceso educativo popular implica una atención y una referencia directa a estos elementos que son precisamente los que configuran e identifican de una u otra forma a esos sujetos, grupos y conglomerados humanos.

En un mundo globalizado es cada vez más urgente reconocer la naturaleza de los procesos multiculturales e interculturales que nos hablan de una serie de problemáticas que hoy no pueden ser abordadas únicamente desde el contexto de las clases sociales y de los análisis que sólo se ocupan de las reivindicaciones y necesidades de tipo económico y social. Problemáticas como las de género, las de los grupos étnicos, las del medio ambiente, las de los derechos humanos y paz, son campos referenciales de los sujetos que se reconocen desde sus especificidades y diferencias y, en su mayoría, son casos de exclusión y desigualdad

En este sentido no deben ser entendidas como problemáticas que compitan y deban ser trabajadas únicamente con grupos especiales (mujeres, negros, indígenas, jóvenes, habitantes de la calle, etc.). Por el contrario, deben empezar a ser asumidas como principios orientadores para repensar los sistemas de poder que se organizan en nuestro mundo globalizado y que penalizan a estos actores condenándolos a la exclusión y la desigualdad desde la diferencia.

1.2.5.3.4.2 Vida cotidiana

La vida cotidiana es el lugar donde se hacen concretos los fenómenos culturales y contextuales. Es también el lugar desde donde se inician los procesos educativos populares y, desde luego, el lugar a donde se regresa después, a través de una práctica con sentido y con opción transformadora (Heller, 1979-1994).

La vida cotidiana no puede ser reducida o asimilada a “realidad” o a “práctica. Al igual que la práctica, la realidad es también múltiple, es la experiencia humana quien la interpreta y la enuncia. Este entendimiento es clave para abordar la experiencia de la negociación cultural.

La concepción metodológica en la educación popular parte de las condiciones específicas de cada grupo, no de la práctica o de la realidad a secas. Sin duda, su

fundamento es la práctica o la realidad, pero pensadas y entendidas en contextos específicos. Esta perspectiva ayuda también a entender la diversidad de niveles y grupos de educadores populares que existen, pues abordan su quehacer desde sus particulares relaciones sociales y desde el mundo de relaciones que enfrentan.

La vida cotidiana de los sujetos no sólo es un concepto más rico y complejo, es también un fenómeno diverso: diversa su práctica social, su realidad inmediata, sus relaciones sociales y sus relaciones con el saber y el conocimiento. La vida cotidiana es el punto de partida pero no es única ni generalizable a todos los individuos (por el contrario, es variada); analizarla en profundidad permite superar la mirada en blanco y negro con la que a menudo observamos el mundo. Tener claridad a este respecto permite construir una propuesta pedagógica amplia no encerrada en lo popular, en cuanto disputa un proyecto político que impugna éticamente a toda la sociedad, ni reducida a los destinatarios de la acción.

1.2.5.3.4.3 Individuo e individuación

La educación popular recupera al ser humano individual, con su cultura, historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones. Son actores que a través del proyecto de educación popular se convierten en sujetos históricos, empoderados y hacedores de una práctica social transformadora. A la educación popular le interesa un individuo que se autoafirma, se reconoce y reconstruye, un individuo capaz de recuperar su huella, su historia personal y su escenario específico para proyectarse en la historia social con una identidad forjada de cara a la construcción de un mundo más digno.

Desde la educación popular se asume que el acto individual es pedagógico, que cada cual es gestor de su vida, que cada uno es quien se “salva”. Y es desde allí, desde la recuperación de sí mismo, desde donde se abre al amplio espacio de lo colectivo en un proceso de reconocimiento como ser social –individuación– y de empoderamiento gradual. Dicho proceso ocurre en un permanente dialogo con los otros.

Reconocerse implica identificar aquello que le es significativo como individuo, encontrarse como parte de una cultura, de una historia y de una sociedad para, desde allí, deconstruir, construir y reconstruir su relación con el mundo –relación de transformación con la naturaleza– y con los otros seres humanos –relación cultural. La educación popular trabaja desde ese sujeto individual –en su individuación– hacia el sujeto social, y lo hace desde su identidad y su autoestima. El núcleo de la individualidad es precisamente abrirse al ser social desde lo que cada uno es, desde la individuación (Schaff, 1988).

El autorreconocimiento, el encuentro consigo mismo, coloca al ser humano en camino de cuatro hallazgos fundamentales para vivir una pedagogía del conflicto que conduce a una cultura democrática enfrentando la desigualdad, la exclusión, la segregación y cualquier forma de dominación: el respeto al otro, la diferencia (el reconocimiento del “otro” como un “otro diferente”), la tolerancia y el pluralismo (Mejía, Awad, 2003).

Reconocer al otro como un “otro diferente”, esto es, reconocerlo por la diferencia como parte constitutiva de su identidad, permite iniciar los procesos de formación política en tanto que la construcción de la diferencia es uno de sus aspectos centrales.

El proyecto de la educación popular de trabajar en la construcción de una sociedad nueva, acepta la premisa de la radicalidad de la democracia, cuyo presupuesto elemental es la aceptación de las diferencias y la decisión de enfrentarlas cuando son fruto de la desigualdad, la exclusión y la segregación.

El reencuentro consigo mismo, el encuentro con el otro y la asunción de la diferencia, la tolerancia y el pluralismo, no tienen otro objetivo que descubrir el sentido de la propia vida, lo cual implica el logro progresivo de control del ser humano sobre su destino. Este control es el origen de la autonomía, entendida como un optar con sentido ante diferentes propuestas y situaciones (Mejía, Awad, 2003) y, a su vez, es la base del empoderamiento.

La identidad no tiene un entendimiento único. Es necesario, desde la educación popular, construir múltiples identidades y, simultáneamente, trabajar en la construcción de una identidad global. La fragmentación que hoy invade los escenarios de la vida individual y social hace que la tarea de articular lo colectivo sea aún más difícil, pues se trata de reconstruir la identidad desde esa fragmentación. Este propósito cobra mayor fuerza en estos tiempos en los cuales la fragmentación del poder y los fenómenos de la globalización producen identidades híbridas.

1.2.5.3.4.4 La construcción de conocimiento

En términos estrictos, la educación popular busca la producción colectiva de conocimiento (práctico-teórico), de un conocimiento social al servicio de la transformación individual y social. Por esta razón, el saber y el conocimiento, además de constituir dos de los pilares de la educación popular, son dos elementos básicos en el hacer metodológico.

El conocimiento goza de la legitimidad institucional. Existe una organización social del conocimiento. En nuestro medio, se le reconoce como un saber sistematizado de validez universal.

En la construcción colectiva de conocimientos y saberes se expresa gran parte del problema político de la educación popular ya que, de un lado, ella manifiesta una particular forma de entender el sentido, los mecanismos y el uso social de la acción educativa y, de otro, es el lugar por excelencia donde se hacen presentes todas las maneras como se ejerce el poder haciendo explícitos los lugares en los cuales los grupos excluidos reconstruyen su mundo y sus sentidos.

El conocimiento y el saber, al igual que la estructura social, se mueven sobre una pirámide en la cual la cúspide es ocupada por los que “saben”. Ellos son precisamente los que ejercen poder sobre los demás a través de su supuesto “mayor saber”. Esa es la

pirámide del saber como poder. En esa pirámide, el intelectual tradicional es el único con el privilegio de acceder a la teoría, ya sea porque la entiende, la conoce o la produce. Para él, las explicaciones sobre el mundo deben ser estrictas, precisas, formalizadas y coherentes. Lo que no cumple esas reglas no es teoría y, por lo tanto, no tiene espacio en el universo del conocimiento, de un conocimiento que, en nuestras sociedades logocéntricas, sólo puede ser “científico”. El problema es que las diversas maneras de definir el problema dependen de la escuela teórica a la que se pertenezca (empirista, racionalista, estructuralista, racionalista crítica, etc.), lo que nos muestra que, a pesar de las pretensiones de verdad de cada una de ellas, la verdad, la teoría, el conocimiento, en términos absolutos, no existen. En la discusión científica de hoy hay posiciones que incluso plantean la no existencia del conocimiento científico en la versión positivista. Sobre el particular resulta ilustrativa la opinión del físico Ilya Prigogine (1996) para quien *“las teorías son sólo construcciones libres del espíritu humano”*.

En las reflexiones desarrolladas desde la educación popular en América Latina, se asume la existencia de diferentes niveles de racionalidad, de lógicas (Mariño, 1988) y de reflexión, lo que implica la existencia de diferentes niveles en el conocimiento (Rodríguez, 1997), todos y cada uno de ellos válidos, dependiendo del lugar social que ocupen los sujetos, de sus experiencias, de sus intereses y de sus necesidades, es decir, en la posibilidad de dar explicación sobre los acontecimientos que ocurren y que afectan o inciden sobre los sujetos.

El saber y el conocimiento implican procesos diversos de reflexión y construcción teórica; entendida la teoría como la potencialidad y posibilidad real de los sujetos de explicar los acontecimientos que ocurren en la realidad y los sentidos con los cuales intervienen en ella. Ese acercamiento también construye un empoderamiento (Osorio, 1990).

En la educación popular se parte de la consideración según la cual la producción de saber y conocimiento se da como reflexión, como construcción de sentido y,

fundamentalmente, como transformación, diferenciándose de las posturas que la consideran como un proceso transmisor que replica y reproduce la dominación y la exclusión dentro del terreno del conocimiento y el saber (Mejía, Awad, 2003).

Como proceso de transformación y construcción, se inicia buscando una reflexión del sujeto sobre sí mismo; es decir, cada individuo reconstruye su experiencia y desde allí empieza a construir su identidad. Reconstruir la experiencia implica reconocer que todo individuo tiene una percepción de su entorno, objetos y fenómenos, a los que les da una determinada explicación (¿por qué?). Son esas percepciones y esas explicaciones las que trae a su conciencia para organizarlas y ponerlas en común con otros. El proceso educativo de la educación popular permite así una primera síntesis individual en la cual cada sujeto reconoce su saber, lo organiza y lo confronta con los saberes de los demás. Se trata de un acto de autoorganización que lo coloca, en términos de comunicabilidad con otros, en un proceso de negociación de lo suyo para enriquecerlo con lo de los demás.

En ese primer momento, el individuo se empieza a reconocer como ser humano sentipensante y reflexivo (Fals, 1986-1998), saliendo del nivel de la pura experiencia y evidenciando cómo es capaz de sentir, de pensar, de analizar y de abstraer a partir de su propia vida. De esta manera, reconstruye su experiencia, la reflexiona y, finalmente, la organiza como forma embrionaria de esa estructuración del mundo en el que actúa para hacer posible la acción, reconociendo la manera como hace y construye sentido.

Luego de diferentes procesos de negociación cultural, el individuo toma esa experiencia organizada y la socializa; es decir, la comparte con otros, siendo esta la manera en que confronta diferentes maneras de ver y entender. El colectivo, entonces, asume un común acuerdo sobre una o varias miradas “con sus matices” del aspecto de la realidad que se trabaja. Allí se da una interiorización de un criterio colectivo. Esa interiorización (o incorporación) se hace desde una historia, desde un lugar social que la dota de unas necesidades y unos intereses; en síntesis, desde una matriz que le permite interpretar el mundo: la estructura previa (Piaget, 1970; Luria, 1980; Bruner, 1988, Vigostky, 1934;

Freire,1970). Las prácticas de educación popular buscan que esa matriz se vaya ampliando, incorporando los aportes que la colectividad entrega, permitiendo la construcción de primeros acuerdos hacia los sentidos colectivos (muchas negociaciones culturales).

Ahora bien, ese proceso no ocurre de manera plácida. La producción colectiva de conocimiento, en el sentido sentipensante, implica construir consensos y disensos que, a su vez, son producto de diálogos, conflictos, comprobaciones, negociaciones y aceptaciones temporales. Para que ese proceso sea realmente “producción” y verdaderamente “colectivo”, debe ser dialéctico y democrático.

En procesos de educación popular con grupos de base se insiste en el tránsito a la producción de conocimientos y saberes, haciendo previamente la reconstrucción y organización de la experiencia individual. Cuando el método utilizado suprime esta primera síntesis, se produce un choque que afecta la estructura previa sin construir identidad alguna. Además no se puede olvidar que interesa no sólo el conocimiento o el sentido de la acción sino, sobre todo, un conocimiento asumido y construido por un grupo de sujetos en función de una acción social transformadora. Este aspecto es de importancia radical: partir de la experiencia, de la estructura previa, para construir identidad.

Los procesos de educación popular intentan la constitución de prácticas sociales reflexionadas. Si bien todas las personas cuentan con múltiples y variadas experiencias, no necesariamente ellas se han convertido en prácticas sociales organizadas. Y es precisamente a partir de éstas últimas como podemos hablar de prácticas de transformación del mundo.

La educación popular no busca aproximarse al conocimiento para “conocer más”, para acumular. El tipo de producción de conocimientos al que se hace referencia no tiene las pretensiones de agotar procesos y llegar a la verdad. Por el contrario, se construye conocimiento con la intención de generar prácticas sociales organizadas en un camino que hace tránsito desde la vida cotidiana, pasando por el saber hasta las disciplinas del

conocimiento, sin negar ninguna y construyendo puentes para que sean todas ellas parte de un mismo proceso de transformación de la realidad y de empoderamiento de los actores y las organizaciones.

1.2.5.3.4.5 Relaciones pedagógicas

El poder y la ética son dos aspectos de referencia de toda relación pedagógica en educación popular.

Todo acto educativo supone unas relaciones de comunicación entre los participantes de cualquier actividad educativa, sea ésta tradicional, moderna o transformadora. En las formas educativas tradicionales, esa relación está caracterizada por la unidireccionalidad, es decir, por la presencia de un poder que, desde un solo lugar, se impone, generando un estilo pedagógico que lleva implícito un estilo cognitivo: hay una persona que transmite algo a otros, que enseña sus verdades al resto, y esos otros no tienen ninguna posibilidad de elaboración, menos aún si ésta es de desacuerdo o de réplica.

Para la educación popular, la epistemología del saber como poder es central; es decir, la forma como el poder es ejercido desde el lugar donde tradicionalmente se ubica el saber y el conocimiento –quien sabe más, puede más.

La ética se convierte en el elemento que regula y conduce hacia unas nuevas relaciones en las cuales el poder efectivamente se redistribuye. Se puede afirmar que la educación popular es al mismo tiempo un proyecto político y ético de transformación social. La ética como componente de las relaciones pedagógicas, y éstas vistas como relaciones sociales, garantiza mantener vivo el horizonte, la naturaleza del poder a construir y las formas como es posible lograr el empoderamiento sin exclusiones ni desigualdades, buscando justicia, equidad y manteniendo las diferencias.

En un contexto de poder, innegable en toda relación pedagógica, la pregunta es cómo se dan las relaciones de poder y cómo se reorganizan socialmente en el espacio de acción de los actores educativos

Para el educador popular la ética y el poder no pueden ser reducidos a un discurso. Son prácticas vivas que se desarrollan durante la actividad educativa para construir lo nuevo. En todo momento, durante el desarrollo de procesos y acciones educativas, están presentes y operando todos los dispositivos y mecanismos del poder (en el lenguaje utilizado, en el uso del espacio, en el manejo de los tiempos y los ritmos de trabajo, en las actitudes de quien orienta, en las indicaciones que se ofrecen, en las relaciones que se establecen entre los sujetos) y depende del educador popular que estos dispositivos y mecanismos del poder expresen ya sea lo excluyente, lo opresivo, lo manipulador o, por el contrario, una nueva manera de abordar, entender, construir y hacer posible y real el empoderamiento de los actores (Mejía, Awad, 2003). Se trata de un análisis permanente sobre las formas que toma el poder en cada una de las relaciones sociales que con especificidad propia se producen en todo acto educativo. En el caso de la escuela al superar la visión que la reduce únicamente a lugar de reproducción de las relaciones de poder dominante, el reto hoy es estudiar y analizar los múltiples mecanismos a partir y a través de los cuales opera el poder, con el fin de clarificar la postura ética y política de los educadores.

Nómbrese o no, el poder está en todas partes, en todas las relaciones, desde el mundo micro en el que vivimos hasta los ámbitos más amplios de la vida social. Se ejerce o se sufre de mil maneras, ya que funciona en los más diversos órdenes: la conciencia, la ideología, los sentimientos, el saber, entre otros. Es claro hoy que el uso que hacemos del poder lo convierte en dominación o en fuerza constructora de lo nuevo, pero también hemos aprendido que el poder opresivo no se devela ni el empoderamiento de los grupos relegados y excluidos se construye a partir de discursos de democracia. Ello sólo puede ser un aprendizaje en lo concreto de nuestras relaciones sociales.

La transformación no es posible si no se gestan en todos los espacios de la vida formas de empoderamiento capaces de disputarle al poder tradicional, dominador y excluyente la posibilidad de decir, proponer y decidir de una manera que sirva a todos. Ese empoderamiento, que se hace en la educación y con sus dispositivos, nos muestra que el reto educativo en cualquiera de sus versiones –formal, no formal e informal– no es un simple hecho técnico. El empoderamiento atraviesa el proceso en su totalidad, construyendo e hilvanando su coherencia interna. A pesar de lo poco que se ha recorrido en este camino, es clara la opción de construcción de ese propósito, de tal suerte que lograrlo requerirá de la participación y del consenso, que sólo son posibles desde la autonomía y la autodeterminación de los sujetos y de las organizaciones en una pedagogía del conflicto en cada sujeto en particular, en su socialización, en su organización y en el acto educativo mismo.

La actuación educativa popular implica, también, compromiso con las necesidades de los grupos y actores con los cuales se relaciona, y busca la organización de su interés de forma tal que los sujetos y organizaciones encuentren sus satisfactores. Pero esta operación se hace desde los procesos de una pedagogía que construye empoderamiento –por ser éste su campo específico– y en un contexto donde están presentes el poder y la ética. Si en los procesos de la educación popular la realidad –en sus múltiples formas– es el punto de partida, las necesidades son el elemento central que configura los aspectos desde los cuales los individuos organizan sus intereses para ser disputados en el ámbito de lo público.

Las necesidades aparecen como las carencias que experimenta un individuo y que detecta desde su sistema de valores, por ello son plurales, no son las mismas para todos los individuos y se determinan y asumen desde la diferencia. Es así como encontramos que aunque existe una categoría socialmente definida de “necesidades básicas insatisfechas” (alimentación, salud, vivienda, educación) hay grupos que prefieren satisfacer unas necesidades diferentes. Esto hace que el campo de su resolución o satisfacción sea variado y no haya un criterio desde el cual se defina cuáles de ellas son verdaderas y cuáles no (Mejía, Awad, 2003).

Cuando la educación popular busca trabajar desde las necesidades de los grupos populares, considera también sus necesidades culturales y existenciales; es decir, amplía la visión hacia una gama de necesidades diversas en las que se hacen manifiestas las características de cada grupo humano, mostrándole al educador popular cómo son esos grupos, cuáles son sus formas de vida y cómo quieren construir sus caminos y sentidos.

En consecuencia, cuando se discuten las necesidades que deben ser satisfechas o se hace un ordenamiento para observar su escala de importancia, surgen contradicciones que hacen explícitas las diferencias entre muy diversas concepciones del mundo y que dejan en claro la existencia de intereses y opciones que compiten permanentemente por satisfacer esas necesidades.

En el entramado social, la manera de entender y abordar las necesidades hace explícita la estructura de poder del grupo que hace el trabajo educativo. A este respecto, es común observar cómo muchos de estos grupos prefieren identificar y trabajar sobre sistemas concretos de necesidades, olvidando que todas las necesidades son válidas y que los grupos humanos se conforman y organizan de acuerdo con la manera como ordenan y priorizan las necesidades a satisfacer, creando los grupos o comunidades de insatisfacción.

La educación popular, al entender las necesidades como plurales, hace visibles los procesos de interculturalidad y multiculturalidad, pues es evidente que no basta con enunciar estas problemáticas para que existan socialmente (Mejía, Awad, 2003). Es importante hacer explícitas las necesidades que les dan sentido haciendo real la aceptación de las lógicas múltiples presentes en las formas culturales y simbólicas de los distintos grupos humanos.

Lo que la educación popular hace, como propuesta alternativa al poder organizado que produce exclusión, es crear las formas organizativas necesarias para convertir esas carencias en necesidades o deseos que buscan satisfactores y, además, dirigir esa

insatisfacción hacia la construcción de proyectos grupales que permitan acabar la división social excluyente del poder. En este sentido, el educador popular está siempre reconduciendo las necesidades para que entren al entramado de lo público, buscando los satisfactores y construyendo los imaginarios alternativos a las formas del poder existente por cuanto no es inclusión lo que se pretende sino, ante todo, encontrar las formas de reconocimiento social a esas necesidades de los interculturalmente diferentes.

Este proceso de interiorización y representación de las necesidades en el campo de lo público toca el ámbito de los intereses. Para la educación popular no basta que existan las necesidades y que éstas encuentren su representación. Es sobre todo urgente que los individuos se organicen y las reivindiquen en el escenario público y, en ese sentido, el interés muestra la necesidad del colectivo y de unos individuos que se constituyen en portadores de ese objetivo colectivo para llevar adelante la tarea. Visto así, el interés se manifiesta como la manera en que cada individuo es capaz de seleccionar, del conjunto de necesidades, aquellas que le interesan a él, para construir con ellas un proyecto de sentido desde el cual articular sus reivindicaciones, junto con otros, hacia el futuro.

La negociación cultural le permite al individuo seleccionar los aspectos de interés (necesidades) que ha de convertir en reivindicaciones y encontrar los escenarios posibles de ese conflicto, así como identificar los otros actores con los cuales disputar esas necesidades. No hay que olvidar que los intereses siempre operan en los contextos de vida y de acción política de los sujetos, y la educación popular elabora procesos para que los grupos excluidos los reconozcan en sus propias vidas y elaboren sus proyectos de sentido a partir del reconocimiento de sus necesidades, de su priorización y de la búsqueda de su satisfacción a través de procesos de empoderamiento que hacen visibles sus intereses.

Como bien lo afirma Agnes Héller (1996: 74): *“Lo que es negado por el poder, es la necesidad como carencia. No produce formas alternativas de vida, no crea contrainstituciones. En consecuencia las carencias que no son tan satisficibles (que no*

pueden ser canalizables a través de proyectos) se acumulan y su manifestación toma formas irracionales: la neurosis, la violencia, etc.” .

1.2.5.3.4.6 Participación y democracia

Estos dos elementos no sólo son indispensables en los procesos y acciones de la educación popular sino que se entienden como inseparables en su concepción y ejercicio. Trabajar con el propósito de construir democracia supone como labor central la participación. Ambos procesos se encuentran relacionados con la construcción real de un poder alternativo y, por lo tanto, están implicados con el saber como poder y con la práctica específica de la educación popular en todas sus posibilidades y oportunidades. La democracia es una cultura que se construye en el cotidiano vivir y se recrea en las relaciones del día a día. Por ello, el acto educativo debe ser un escenario en el cual, a través del tipo de metodología y dispositivos utilizados, se construye de manera viva la democracia (Mejía, 1997).

La participación se concibe como la ruptura, por medio de vivencias, de la relación asimétrica de sujeto a objeto de sumisión, dependencia, explotación y opresión que existe entre las personas, los grupos y las clases sociales (Fals, 2000). Reconoce la existencia de necesidades múltiples del ser humano, entre ellas la necesidad de democracia radical, en el sentido de la integralidad económica, política, social, cultural e ideológica (Mejía, Awad, 2003).

La actividad educativa, entendida como socialización, trabaja no sólo para que los sujetos descubran y analicen sus necesidades sino también para que se organicen por el interés de satisfacerlas; es decir, se busca un encuentro posible entre necesidad y satisfacción de la necesidad, en función de la capacidad de gestión y del poder. A este respecto, la organización es relevante por ser a través de ésta que se agencian las acciones tendientes a esa satisfacción, que deja de ser individual para hacerse colectiva.

Lo anterior significa trabajar por construir nuevas relaciones sociales en las cuales se haga visible el lazo entre necesidad, interés, poder y gestión. Implica satisfacer las necesidades desde la gestación de procesos reales de empoderamiento.

Desde esta perspectiva se plantea tanto el problema de la participación como el de la democracia. Hoy, la educación popular se propone trabajar por la redistribución del poder donde exista capacidad de gestión y sea posible la autonomía.

Es importante resaltar que la participación plena no existe sin plantearse el problema del poder. Hoy, la educación popular se ha enriquecido al avanzar en su comprensión de la participación y la democracia, vinculando las nociones de necesidad e interés con la radicalización de la democracia; es decir, descentrándola desde lo político hacia lo económico, social y cultural, fortaleciéndola con una nueva ética fundada en la solidaridad como el valor que hace posible la realización de la vida y, específicamente, el de la vida digna.

1.2.5.3.4.7 Seguimiento e impacto

Los procesos educativos desarrollados en la educación popular no son más que un momento en el largo camino del empoderamiento de actores, organizaciones y comunidades, razón por la cual se debe garantizar la visibilidad de los mismos y su impacto individual y colectivo.

Satisfacer las necesidades de los grupos y convertirlas en interés no de personas sino de comunidades cada vez más amplias es una urgencia de las organizaciones en tanto educadoras populares colectivas. Es por esto que el primer nivel de seguimiento viene señalado por la organización al interior de la cual se actúa. Ésta fija un seguimiento que da cuenta del desarrollo de la actividad y del cumplimiento de las tareas planificadas por sus miembros en los diferentes momentos. En cada taller, curso o reunión, se redacta un plan de acción que contiene tareas específicas con responsabilidades de las cuales se debe dar cuenta. Para que el proceso permita resultados, la organización que realice

actividades de educación popular debe evitar que éstas se queden en acciones coyunturales o puntuales.

El seguimiento pretende hacer que las actividades se prolonguen y proyecten en la vida real de los participantes. Si la pedagogía de la educación popular es una pedagogía para la acción, el seguimiento permite que toda actividad educativa adquiera esa especificidad, facilitándole a cada actor profundizar en los empoderamientos posibles en su realidad. De tal forma, las actividades de educación popular no se hacen para saber más (sin negarlo cuando ocurre), sino para lograr ese progresivo empoderamiento, razón por la cual construye, en primer lugar, prácticas educativas como procesos de transformación permanente en la vida de los actores y, en segundo lugar, comunidades de acción que generen y construyan los sentidos sociales de esas prácticas transformadoras.

Es importante aclarar que el seguimiento no es ni debe ser entendido como un ejercicio de supervisión del cumplimiento de tareas sino como un acompañamiento al desarrollo real de empoderamientos. Por esta razón no podemos resolver el seguimiento en los individuos sino en los procesos colectivos que dan cuenta de las acciones de los actores implicados. En una suerte de encadenamiento, unas tareas abren paso a otras nuevas, facilitando que los grupos organicen su crecimiento y aprehendan su avance en lo que se refiere a su constitución como comunidad de intereses que se organiza para disputarlos en el ámbito social.

El seguimiento debe tener muy claro el nivel de negociación cultural que realiza el educador popular, de tal manera que pueda entender y colocar sus transformaciones en un ámbito que permita su crecimiento y su empoderamiento a través de su constitución, su acción y su vinculación como actor social.

También es básico para avanzar en los procesos de sistematización e investigación específicas en la educación popular como trabajo de producción teórica permanente, especialmente en estos momentos en que el auge neoliberal insiste en la pérdida del

sentido de la acción crítica y el marcado énfasis empírico que ha predominado en el desarrollo del quehacer de la educación popular (Mejía, Awad, 2003). Sin embargo, es un reto superar la confusión sobre la dimensión, sentido y procedimiento de la sistematización, debido a que aún se la confunde con un simple “registro” de actividades, una memoria lineal de los eventos desarrollados.

Aunque no es el propósito abordar la reflexión sobre el particular, únicamente se afirma que la sistematización no es simplemente un registro cronológico de sucesos educativos. Por el contrario, plantea un proceso conceptual y metodológico que supone construcción y enumeración. El punto de partida es la realidad, las prácticas específicas, pero exige unas primeras formas de producción de conocimiento, que se constituyen en un nuevo umbral hacia la teoría; es decir, se convierte en un núcleo vincular hacia la investigación.

1.2.6 La Educación de jóvenes y adultos en Colombia

El estudio sobre experiencias significativas de Educación Popular de Jóvenes y Adultos en Colombia (Zúñiga, et. al., 1995) convenido entre las Universidades y el Instituto Colombiano para el Avance de la Ciencia –COLCIENCIAS – y el Grupo Interuniversitario de Trabajo permite una aproximación al análisis de la situación de la Educación de Adultos y proporciona elementos para su reconceptualización en el contexto de la Educación Popular.

1.2.6.1 Estudios diagnósticos

La existencia de diversas investigaciones y estudios de carácter diagnóstico realizados en el país por diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se consideraron como antecedentes del Proyecto de Experiencias significativas de Educación Popular de Adultos muestran desde distintos enfoques problemas, tendencias y niveles de desarrollo de la Educación de Adultos -EDA-, que podemos resumir así:

Con relación a los problemas:

- El escaso papel protagónico de los sectores populares en los procesos de desarrollo social, educativo y cultural. Algunas manifestaciones de estas problemáticas son entre otras:

- Los planes y programas se elaboran para poblaciones-meta y no con poblaciones sujetos.
- Las acciones son aisladas muchas veces de las condiciones de vida, de los intereses y aspiraciones de los sectores populares.
- No se da una participación efectiva en los procesos de análisis de la realidad, de planeación evaluación y seguimiento de los planes.

- La falta de una conceptualización estructurada que fundamente los planes y programas a nivel teórico, metodológico y estratégico.

- La desarticulación de los planes y programas de EDA de los planes de desarrollo económico y social.

- La falta de continuidad en las políticas de EDA, lo cual ha puesto de manifiesto la insuficiencia de planes coyunturales por parte de cada gobierno.

- El carácter secundario o marginal de la EDA en el modelo de desarrollo social y económico vigente. Expresiones de esta secundariedad son, entre otras, la precariedad de los recursos económicos, legales y técnicos asignados a nivel estatal, el no reconocimiento de la función social del educador de adultos, la falta de capacitación permanente y de planes de investigación, el carácter voluntario del servicio y, en últimas, el enfoque supletorio, remedial e inmedatista de la EDA.

- El desconocimiento de las condiciones de vida de los sectores populares en relación con sus expectativas, necesidades y anhelos que no permiten pensar la educación como

una vía abierta a la expresión y creatividad de las gentes para transformar la calidad de vida y fortalecer su capacidad de participación y autogestión.

- La violencia afecta directamente la EDA. Las estadísticas muestran altos índices de deserción, justamente en periodos de incremento de las acciones violentas y de “limpieza social”¹⁰. La inseguridad y el miedo hacen más difíciles las condiciones para acceder y permanecer en los Centros de Formación.

Con relación a la presencia de instituciones y movimientos sociales que promueven prácticas y experiencias que intentan dar respuesta de manera aislada a las necesidades educativas de los sectores populares:

- Se debe tener en cuenta que asistimos a la emergencia de nuevas fuerzas sociales que están gestando sus propias dinámicas pedagógicas y han desbordado los esquemas de una EDA tradicional. Los obreros, los campesinos, los indígenas, los desempleados, los trabajadores independientes, bien sea a través de sus organizaciones o de movimientos sociales, están reconquistando su papel protagónico en la EDA. La presentación en la escena nacional de nuevos actores sociales requiere reflexionar sobre el papel de la EDA en la constitución de estos sujetos colectivos y sobre la variedad de intencionalidades político culturales que inspiran los distintos proyectos educativo culturales.

Respecto al enfoque tradicional de los programas de EDA, desde las elaboraciones logradas en el campo de la Educación Popular se puede afirmar que éste no ha estado orientado a satisfacer las necesidades más significativas de los sectores populares. De hecho se ha caracterizado por:

¹⁰ Tipo de violencia orientada contra personas que no sólo tienen unas determinadas conductas consideradas como desviadas, sino que además pertenecen a sectores socioeconómicos marginados como los indigentes y jóvenes de los barrios populares, fenómeno fundamentalmente urbano que se inició en 1979 como hechos aislados contra prostitutas y homosexuales y hacia 1990 cobraba la vida de más de 400 personas por año (Rojas, 1994).

- Abordar la alfabetización desde campañas masivas y rápidas que no han permitido sentar las bases para articular la lectura y la escritura con el desarrollo cultural y productivo de la gran variedad de comunidades populares del país

- Tener un matiz compensatorio que lleva a tratar de reproducir los programas de Educación Primaria para niños, en las clases nocturnas de educación básica para adultos y ésta en consecuencia, se convierte en irrelevante para los sectores populares.

- Ser autoritaria en sus contenidos y formas, en tanto se enfatiza el proceso de enseñanza de contenidos seleccionados por las autoridades educativas, sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos que ya tienen un saber, experiencias e intereses concretos.

- Estar orientada por maestros sin preparación adecuada: voluntarios alfabetizadores y docentes de primaria infantil

- Obedecer a una estructura administrativa débil. De hecho las esporádicas campañas de alfabetización se han desarrollado a través de estructuras paralelas a la organización vigente de EDA.

Este enfoque tradicional de EDA desconoce, igualmente, los esfuerzos que, en la última década, se vienen realizando desde las entidades estatales, ONGs, organizaciones de base y del conjunto de la sociedad, con miras a la formación participativa de una política coherente de EDA que cree condiciones para la concertación entre el Estado y la sociedad civil, promueva el protagonismo de los sectores populares, propicie la convergencia en torno al desarrollo educativo-cultural comunitario y promueva la universalización de la Educación Popular Básica de Jóvenes y Adultos. En este sentido, se ha propuesto avanzar en la construcción participativa de un Sistema Nacional de Educación Popular Básica y Continuada de Jóvenes y Adultos que dinamice la participación popular y la cooperación interinstitucional e intersectorial hacia la consolidación orgánica de la EDA.

La proliferación de estudios diagnósticos sobre la EDA en el país se contrasta con la poca capacidad de transformación y adecuación de esta modalidad de educación tanto a la población usuaria, a sus características socioculturales como a los nuevos procesos políticos y sociales que vive el país.

Por esta razón, el estudio sobre experiencias significativas de Educación Popular de Jóvenes y Adultos propuso una estrategia de diagnóstico cualitativo o de potencialidades que se centra en la profundización del conocimiento sobre experiencias particulares de EDA que sean significativas en el ámbito nacional por su adecuación y pertinencia sociocultural, el tipo de relación pedagógica propuesta y su impacto comunitario. Este tipo de diagnóstico se centra en destacar la diversidad y variedad de rutas culturales alternativas para la EDA que subyacen a las experiencias educativas que han sido objeto de sistematizaciones.

1.2.6.2 Hacia la reconceptualización

La Educación Popular de Jóvenes y Adultos se concibe como un proceso de intervención intencionada, que tiene como referente a jóvenes y Adultos en condiciones históricas, socioculturales e individuales concretas, que se realizan en el campo de los saberes y el conocimiento con finalidades de aprendizaje y enseñanza. Las múltiples formas de intervención que pueden darse en este proceso se orientan al logro de diversos propósitos políticos, económicos, culturales y pedagógicos, los cuales se realizan a través de diferentes tendencias, modalidades y formas, articuladas o que intentan articularse a los diferentes modelos o tipos de desarrollo dentro del esfuerzo global del Estado y de la sociedad.

Con base en esta concepción, se debe abordar el análisis desde las tendencias de la EDA para comprender sus diferentes significados y sentidos. Por tendencias se entienden *“intencionalidades de acción social que aparecen como predominantes en la práctica de la Educación de Adultos que conllevan estrategias metodológicas definidas y que implican una determinada manera de inserción de la acción educativa”* (Lapatí, 1984).

Asumiendo como referente el desarrollo de la EPA como propuesta estatal desde su institucionalización a finales de la década del 50, podemos reconocer las siguientes tendencias y sus diferentes desarrollos:

- **Alfabetización y Educación Básica de Adultos.** Tendencia extensionista, remedial y escolarizada cuya opción ideopolítica se circunscribe dentro del modelo de desarrollo vigente en sus diferentes expresiones: sustitución de importaciones, desarrollo hacia fuera, neoliberalismo. Su estrategia metodológica principal es la incorporación e integración de los sectores populares a las exigencias del mercado, de los medios masivos de comunicación y del desarrollo económico.

En esta tendencia la presencia del Estado se ha centralizado en campañas esporádicas y acciones educativas cuya cobertura y calidad no corresponden a los requerimientos de la población sujeto, ni a los del desarrollo integral

- **Educación Comunitaria y Promoción Social.** Como tendencia de desarrollo comunitario y organizativo-reivindicativo. Su acción político ideológica es la misma de la Alfabetización y Educación Básica, pero en sus estrategias metodológicas intenta elevar los niveles de vida, satisfaciendo algunas necesidades básicas, mejorando la capacidad productiva y fortaleciendo formas organizativas para mantener la subordinación política y cultural. La presencia del Estado es similar al de la anterior tendencia.

- **Capacitación para el trabajo.** Corresponde a las tendencias de mejoramiento y/o modernización de las prácticas productivas y a la organización de la población para realizarlas (cooperativas, empresas asociativas, famiempresas). Si bien es cierto que se identifica con las anteriores en su opción ideopolítica, los proyectos de esta modalidad se aproximan bastante a los intereses y necesidades de los beneficiarios educandos y ostentan mayores niveles de calidad.

En la capacitación para el trabajo, principalmente aquella que requiere el modelo económico vigente, el Estado ha actuado en cogestión con los sectores productivos (caso SENA) y ha sido canalizador eficaz de las necesidades de los primeros en consonancia con los intereses internacionales en cada coyuntura.

A partir de las nuevas realidades mundiales y sus impactos en todos los sectores de la economía, la política, la cultura y, en general, en la vida cotidiana de los colombianos y particularmente de los sectores populares; la disruptividad y la complejidad de los cambios; los procesos generados por la nueva Constitución¹¹ y la modernización del Estado; la debilidad u obsolescencia de las concepciones y propuestas gubernamentales se puede constatar, la presencia de indicadores de intencionalidades de transformación, que abren espacios para la reconceptualización de la Educación Popular de Adultos - EPA- con el fin de enfrentar los desafíos que se le presentan de cara al nuevo siglo.

- Los procesos de reforma constitucional han abierto espacios de participación, tarea en la cual la EPA puede contribuir generando una cultura de la participación fortaleciendo y creando organizaciones de resistencia de la sociedad civil para la construcción de un nuevo proyecto democrático como alternativa al neoliberalismo.

Tanto la nueva normatividad - Ley 115 o Ley General de Educación (MEN, 1994) - como el discurso oficial de la EDA tienen una relación íntima con los objetivos de la democratización. Del mismo modo, la EDA ha comenzado a ubicarse, todavía sin una comprensión profunda del fenómeno, dentro del proceso de descentralización relacionado con la democratización de la sociedad y de la educación y reconocido como el marco adecuado para el desarrollo de políticas de equidad.

El redimensionamiento presenta desde luego varias tensiones, principalmente entre la propuesta neoliberal y las propuestas democráticas participativas. Los marcos de análisis de estas propuestas sobre la participación, la descentralización educativa y el

¹¹ La Constitución Política de 1991 de la República de Colombia ha sido caracterizada como una Constitución laica, pluralista, inspirada en la defensa del Estado Social de Derecho que sustituyó a la Carta Magna de 1886 de carácter confesional.

sentido de la educación, son bien diferentes y de la manera como se resuelvan estas tensiones dependerán las verdaderas dimensiones de los cambios que se generan..

- El reconocimiento del carácter pluricultural de la nación y el fortalecimiento de la identidad cultural, como intencionalidad de la EPA, constituye un factor importante para implicarse en los procesos de construcción de región, el fortalecimiento de las etnias, la identidad de género y generación, entre otras.

- Las ofertas gubernamentales de Educación de Adultos se ven presionadas a superar el carácter parcial de la capacitación y de la instrumentalización del conocimiento y a transformarse en propuestas integrales de Educación Básica y formación para el trabajo, articuladas con la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y el mejoramiento de la calidad de vida. De esta manera la EPA asume compromisos con el conocimiento, la información, la investigación, la tecnología, los valores y las actitudes ante la colectividad y en este proceso debe constituirse en garantía para una mejor calidad de vida socialmente productiva.

- Se reconocen trabajos de las ONG, de las universidades, de sectores privados y de organizaciones de base de la EPA y, dentro de criterios de pluralidad y articulación intersectorial se han abierto algunos espacios de convergencia e iniciado investigaciones promisorias.

En el marco de estos indicadores de intencionalidades de cambio se articula la investigación del Grupo Interuniversitario de trabajo sobre experiencias significativas de Educación Popular de Adultos en Colombia con el propósito de contribuir con la reconceptualización de la EPA (Zúñiga, 1995). Los recientes informes de avance del Macroproyecto aportan nuevos elementos tales como:

- La investigación ha permitido comprender el sentido y las dimensiones de la educación No Formal más allá de su carácter de *“actividad educativa organizada y sistematizada realizada fuera del contexto del sistema formal, para proveer tipos*

selectos de aprendizaje a subgrupos específicos de la población, adultos y niños” y de entenderla como “la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados...”.¹²

- La educación no formal vista desde los actores de las experiencias es una actividad llena de intencionalidad, inserta en la vida de las colectividades y en el movimiento popular que sirve y recibe el sentido del propósito al cual se debe. Como un proceso integral, individual y colectivo, de carácter participativo e inter.-institucional, que asume como contenido las necesidades, intereses y potencialidades de los sectores sociales específicos para propiciar el mejoramiento de su calidad de vida y el desarrollo educativo y cultural. Se constituye en generador del desarrollo comunitario, desbordando lo pedagógico. Una educación pensada desde las realidades mismas a las cuales sirve en las que encuentra condiciones y retos permanentes que le han permitido plantear y desarrollar propuestas educativas ligadas al trabajo, al empleo, al mejoramiento de las condiciones de vivienda, salud y a la alfabetización, como elementos básicos de la vida cotidiana.

- Se reconocen las dimensiones de las prácticas educativas no formales comunitarias y su caracterización en los contextos de las experiencias educativas por la capacidad de:

- Contribuir a la cualificación y permanencia de los movimientos populares, por el papel cohesionador y potenciador que cumple cuando se plantea en una concepción holística.
- Ofrecer la posibilidad de alternativas educacionales en todas las dimensiones de la vida cotidiana de las localidades: economía, política, social, cultural, afectiva.
- Aportar información, conocimientos y alternativas civilistas frente a los conflictos comunitarios y para la búsqueda de la concertación y la práctica de las negociaciones.

¹² Se refiere al Art. 36 de la Ley General de Educación, (1994).

- Convertir los escenarios comunitarios en objetos de estudio y agentes educativos (comunidad educadora, organización popular, etc.).
- Constituirse en alternativa para la adquisición y construcción de conocimientos y para la creación de circuitos de capacitación permanente.
- Asegurar el protagonismo de los sujetos: educandos, educadores, comunidades y organizaciones en los distintos momentos del proceso educativo, contribuyendo así a su constitución como sujetos sociales y políticos.
- Flexibilizar sus propuestas curriculares y ajustar sus procesos pedagógicos.

Esta caracterización y las dimensiones o campos de ejercicio de la educación No formal Comunitaria y Popular establece los límites con la modalidad convencional a la que se refiere la Ley 115. Se define por su sentido y por su perspectiva en relación con el cambio educativo y social.

- Al definirse por su sentido y por su perspectiva en relación con el cambio educativo y social el concepto de educación no formal se articula con el de EPA entendida más que intervención intencionada en el campo de los saberes y el conocimiento con finalidades de aprendizaje y enseñanza, como espacio de relación, de descubrimiento de intereses comunes y la consolidación tanto de procesos de formación particulares como de grupos de trabajo colectivo. Este sentido está en el carácter potenciador de la EPA como satisfactor sinérgico de necesidades de aprendizaje, de creatividad, de afecto y participación.

La EDA es un proceso de intervención intencionada, formativa, pensada en función de una educación integral, permanente, que tiene como referente principal a jóvenes y adultos en condiciones históricas, socioculturales e individuales concretas; se realiza en el campo de los saberes y el conocimiento con finalidades de aprendizaje y enseñanza, en orden a la constitución de sujetos sociales y al mejoramiento de la calidad de vida.

Así concebida, la educación popular de jóvenes y adultos constituye una propuesta educativa integral no limitada a la instrumentalización de un saber específico sino

orientada al logro de múltiples dimensiones: ético-políticos, económicos, culturales y pedagógicos que dependen de los contextos, las coyunturas y los actores donde ésta se desarrolla.

La dimensión política se refiere a su compromiso con la organización de las comunidades para la construcción de una nueva sociedad democrática, participativa y pluralista.¹³ El reto es construir nuevas formas de participación, una sociedad civil resistente y los sectores populares como poder.

La dimensión ética promueve la educación en y para los derechos humanos en la perspectiva de la formación de una personalidad íntegra.

La dimensión social y humana en una perspectiva individual y colectiva, y en los aspectos político, económico, laboral, cognitivo, afectivo, ético y estético, asegura la formación de un ciudadano autónomo, crítico, participativo, es decir, un sujeto activo de sus proyectos de vida y de los proyectos globales de las colectividades nacionales.

La dimensión cultural reivindica la pluralidad y la diversidad de visiones sobre el mundo; promueve el reconocimiento de las tradiciones y valores de las comunidades donde la identidad parte de reconocer el conflicto, las contradicciones, las diferencias, obviándose el que ésta es un proceso dinámico que puede variar según el lugar, la época, las circunstancias históricas, de un individuo a otro y en un mismo individuo a través de su historia personal.

La dimensión económica se refiere a la potenciación de las capacidades productivas con énfasis en los procesos de participación y autogestión, es decir, la formación de un sujeto consciente de su función, su rol y su desempeño como productor, consumidor y ciudadano.

¹³ Se rescata como “*la organización popular, en definitiva, debe irse perfilando como embrión de una nueva sociedad, elaborando en la práctica cotidiana de acción y reflexión, su papel en el proyecto histórico alternativo del movimiento popular en su conjunto. He ahí el lugar y el sentido de la educación popular*” (Jara, 1981).

La dimensión pedagógica se fundamenta en las pedagogías que surgen de los espacios diferenciados de las interacciones cotidianas, de las acciones educativas institucionalizadas y de las interacciones que se producen con lo masivo. En este sentido, el saber pedagógico desborda el saber que emerge de la práctica del educador o investigador convencional y recupera el aprendizaje para sus prácticas educativas para ubicarlo en la relación con el entorno social donde operan saberes articulados con prácticas, con saberes no formales, con saberes disciplinarios, que hacen que las relaciones pedagógicas vayan mucho más allá de las que tradicionalmente se establecen en el sistema escolarizado. La dimensión pedagógica plantea nuevas relaciones, como el diálogo de saberes, la relación acción-reflexión y la investigación participativa como propuesta metodológica que involucra a la comunidad en la producción de conocimiento y en la solución de sus problemas.

1.2.7 La educación desde el contexto y lo complejo

Una nueva visión del desarrollo integral exige de la educación en general y, de la popular o comunitaria en particular, engendrar un pensamiento del contexto y de lo complejo que sirva para orientarnos y, por consiguiente, para acompañar a crecer a las nuevas generaciones con el fin de que construyan convivencia, participación, autoconocimiento y resuelvan creativamente los problemas. En otros términos, la educación se ve confrontada a nuestra actitud para organizar el conocimiento, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por otro, las realidades y problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. Necesitamos construirnos una comprensión actualizada del mundo que nos permita explicárselo con rigor a los demás y ayudarlos a orientarse en él. Para tal efecto es necesario aprender y reaprender de manera permanente, captar en conjunto el texto y el contexto, las partes y el todo, lo múltiple e individual (Morin, 1994).

Un pensamiento del contexto y de lo complejo que sirva para orientarnos y actuar necesita de la reforma de las mentalidades. Implica tener en cuenta todos los campos referenciales de los sujetos (socioculturales, de género, generación, etc.). Rescatar el diálogo para desarrollar el pensamiento dialéctico-complejo que reconoce las contradicciones y tensiones internas que existen en los grupos y en cada individuo y que entiende que son contradicciones inherentes a todas las situaciones.

La reforma del pensamiento debe fundamentarse en la reorientación de la formación y de las prácticas pedagógicas de los docentes en general y comunitarios en particular asumidas a partir de un nuevo enfoque de la educación. Educar es un proceso orientado al desarrollo humano (individuación, reafirmación del yo) y a la transformación social (socialización, construcción del nosotros) que tiene bajo su responsabilidad la formación de un individuo para la comprensión intelectual u objetiva, es decir, la construcción social del conocimiento útil para la cualificación de sus propias condiciones de vida y para la comprensión humana intersubjetiva, para comunicarse con él mismo, con los otros y con lo otro mediante el desarrollo de las competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir), para amar y disfrutar racionalmente de los sentimientos que le dan vida a la interacción humana, para enfrentar desde un dominio técnico y humano el trabajo como una forma de realización y trascendencia; para tomar libremente decisiones que tengan que ver con su propio destino y/o el de los demás, para apreciar y expresar su propio juicio respecto a las acciones humanas y los fenómenos que se presentan en un universo de interacciones complejas e inciertas.

Redimensionar la formación integral desde el contexto y lo complejo requiere de la comprensión de los siguientes aspectos:

- La unidad compleja de la naturaleza humana (física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica) que ha sido desintegrada en la educación a través de las disciplinas por el predominio de los enfoques empírico-analíticos. Es necesario tomar conciencia del vínculo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. Urge la reorganización de los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las

ciencias humanas, la antropología, la literatura y la filosofía. Pero ante todo integrar las materias que se ocupan de desarrollar las competencias comunicativas - orales, escritas, visuales, corporales, manuales, estéticas, musicales – con el fin de comprender los lenguajes en una dimensión más global y, a partir de allí, potenciar capacidades expresivas y creativas más amplias y complejas.

- Las características cerebrales mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten explicar el error y la ilusión. Es decir, preocuparse por el proceso de construcción del conocimiento complejo¹⁴ y su incidencia en el aprendizaje de la complejidad. Incluye la construcción de la inteligencia colectiva donde se expresan las emociones que fluyen de las acciones para hacerlas compatibles con la de los otros y generar condiciones para la acción comunicativa donde la razón y las emociones se complementen y estas adquieran nuevo sentido derivado de los contextos pragmáticos.

En esta perspectiva adquiere relevancia los aportes de la pedagogía cognitiva donde la interacción sujeto objeto se centra en la decodificación del sentido que para el receptor tiene el mensaje. El lenguaje ya no es un simple instrumento de comunicación sino la expresión simbólica de la realidad. El medio da paso a la mediación, a la comprensión, a la producción autónoma de sentido para cada sujeto. Lo cultural adquiere relevancia como producción de sentidos de tal manera que lo pedagógico desplaza al medio como recurso de transmisión y recupera al sujeto como productor de cultura..

Las nuevas formas de comunicación y las expresiones simbólicas para propiciar el autorreconocimiento de la identidad personal y cultural, individual y colectiva. Es a través de la comunicación que se interactúa y se descubre así mismo, se establecen relaciones con otros y se abre la posibilidad de crecimiento colectivo. Donde se explora

¹⁴ Comprendido en términos de Antoni Colom (2002), como: *“ciencia de la complejidad, o fundamentación de una nueva epistemología, de una nueva narratividad acerca del conocimiento de la realidad que ahora se pretende abarcar sin la simplificación a la que se la somete desde la contrastabilidad; por tanto, se buscará estudiarla con sus múltiples dimensiones, relaciones y elementos, en concordancia o en oposición, pero nunca reduciéndola para facilitarnos la tarea de aproximarnos a ella”*.

desde dónde habla el otro, desde qué culturas, identidades y experiencias lo hace, para inferir el sentido de lo que dice.

1.3. Referentes metodológicos

De acuerdo con el objeto de estudio y los supuestos investigativos, en la metodología abordamos una estrategia para identificar la significatividad del modelo pedagógico implícito en las experiencias de educación popular desarrolladas en el Departamento del Huila, Colombia para sus actores (nivel endógeno) en relación a su intencionalidad, pertinencia social, relaciones pedagógicas e impacto sociocultural y el sentido que adquiere en su relación con los desarrollos conceptuales de la Educación Popular (nivel exógeno).

1.3.1 Enfoque de la investigación

La comprensión del significado del modelo pedagógico implícito en las experiencias de educación popular se asume desde el enfoque cualitativo con énfasis en lo hermenéutico y lo participativo, lo cual lo ubica en el terreno de las sociologías interpretativas que consideran que el conocimiento de la realidad social se construye a partir de las interpretaciones que los actores le asignan a la misma.¹⁵ En este sentido el investigador busca comprender los fenómenos y el significado que le atribuyen quienes los viven, más que explicarlos, como fruto de la confrontación de las categorías manejadas por el investigador con aquellas generadas por los sentidos comunes de los grupos humanos involucrados.

1.3.1.1 El enfoque cualitativo

Se centra en la profundización del conocimiento sobre una experiencia particular. Este sesgo se corresponde con el reto de observar la realidad desde los participantes mismos;

¹⁵ Se refiere en particular a la elaboración teórica sobre la problemática hermenéutica en las ciencias sociales, en el contexto de la teoría de la acción comunicativa. (Habermas, 1987)

desde sus expectativas, deseos, imaginarios y realizaciones concretas. Los interrogantes del estudio tienen como horizonte la subjetividad que opera intersubjetivamente, tratando de darle sentido a la experiencia.

El estudio privilegia lo cualitativo por los retos planteados por el objeto de investigación (proceso social complejo, actores sociales y fuerzas diversas y múltiples) y por el interés de comprender la realidad de las experiencias desde el sentido que le dan sus diferentes tipos de actores.¹⁶ Este enfoque permite auscultar la mirada desde los participantes de las experiencias de EPA sobre lo que colectivamente construyeron, desde sus imaginarios y proyectos específicos; demanda investigativa para lo cual el enfoque positivista es insuficiente debido a que se observa la experiencia desde afuera, con criterios fijos, preformulados por el investigador, e inscrito en parámetros de objetividad

En el enfoque cualitativo, la objetividad es el acuerdo entre sujetos, el juego de intersubjetividades: la subjetividad de los investigadores y la de sus interlocutores, los actores de la experiencia. El investigador social acude a su propia interioridad para comprender aquella de sus interlocutores, asumidos como sujetos de investigación.

El enfoque cualitativo considera que las comunidades no pueden concebirse solamente como un objeto de conocimiento, porque en razón de su naturaleza, son a la vez objeto y sujeto, debido a que el investigador, de alguna manera, está inmerso en ellas con sus representaciones e imaginarios. El “objeto” (la experiencia social) es un agente activo que está en la percepción del sujeto (investigador).

En síntesis, la referencia a los métodos cualitativos implica básicamente el reconocimiento de las siguientes características (Ruiz, 1996: 23) que orientan la presente investigación:

¹⁶ Se resalta “la importancia de los constructos de los participantes o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones” como una de las características de la investigación cualitativa (LeCompte 1995).

Primera, el objeto de la investigación es reconstruir o comprender el sentido que los actores de la investigación asignan a sus acciones en su contexto natural, más que describir los hechos sociales. La realidad es dinámica, global y múltiple construida en un proceso de interacción con la misma.

Segunda, el lenguaje es básicamente conceptual y metafórico más que el de los números y los test estadísticos.

Tercera, la forma de recoger información no es estructurada sino flexible y desestructurada (observaciones, entrevistas en profundidad, entrevista en grupo y talleres)

Cuarta, el procedimiento es más inductivo que deductivo. Prefiere partir de la realidad concreta y de los datos que esta le suministra para reconstruir el significado de un fenómeno o para aproximarse a una teorización posterior que partir de una teoría y unas hipótesis rigurosamente elaboradas.

Quinta, la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora. Pretende captar el contenido de experiencias y significados que se dan en uno o pocos casos.

De esta caracterización general se infiere que los enfoques cualitativos se proponen descubrir la estructura específica de lo que ocurre en la realidad, frente al descubrimiento de las leyes generales que intentan averiguar los defensores de los métodos cuantitativos. Se buscan más los significados que los actores específicos atribuyen a sus experiencias concretas más que a la realidad de estos mismos hechos. La tarea que se fijan en si mismos los métodos cualitativos es la de captar el sentido completo de los universales concretos que se dan en cada fenómeno social.

Los enfoques de carácter cualitativo con énfasis en lo interpretativo en la investigación en educación social insisten en que su tarea central no es elaborar teorías científicas que

puedan contrastarse de modo experimental, sino interpretar la acción social y desvelar su significado. En otros términos, si se pretende modificar cualquier clase de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten y expresan los implicados, contando con su participación. Este método más que preguntar, escucha a las personas interesadas, partiendo del presupuesto de que esa opinión es fundamental para realizar cualquier proceso de cambio (Pérez, 2000).

1.3.1.1.1 Lo hermenéutico

El énfasis en lo hermenéutico, asumido en el estudio, asigna a los interpretes el papel de interlocutores de un diálogo en el que la realidad está mediada por el lenguaje, constituida en el lenguaje mismo, no como recurso para acceder a los hechos sino como elemento vinculante entre lo objetivo y subjetivo, que construye y da forma a la experiencia. Una experiencia que no existe por fuera del relato de los actores, sino que es construida en el proceso mismo de relatar. El lenguaje es el mediador que funda la relación entre el sujeto y el mundo (su pertenencia cultural), de modo que vincula y construye, transforma y le da forma a la experiencia.

El enfoque hermenéutico se relaciona así con la búsqueda de comprensión de sentido de la lógica interna de las experiencias, en la interpretación de sus actores. Estas interpretaciones son asumidas en toda su riqueza y complejidad, contradicciones y ambigüedades, a fin de dar cuenta de la experiencia como suceso histórico y socialmente constituido que se transforma en el proceso mismo de ser interpretado.

La clave fundamental es la centralidad que se otorga al sentido, a su significatividad para los participantes (sentido endógeno) y su relevancia (sentido exógeno), en tanto nuevas alternativas de producción de conocimiento y potenciación de otras experiencias de educación de adultos.

La presentación de un mapa sobre los distintos conceptos de sentido desde los cuales se realiza el trabajo interpretativo (Zuñiga, 1995) permite precisar la concepción asumida en ésta investigación desde donde se selecciona, organiza e interpreta la información.

La primera concepción es la del sentido como algo oculto tras las apariencias, el sentido como esencia. Esta formulación subyace a la pregunta por el sentido verdadero de la experiencia, como en la hermenéutica trascendental, en donde los libros sagrados son mensajes cifrados de Dios y el hermeneuta busca ese sentido verdadero, la esencia del texto. Para esta concepción, los relatos son parábolas detrás de las cuales se accedería a la verdadera lógica de la experiencia.

La segunda concepción, arraigada en los investigadores positivistas, es la del sentido como algo objetivo que está en la experiencia, sostenido por las formas del relato, de modo que es el resultado de operaciones formales de develamiento. Ésta tiene dos variantes. En la primera (análisis de contenido), el sentido se da objetivamente en el texto y puede ser percibido por el investigador a través de un proceso formal de organización de los contenidos. En la segunda (análisis estructural), no hay un sentido sino una significatividad, la capacidad de un relato para generar sentido en relación con el lector, siendo la estructura del relato la determinación objetiva de las posibilidades de sentido. El análisis estructural busca establecer la estructura significativa del relato, a partir de la red de oposiciones de sentido (ejes) virtuales que pueden establecerse en una lectura cuidadosa del mismo. Todo esto en la inmanencia del texto, sin asumir las restricciones e inferencias que sobre el texto realiza un lector histórico específico.

La tercera concepción entiende el sentido como algo contenido en la opinión de los participantes que emerge al organizar o sistematizar esa opinión. La confrontación de las opiniones se hace para neutralizar el sesgo subjetivo y captar objetivamente lo ocurrido. Esta concepción asume ingenuamente el lenguaje como simple portador de información y, además, oculta el carácter estructurador, interpretante, que supone organizar, sistematizar estas opiniones.

El sentido, o significatividad de la experiencia, desde donde se asume ésta investigación, se define como la puesta en juego de diversas interpretaciones¹⁷, incluso la del investigador, siendo la experiencia de investigación estructurante de ese sentido, al operar una síntesis ligada a la intencionalidad interpretativa de las fuerzas que actúan en el proceso, de los interlocutores y del ámbito de legitimidad de las distintas interpretaciones generado por el mismo proyecto de investigación.

La investigación, como espacio de construcción interpretativa de la experiencia, de complicidad y extrañamiento, valora el carácter dinámico del sentido como búsqueda de intelección desde la densidad (cultural, emotiva, cognitiva, etc) de los intérpretes. En este enfoque no hay un sentido, no interesa capturar el hecho ni organizar las opiniones de lo ocurrido, sino promover “*la puesta en juego de los interlocutores*”, su encuentro en la interpretación. La dimensión hermenéutica que la fundamenta indica que la interpretación no es descripción por parte de un observador “neutral”, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen transformados; se comprometen en la medida que son comprendidos en el horizonte de la cultura, las instituciones o las formas simbólicas que constituyen la sustancialidad de nuestra humanidad vivida y en respuesta a las cuales aparece como exigencia una perspectiva emancipadora como componente ético en el proceso interpretativo.

Se trata de captar el sentido de la experiencia como evento, como acontecimiento dialógico desde unos principios de legibilidad, desde la gramática y la trama o tejido de relaciones sociales (categorías de actores, perspectivas, estructura de poder, mecanismo de control, relaciones de sociabilidad, niveles de organización y participación, cosmovisión, entre otros) y desde las lógicas y mediaciones subyacentes a ella. Por tanto la interpretación no es una fase secuencial de la investigación sino que cruza todo el proceso.

¹⁷ Al respecto se plantea que “*en el diálogo interpretativo, cuando es experiencia de verdad y juego en ese sentido, no hay un interlocutor que venza y reduzca así al otro; la fusión de horizontes hermenéutica es el surgimiento de un tertium radicalmente nuevo, que, por tanto, es juego también en cuanto pone en juego a los interlocutores en su ser*” (Vattimo, 1992).

Desde esta concepción se pretende dar cuenta de la racionalidad interna de las experiencias de EPA entendida como un orden de sentido que confiere identidad a sus actores y un campo de posibilidades que delimita sus propósitos y prácticas, sentido construido desde las categorías básicas de análisis (intencionalidad, pertinencia, relaciones pedagógicas, etc.) Es un proceso de comprensión de sentidos de una experiencia desde los actores y sus lógicas en un contexto específico, en donde las diversas interpretaciones pugnan por legitimarse. Proceso colectivo de interpretación de la experiencia, referida a su modelo pedagógico lo cual implica la lectura y comprensión de los imaginarios implícitos de los diversos actores. La investigación, por tanto, construye teoría desde la práctica.

1.3.1.1.2 Lo participativo

Se refiere a la posibilidad de que los actores de la experiencia realicen una relectura de la misma; a la perspectiva del diálogo entre los investigadores y los participantes, entre los participantes mismos y entre estos y diversas fuerzas sociales relacionadas con la experiencia; a la posibilidad de procesos de negociación sobre los sentidos que los diversos actores le dan a su experiencia y de negociaciones entre investigadores y actores sobre los procesos y metas de la investigación.

La clave fundamental es la centralidad que se otorga a la transformación del vínculo investigador investigado que ha conducido al debate contemporáneo sobre la participación y que ha sido asumido con mayor énfasis en los procesos de Investigación Acción Participativa. Al respecto Fals (2000: 63-64) plantea:

“Este es uno de los conceptos más usados y abusados desde que se introdujo por analistas liberales de sistemas igualitarios como J.J. Rousseau y J.S. Mill, o desde que se puso en términos de equidad por Adam Smith y otros primeros economistas (véase Macpherson, 1977: 93 – 115; Pateman, 1970). Los activistas de la IAP han criticado desde el principio las definiciones interesadas y parcializadas de la participación ofrecidas por Huntington (1976) y Vanek

(1991). Desde el Simposio Mundial de Cartagena en 1977 sobre la Investigación Acción Participativa y el Análisis Científico, nuestro concepto se ha centrado claramente en la idea de que la participación significa más que simples apoyos a las políticas gubernamentales o que el paso de la autocracia a la democracia participativa, como se alude comúnmente (véase Nyoni, cap. 8). Significa romper por medio de vivencias aquella relación asimétrica de sujeto a objeto de sumisión, dependencia, explotación y opresión que existe entre las personas, los grupos y las clases sociales.

Nuestra definición de participación es más exigente. Es una afirmación teleológica que implementa una línea a seguir. Es un <standard> a cumplir, por el cual se pueda medir el progreso político, social y económico hacia el cumplimiento de unas metas. En la acción participativa, tanto el investigador como el investigado reconocen, a pesar de su alteridad, que buscan la meta común de avanzar el conocimiento en la búsqueda de la justicia. Interactúan, colaboran, discuten, reflexionan e informan en colectivos igualitarios, cada cual ofreciendo lo que mejor sabe. Por ejemplo, los cuadros externos pueden ofrecer conocimientos técnicos o análisis coyunturales, o actuar como intermediarios con otros grupos e instituciones, mientras que los cuadros locales habrán de proveer elementos de saberes locales específicos y, al actuar como críticos, adaptarán la investigación de su propia realidad. En este espacio de actividad verdaderamente participativa es donde ocurre el encuentro de las diversas tradiciones científicas, lo cual da lugar a un conocimiento enriquecido que, además, es más efectivo en la lucha por la justicia y en la realización de la paz y el progreso social”.

Desde esta perspectiva, la investigación dialógica se orienta a la reconstrucción del conocimiento desde las situaciones en las cuales la gente vive, que busca organizarla y romper el binomio sujeto/objeto. Este proceso de reconstrucción implica como ideal que los representantes de las bases y los dirigentes deben participar como grupos de referencia durante todo el proceso hasta que los resultados (de los cuales continuarán

siendo propietarios) sean publicados y la información devuelta en varias formas a la gente (Fals, 2000: 60).

El reconocimiento del saber popular se fundamenta en que éste no viene en la forma de hechos aislados sino en paquetes de datos culturales generados por grupos particulares, razón por la cual en la IAP la información puede ser procesada, confrontada y verificada inmediatamente por participantes motivados y plenamente conscientes o como lo sustenta Fals (2000: 61):

“La IAP como investigación colectiva autónoma es bastante diferente del tipo de investigación usualmente recomendada, donde el observador (independiente) toma la iniciativa y la total responsabilidad del trabajo con otros propósitos en mente (avance científico, ascensos, prestigio personal o ganancias financieras). Ahora, la tarea se vuelve una empresa comunitaria donde la validación social del conocimiento se obtiene no solo por la confrontación de las ideas previas o de las hipótesis, sino también por medio de mecanismos populares de verificación. Esto ha sido subrayado por Rahman”

En este sentido la investigación da preferencia al análisis cualitativo sobre el cuantitativo, sin perder de vista la importancia de la investigación rigurosa y la aplicabilidad de otros esquemas explicativos.

1.3.2 El proceso de investigación

La concepción de sentido y de participación asumida en el estudio derivó en la construcción de una estrategia a través de la cual los distintos actores aportaron sus propias interpretaciones y las confrontaron estableciendo las relaciones, lógicas y movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de ellos (como experiencia socialmente estructurada), en función de las categorías (intencionalidad, pertinencia social, relaciones pedagógicas e impacto) que permitieron

seleccionar ésta experiencia como relevante, como modelo interpretativo actuante en la investigación.

1.3.2.1 Los sujetos de la investigación

La selección de los actores entrevistados se realizó por “muestreo estructural”¹⁸ y no estadístico, lo que implica una preselección que acota las interpretaciones en juego y, además, se trata de relatos provocados y no de anécdotas voluntarias y desinteresadamente narradas.

Los sujetos de la investigación se clasifican en comunitarios e institucionales. Los primeros son actores vinculados a los proyectos de Alfabetización y Resolución de Conflictos como estudiantes o responsables de programas específicos de desarrollo comunitario que provienen de organizaciones de acción comunal, comités cívicos, veedores, sindicalistas, personeros estudiantiles, profesores de establecimientos públicos, líderes barriales, madres comunitarias. Los institucionales se clasifican en técnicos y administrativos. Entre los primeros figuran los docentes especialistas y asesores de trabajo de campo. Entre los administrativos se destacan los coordinadores de proyectos de EPA, Gobernador de Departamento y Rector de Universidad Pública (ver anexo 1).

1.3.2.2 Unidades de contexto

La investigación asumió como “unidades de contexto”¹⁹ o unidad de análisis cada uno de los textos o relatos de los actores seleccionados de las experiencias de EPE. Esto significa que los elementos en ellos contenidos deben interpretarse, en primera instancia, como constitutivos de ese relato y que las relaciones entre ellos, la forma del relato, es significativa para la investigación.

¹⁸ Concepto de Jesús Ibáñez (1979: 264).

¹⁹ Término utilizado originariamente en Análisis de Contenido como “*Recortes que el mismo texto presenta, que me aparecen dados por la organización misma de los textos*” (Martín, 1981: 23).

Los relatos son unidades mínimas dentro de las cuales adquieren sentido las interpretaciones de la experiencia no por la estructura inmanente sino porque hacen relación a los interlocutores. Los relatos no son argucias técnicas del investigador, sino que ofrecen una oportunidad para la síntesis.

Estas unidades son leídas de tres formas: de manera extensiva, como el despliegue de un conjunto de aspectos sobre la experiencia, relacionados con el quehacer pedagógico, riqueza de la cual se parte para ubicar los núcleos temáticos. De manera intensiva, para construir los ejes y los campos semánticos²⁰, es decir, las relaciones de sentido. De manera comparativa, para identificar las perspectivas de los distintos tipos de actores, como unidad que guarda relación con la perspectiva de un actor y que, por tanto, suministra información sobre la construcción de esa perspectiva y sobre las relaciones entre los actores .

1.3.2.3 La perspectiva

Es el punto de vista desde el cual el narrador se coloca para interpretar la experiencia. Se configura a partir de los núcleos temáticos que su relato pone en juego y las relaciones que propone entre ellos.

1.3.2.4 Unidades de sentido

Las unidades de sentido²¹ son aquellas que expresan las estructuras de significación tales como los núcleos temáticos, concebidos como unidades de sentido que articulan las significaciones que los actores resaltan en sus relatos. Los ejes semánticos son las articulaciones de la significación. El campo semántico es un conjunto de rasgos significativos que cumple a la vez la función de contexto al que se refiere o en el que

²⁰ Término utilizado inicialmente en análisis de contenidos como “*unidades discretas para poder cuantificar*” (Martín, 1981). Aquí tiene el sentido de elaboraciones conceptuales del investigador con las cuales opera sobre el “corpus”.

²¹ Término utilizado también en análisis de contenido que aquí adquiere otro sentido como se especifica en el párrafo respectivo.

está incardinada una palabra y, por otro lado, es también la definición semántica de esa palabra, el paquete de significaciones de que se carga.²²

1.3.2.5 Momentos

La estrategia metodológica del proceso se cumplió en los siguientes momentos:

1.3.2.5.1 La Reconstrucción

Se entiende como la confrontación de los diversos sentidos de la experiencia pedagógica a partir de las perspectivas de los diferentes actores y la reelaboración del proceso de formación por parte del investigador a partir de estudios de sistematización. Tiene una dimensión descriptiva y otra interpretativa. Se intenta entender, reflexionar y comprender. Es un proceso de reelaboración del sentido de las vivencias de los actores, construido a partir de los relatos acerca de la experiencia.

²² Definición construida por Martín (1981) a partir de las elaboraciones de Greimas.

En esta fase de la investigación interesa el juego de las interpretaciones de los sujetos expresadas en cada uno de los relatos derivados de las entrevistas a profundidad. Se inicia provocando el relato para establecer, de la manera más completa posible, el vínculo entre los actores y el proyecto educativo que supone la experiencia para su reorganización en función de los núcleos temáticos o categorías identificados como relevantes por los actores y el investigador y que éste los asume desde los referentes conceptuales construidos sobre la educación popular y lo pedagógico.

Después de la lectura extensiva de los relatos se procedió a la devolución sistematizada de los núcleos temáticos distribuidos en las categorías de actor (comunitarios, técnicos, administrativos) y la reconstrucción del proceso de capacitación por parte del investigador para su confrontación o puesta a prueba asumiendo el valor diferencial de la interpretación individual y al mismo tiempo las desigualdades entre los participantes (de poder, control, etc.) por tratarse de un hecho socialmente estructurado.

Esta fase se representa de la siguiente manera:

Reconstrucción de la experiencia	
Pasos metodológicos	Recursos
Confrontación de las distintas categorías de actor: lectura extensiva. (identificación de núcleos temáticos). Reconstrucción del proceso de capacitación	Entrevistas a profundidad Documentos de sistematización
Devolución sistemática de la información (confrontación de los núcleos temáticos y del proceso de capacitación).	Taller de reconstrucción
Estructuración de documental	Video

1.3.2.5.1.1 El trabajo de campo

El trabajo de campo orientado a recolectar la información incluyó las siguientes acciones:

- Entrevistas a profundidad

La entrevista a profundidad se aplicó a nivel personal y colectivo a los diferentes actores de las experiencias, comunitarios e institucionales, en la que sólo se formularon líneas generales relacionadas con las categorías de análisis (intencionalidad, pertinencia, metodologías, impacto) garantizando la libertad del investigador para dirigirla y la del entrevistado para responderla de manera amplia. (ver anexo 2)

- Identificación de núcleos temáticos

A partir de las entrevistas, grabadas en cassetes, se identificaron, en un proceso analítico, los núcleos temáticos que fueron codificados y analizados para, en un proceso de síntesis, integrarlos en los siguientes: capacitación, desarrollo, participación, organización, autogestión, concertación, trabajo, conflicto, asesoría, liderazgo.

Estos núcleos temáticos fueron relevantes en cada una de las entrevistas y son referentes teóricos derivados fundamentalmente de la IAP (Fals, 2000: 57-81) que han sido confrontados y desarrollados a partir de procesos de sistematización de experiencias de educación popular de jóvenes y adultos como en el caso de los estudios del Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular de Adultos de Colombia. Cada uno de ellos viene siendo incorporados como aspectos significativos que se constituyen en lineamientos del trabajo pedagógico, que permiten potenciar alternativas a las prácticas pedagógicas tradicionales en la medida en que responden a las intencionalidades básicas de la Educación de Jóvenes y Adultos en la perspectiva de la Educación Popular.

- Revisión de documentos de sistematización

Con el propósito de reconstruir el proceso de capacitación de las experiencias objeto de estudio se revisaron documentos de sistematización referidos a las mismas (Murcia, Dussán, 1992; Dussán, 1999; Gutiérrez, et. al., 2003), asumiendo como referentes el contexto, los actores, los propósitos, los principios pedagógicos, las estrategias de trabajo y los espacios de encuentro.

- Revisión de Núcleos Temáticos y del proceso de capacitación (vigilancia endógena)

Se realizó un “taller de reconstrucción” (anexo 2) con la mayoría de los entrevistados para la devolución sistematizada de los núcleos temáticos para su reconstrucción y puesta a prueba. Con base en la respuesta de los participantes se sometieron a consideración del grupo los 10 núcleos temáticos y la reconstrucción del proceso de capacitación.

- Realización de un documental.

Como apoyo a la investigación se construyó un video que registra todos los momentos, del proceso de Formación Pedagógica para la Resolución de conflictos y la Participación ciudadana denominado “Semilleros de Paz”.

1.3.2.6 La interpretación

Es el proceso que busca construir un argumento de sentido y una comprensión global del objeto de estudio a partir de los núcleos temáticos y el proceso de formación puestos en juego (principios de legibilidad) y las perspectivas de los actores y de las categorías de análisis. (intencionalidad, pertinencia de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto) En esta fase la investigación se centra en la construcción teórica del modelo pedagógico a partir de la relación entre el sentido que le otorgan los actores, los

procesos de sistematización y los desarrollos conceptuales de la Educación Popular. En este nivel se aplicaron las técnicas de análisis de relatos: lectura intensiva y lectura comparativa.

A cada una de estas lecturas corresponde un aspecto específico: a la intensiva, los campos semánticos y a la comparativa, las perspectivas de actor.

La dimensión interpretativa de esta investigación desarrolló el siguiente procedimiento:

Lectura intensiva, reorganizando los núcleos en función de los ejes estructurales de la experiencia (campo semántico): el Modelo Pedagógico de las Experiencias de capacitación.

Lectura comparativa para la construcción de las distintas perspectivas según las categorías de actor (estructuras de poder y mecanismos de control) y el análisis comparativo de las lógicas subyacentes a la experiencia.

Esta fase se puede representar de la siguiente manera:

Interpretación de la experiencia	
Pasos metodológicos	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Puesta a prueba de los núcleos seleccionados por parte de los actores y del proceso de capacitación.- Reorganización de los núcleos en función de del eje estructural de la experiencia (lectura intensiva).- Distribución de los actores en categorías, relaciones entre las distintas categorías de actor (lectura comparativa).	<ul style="list-style-type: none">- Ficha de núcleos temáticos y talleres de reconstrucción.- Ficha de campos semánticos- Ficha de perspectiva de actor
Análisis de la relación entre el sentido que le otorgan los actores al modelo pedagógico y los desarrollos conceptuales de la educación popular.	

En este nivel se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas:

Interpretación de la experiencia: técnicas de análisis de relatos, lectura extensiva, lectura intensiva, lectura comparativa (ver anexo 2, fichas intensiva y comparativa) El siguiente cuadro ilustra este proceso.

Unidad de Contexto	Lectura	Instrumento
RELATO	Extensiva	Ficha de núcleos temáticos
	Intensiva	Ficha de campos semánticos
	Comparativa	Ficha de perspectivas de acto

El análisis de los diez núcleos temáticos identificados en la reconstrucción de la experiencia y del proceso de capacitación permitió construir el eje estructural de la misma: el Modelo Pedagógico y su relación con los desarrollos conceptuales de la Educación Popular.

2. RECONSTRUCCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

La reconstrucción incluye, de una parte, los núcleos temáticos o unidades de sentido identificados en el proceso investigativo y, de otra, el proceso de capacitación a partir del estudio de documentos de sistematización. Ambos constituyen lineamientos de trabajo pedagógico, que permiten potenciar alternativas a las prácticas pedagógicas que respondan a las intencionalidades básicas de una Educación de Jóvenes y Adultos en la perspectiva de la Educación Popular.

2.1 Los núcleos temáticos

Los núcleos temáticos expresan las significaciones que los actores de las experiencias le otorgan a los conceptos de capacitación, desarrollo, participación, organización, autogestión, concertación, trabajo, conflicto, asesoría y liderazgo.

2.1.1 Concepciones de la capacitación

Bajo este núcleo temático se establece la relación entre educación, desarrollo, trabajo y conflicto que atraviesa todas la experiencias pedagógicas mediada por los conceptos de participación, organización, autogestión, concertación, asesoría y liderazgo derivados de la lectura intensiva de los relatos donde adquieren sentido según la categoría de actor en el contexto sociocultural regional

La relación entre los conceptos básicos de educación y desarrollo comunitario está determinada por el trabajo de capacitación no formal realizado por el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA-, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-, el Instituto de Cultura Popular, la Universidad Surcolombiana, la Secretaria de Educación

y por el trabajo informal que se desarrolla en la vida cotidiana en el hogar; de los centros de educación de adultos, el trabajo, la calle, la fiesta, la influencia de los medios masivos de comunicación. Cada uno de los programas de las experiencias contiene un componente educativo que fue asumido según el énfasis en lo productivo, lo social, lo creativo y lo cultural.

Un primer enfoque de la capacitación se refiere a la transmisión de información para promover programas de asistencia social relacionados con el código del menor, la vida en familia, crianza y nutrición, prevención de la drogadicción, entre otros:

AIT1: El Bienestar en todos sus programas involucra la capacitación, incluso se desarrollaron jornadas de capacitación de padres y madres, a la comunidad en general sobre el código del menor, sobre la vida en familia, sobre crianza y nutrición y sobre prevención de la drogadicción.

Un segundo enfoque concibe la capacitación como proceso integral de interiorización y aplicación de contenidos básicos en torno a la realidad comunitaria y de reelaboración conceptual donde comunidad y agente externo aportan su saber para actuar sobre el medio que los rodea. La capacitación está centrada en la formación profesional en las dimensiones técnica, administrativa y organizativa.

AIT6: Es también una concepción particular del SENA de formación integral de la persona y de la comunidad capaces de interiorizar los contenidos básicos de formación en desarrollo comunitario para transformar la comunidad a partir de acciones concretas de programas y proyectos que implique nuevo nivel de relaciones.

Un tercer enfoque concibe la capacitación como proceso de aprendizaje de acción reflexión, acción, que parte no sólo de la descripción de los problemas sino la generación de conocimientos necesarios para proponer e impulsar múltiples proyectos que posibiliten la transformación y el desarrollo integral de la comunidad.

AIA1: En cuanto a la capacitación, aquí siempre nos la han traído instructores del SENA o conferencistas de la Universidad. Nos dicen qué nos van a dictar, cómo lo van a dictar. La capacitación no debe ser así. Debe partir del interés de los grupos, de su motivación. Un proyecto

en el cual estamos trabajando en esa dirección es el bachillerato semipresencial de jóvenes y adultos donde tienen que graduarse con la constitución de grupos productivos asociativos para resolver de forma comunitaria uno de los problemas más serios, la generación de empleo. Pero además, la capacidad de conocer más su realidad para impulsar nuevas propuestas sociopolíticas"

Un cuarto enfoque concibe la educación como proceso social de construcción colectiva de conocimiento para la solución de problemas.

AIT5: El otro concepto que también posibilitó el desarrollo de los objetivos fue la concepción de educación entendida como un proceso social en el cual el aprendizaje se construye en colectivo y colectivamente vamos encontrando las salidas y las soluciones a las diferentes problemas y a las diferentes inquietudes que tenemos.

En las dos primeras concepciones el papel protagónico en el proceso de enseñanza lo tiene el agente externo. En las últimas concepciones, se plantea en perspectiva dar mayor protagonismo a los grupos, donde se posibilite el diálogo de saberes, la participación, la construcción colectiva del conocimiento, la negociación cultural. En otros términos, se plantea redefinir el concepto de educación en proyectos comunitarios de manera que se supere la concepción tradicional de verlo como el proceso que permite al agente externo -asumido como el poseedor de conocimiento válido- hacer tomar conciencia a la comunidad de sus intereses y superar sus prácticas y conocimientos tradicionales para asumir los que se consideran adecuados y pertinentes. Se requiere recuperar para la educación su carácter de proceso social, integrado indisolublemente a los procesos de construcción de conocimiento para el desarrollo social y humano y, por tanto, vigente a lo largo de la vida de los individuos lo cual implica superar el reduccionismo de la capacitación solamente a la escolarización o institucionalización.

2.1.2 Concepciones de desarrollo

El desarrollo de los procesos comunitarios, derivado de las experiencias, se concibe como una práctica social, un proceso colectivo de construcción y producción de

conocimientos requeridos para estructurar y ejecutar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la vida humana

No obstante, en las experiencias subyacen diferentes concepciones del desarrollo desde las perspectivas de los actores. Una primera visión del desarrollo que comparten algunas instituciones estatales vinculadas es aquella que se propone implantar políticas de beneficencia y asistencia social orientadas a los más pobres para asegurarles un mínimo de servicios de primera necesidad y de infraestructuras sociales para atender en este campo las deficiencias del mercado:

AIT1: Todas las entidades firmamos un convenio de compromiso de prestación de servicios...La gente desde el primer momento expuso sus necesidades, ellos sabían que el Bienestar Familiar ofrecía todos esos programas, ellos exigían que todos esos programas se desarrollaran...la gente sabía que esa era exactamente la política del expresidente Virgilio Barco. La gente recibía de buen agrado esos servicios. Yo pienso que los gobiernos tienen la obligación de ayudar a subsanar en alguna parte al menos la pobreza.

Esta concepción asistencialista del desarrollo responde a las transformaciones en el papel del estado en la esfera social producto del agravamiento de la pobreza en varios países que aplicaron políticas de ajuste muy severas a comienzos de los años ochenta y que llevó a finales del decenio a pregonar "un ajuste con rostro humano" interesándose en la suerte de los más pobres. Este modelo se ha explicado desde el Programa de Solidaridad (Pronasol), impuesto en México desde 1988 y desarrollado en Colombia a través del Plan de erradicación de la pobreza absoluta durante el Gobierno del presidente Barco (1986-1990).

Otra perspectiva, planteada por algunos líderes y miembros de la comunidad vinculados a las diferentes experiencias, consideran que el desarrollo no puede reducirse al crecimiento económico, a la realización de obras, al montaje de servicios o la mejora de la capacidad social de dar acceso a sus miembros a la satisfacción de sus necesidades biológicas o de seguridad física. El desarrollo comunitario se concibe como proceso de participación activa de la comunidad en el mejoramiento de la calidad de la vida

humana: como la articulación del proceso productivo al proceso cultural y comunitario o como la generación desde las mismas comunidades de proyectos productivos que permitan resolver las necesidades básicas y el desarrollo de propuestas sociopolíticas y humanas alternativas.

AC5: El desarrollo comunitario lo concibo como un proceso amplio que debe contar necesariamente con la participación activa y directa de los sectores populares en procura de soluciones integrales, de mejoramiento del nivel de vida pero visto desde una propuesta de participación muy democrática.

AIT6: La intención fundamental era vincular el proceso productivo al cultural y al desarrollo comunitario, sin embargo, es una acción muy difícil porque los procesos productivos están vinculados a microintereses.

AIA1: Una estrategia válida es generar desde las mismas comunidades proyectos productivos que permitan resolver las necesidades materiales más apremiantes y que les permita crecer como personas con capacidad de conocer más su realidad, su país, y generar propuestas sociopolíticas y humanas en las comunidades para que los proyectos no sean simples curaciones... El desarrollo comunitario es un nuevo estilo de vida. Para el próximo siglo la capacidad de crear sociedad civil está en la capacidad de hacer desarrollo comunitario; entendido como que el Estado es apenas una parte importante de la sociedad, al que le quedó grande resolver todos los problemas, económicos, sociales, culturales y políticos. En el actual modelo el Estado se encarga del control del orden público y lo demás se lo deja al mercado. Pienso que es a la sociedad civil a quien le corresponde el desarrollo de la comunidad.

Estas concepciones sobre el desarrollo hacen parte de las nuevas teorías del desarrollo social y humano que parten del reconocimiento de la participación de la comunidad en la solución de sus propios problemas y en la construcción de una sociedad civil de resistencia y de poder de los sectores populares.

El desarrollo humano no se da en abstracto, desintegramos al hombre de su medio social. Se da en el medio social y con él. Por tanto, en un proceso integral de desarrollo es prioritario entender la importancia de la cultura local, de la historia del grupo o la

comunidad y de reconocer la validez de los conocimientos que ella ha logrado construir a través de su historia.

2.1.3 Concepciones de participación

En relación con la visión asistencialista del desarrollo, la participación significa contribución voluntaria de los pobres en uno u otro de los programas institucionales sin que tome parte en la configuración de los mismos sino que intervenga en los procesos de adopción de decisiones, en la ejecución de los programas y su participación en los beneficios.

AIT6: Al inicio no había correlación entre las necesidades y expectativas de las comunidades y los propósitos institucionales de implementar los programas de UNICAF... entonces comienza a vendérsele la idea a la comunidad de relativizar el problema a partir de la producción y la prestación de algunos servicios, pero más que un servicio como el preescolar, buscar la integración de servicios que fue multiservicios.

Esta concepción de participación comunitaria para el desarrollo asistencial se hace explícita particularmente en el objetivo general del Centro Comunitario Timando: "Brindar atención integral a la familia de escasos recursos, a través de la participación comunitaria, para la solución de necesidades sociales mediante el desarrollo de proyectos productivos y la prestación de servicios orientados fundamentalmente a la mujer, los niños, jóvenes y ancianos".

Desde la óptica del desarrollo comunitario la participación es un proceso activo de empoderamiento comunitario, lo que significa que la persona o grupo, se vincula en la solución de sus propios problemas a través de proyectos, toma iniciativas, tiene mayores responsabilidades en la movilización de recursos locales, en la creación y mantenimiento de organizaciones locales, está relacionada con cierta forma de democracia política o el logro de cierto tipo de poder.

AIT1: Los comités se organizaron en asambleas de delegados de cada una de las organizaciones afiliadas. Estas asambleas estudian los problemas y de acuerdo a cada uno de ellos se piensa en un proyecto y en un equipo que se haga cargo. La idea del mercado, de las microempresas de confecciones, lo de la seguridad fue el resultado del trabajo de la comunidad. Hubo mucho compromiso de la comunidad que después con el tiempo fue decayendo.

AC3: Hay una tradición de no participación, de dos o tres caciques que lo hacen todo. Entonces se trata de construir un proceso de participación desde abajo, en la medida en que seamos verdaderos interlocutores con la comunidad y en la medida en que se fortalezcan esas organizaciones que hacen parte de los Centros Comunitarios.

AIA1: La participación en las elecciones de juntas administradoras locales, fuimos capaces de congregar a un sector importante de la Comuna. Hemos contribuido a la cultura política de los habitantes de la Comuna haciendo debates con concejales y diputados .

La participación se expresa en dos niveles: primero, a nivel interno de cada experiencia, la comunidad está representada en Asambleas o Juntas Directivas y en los comités de trabajo donde se estudian los problemas y se diseñan los proyectos y, segundo, a nivel local en espacios de proyección política al participar en procesos de elección de Juntas Administradoras Locales de las comunas como movimientos comunitarios. Sin embargo, se registra aún escasa participación comunitaria debido a la situación de pobreza, el bajo nivel de desarrollo de la conciencia de organización y movilización popular, el burocratismo, el clientelismo, la poca motivación para que los niños y jóvenes se vinculen al desarrollo comunitario.

2.1.4 Concepciones de la organización

En correlato con la visión de desarrollo asistencialista , la organización es el mecanismo de control y ejecución centralizado de los programas mediante la asesoría externa de las instituciones y líderes representados en las estructuras organizativas.

AIT6: Desde el punto de vista organizacional se pensó construir una organización de segundo grado pero multiorganizacional, con personas jurídicas que eran las Juntas de Acción Comunal, los clubes de amas de casa y demás organizaciones de servicio social. Aquí quizás el problema

estuvo en la estructuración de los programas que estuvieron muy correlacionados con la filosofía del Centro, las políticas del gobierno de Virgilio Barco, los recursos que requerían ser canalizados.

AIA1: La estructura actual es casi federativa; entran 35 organizaciones que mandan sus delegados y aquí discutimos a ese nivel. Pero me parece que la estructura del Centro debe permitir que los equipos de trabajo y la dirección logren una relación más directa con las comunidades. Yo soy franco. Nosotros trabajamos aquí con algunas franjas de población, las más próximas a las cúpulas que dirigen los clubes y las juntas de acción comunal, pero lo ideal es que el Centro llegue a los sectores más necesitados a la base misma.

En consecuencia, la capacidad de decisión queda reducida a esas cúpulas que son las mediadoras con las instituciones del Estado, negando la autogestión de la comunidad.

AIT6: En aras de no asumir ciertas responsabilidades se cubre de autosugestión cuando la gente tiene que poner cargas muy pesadas para lograr satisfacer sus necesidades mínimas u otro tipo de necesidades sociales. Así que ahí es donde se confunden los procesos de autogestión y de autonomía. De un lado la autonomía desde el punto de vista organizacional frente a la dependencia de las organizaciones de la acción tuteladora del Estado, es decir, el Estado tutela la acción de las organizaciones para no dejarlas ser lo que realmente pueden ser; la rigidez por ejemplo, controla, dogmatiza, estigmatiza la acción comunal. O las otras instituciones, el SENA, el ICBF, tutelan organizaciones y cada institución se apropia y dice “bueno estas son las mías, yo trabajo con éstas”

En correlato con esta visión integral del desarrollo fundamentada en la participación como capacidad de decisión comunitaria, la organización se concibe como la creación de una nueva red de relaciones sociales y sociables en el cual el poder es construido de abajo hacia arriba y es compartido.

AIT6: La organización comunitaria es la creación de esa nueva red de relaciones sociales en la cual el poder es compartido, las relaciones son de igual a igual; en lugar de autoritarismo y dogmatismo hay participación, democracia, pluralismo.

La organización es también una estructura dinámica y flexible de articulación de intereses comunes alrededor de proyectos de desarrollo productivo y social.

AIA1: Necesitamos una estructura dinámica y flexible que permita a las comunidades de los barrios del sur entender que el CCT es de ellas. Una forma organizativa son los proyectos que van en camino de microempresas, de precooperativas. Nosotros no teníamos ese tipo de organización y lo estamos construyendo. Hay grupos de viviendistas de base que quieren afiliarse. Los niños y los jóvenes están muy al margen del centro. Ahora que la Ley establece la existencia de los consejos estudiantiles porqué no afiliarlos al Centro.

2.1.5 Concepción de autogestión

La autogestión es entendida como utopía, la capacidad de la comunidad de resolver sus propios problemas, de generar, gestionar proyectos autofinanciados y afirmar su autonomía. Pero en el contexto de las experiencias, donde existe permanente interrelación entre las instituciones y la comunidad se tiende más a la cogestión.

AIA1: Antes para nosotros era promoverles el desarrollo cuando en realidad formamos parte de la comunidad. Son las comunidades las que tienen que resolver sus problemas, desarrollar la capacidad de autofinanciación, que no siempre dependan de los auxilios de las entidades estatales, de construir un proceso de participación desde abajo que fortalezca las organizaciones y logre su reconocimiento cultural y pensar cuál es la sociedad que queremos construir.

2.1.6 Concepción de concertación

La concertación entre las instituciones oficiales y líderes comunitarios se destaca como uno de los rasgos predominantes en las experiencias de las comunas 6 y 8 de Neiva. Esta se concibe como la configuración de convenios en torno al impulso de proyectos institucionales y comunitarios sin descartar los conflictos como espacios generadores de diálogo y negociación.

AIA1: Otro logro es tener una política de diálogo y de concertación con las entidades oficiales de manera que hemos hecho convenios e impulsado proyectos comunitarios.

La concertación permitió implantar los programas de beneficencia y asistencia social del ICBF, impulsar la capacitación en confección industrial y en promotores

comunitarios ofrecidos por el SENA, el desarrollo de los proyectos de alfabetización, postalfabetización y desarrollo comunitario y la financiación de proyectos diseñados por iniciativa de la comunidad.

2.1.7 Concepciones de trabajo

En el contexto de estas experiencias, se entiende trabajo como una acción transformadora de las condiciones y formas de producción, de los procesos organizativos, y de logro de la autogestión comunitaria para mejorar las condiciones de vida en el contexto local.

Mediante el trabajo se vive una experiencia formativa que permite a la persona no solo asegurar la subsistencia, sino ser constructora de su propio desarrollo y creadora de cultura, en la medida en que se producen formas de vida y desarrolla valores como la solidaridad, la participación y la importancia de lo social.

En estas experiencias conviven diferentes enfoques en cuanto a la relación educación trabajo:

El enfoque predominante es el de la educación para el trabajo, el cual asume el aprender a hacer como actividad técnico instrumental referido a un oficio para generar empleo, autoempleo o desarrollar cooperativas, empresas asociativas o famiempresas.

AIT4: El proyecto permite a los adultos satisfacer una necesidad de falta de empleo. Ellos van con este firme objetivo desde el cual se plasma un contenido de tal manera que ellos puedan lograr capacitarse para ingresar a una determina empresa.

AC4: Nosotras queremos llegar más allá de lo que hemos aprendido pero queremos que la Universidad nos apoye para salir adelante con la microempresa.

AIA1: En el bachillerato semipresencial para jóvenes y adultos éstos tienen que graduarse con una cooperativa o precooperativa, dejar una microempresa funcionando.

AIA1: El comité de reactivación para la producción se encargó con el Sena de la instalación de un taller de confección industrial donde se prepararon varios grupos; han aparecido varias empresas comunitarias que inclusive se independizaron y están trabajando por su cuenta.

Un segundo enfoque dentro de la opción de educar para el trabajo plantea cómo articular el saber hacer con la racionalidad tecnológica- por qué se hace- de tal manera que el sujeto sea consciente de su relación con el mundo natural y social y no un simple apéndice del proceso educativo.

AC2: Los cultivos hidropónicos se iniciaron con jóvenes; nosotros logramos que bienestar nos diera los elementos básicos para empezar a trabajar. Eso es una cosa que uno queda admirado después que sale la primera cosecha; se sembró tomate, cebolla, cilantro. Los jóvenes aprendieron a trabajar con ésta técnica.

Una tercera opción es la educación hacia el trabajo como propuesta pedagógica que centra la construcción del sujeto individual y colectivo desde la vivencia de valores ligados al sentido del trabajo desde la dimensión solidaria y cooperativa. Es el caso del trabajo informal producto de la necesidad y el interés por resolver problemas de saber y de ingresos y es compartido en espacios informales donde transcurre la vida de las comunidades, como el trabajo de las tejedoras, las mingas, los paseos, las fiestas, la recolección de fondos, además, las reuniones de juntas y de coordinación de proyectos y el impulso de actividades artísticas y recreativas.

AC4: Nosotras hemos continuado con nuestro trabajo. Yo he vendido cinco cuadros; empecé a vender a 150 mil pesos y por el último me ofrecieron 250 mil. Diariamente los clientes llegan a la casa y se hace el negocio. Yo también he vendido tejidos porque ven que yo tejo a mano y he confeccionado como unos doce. Con la perlería me han buscado para que vaya a enseñarles a los colegios. Mis amigas van a mi casa para que les enseñe.

AC5: Los proyectos realmente se desarrollaron gracias a la tenacidad de una o dos personas en cada uno de los comités.

AIT1: Poco a poco, casi sin darnos cuenta, esto se convirtió en un centro comunitario porque empezaron a realizarse todo tipo de reuniones de la comunidad. Hubo gente que por iniciativa

propia empezó a ofrecer servicios, cursos de gimnasia, de flauta, diferentes actividades que todas veíamos con satisfacción.

Un cuarto enfoque es el de la educación en y desde el trabajo donde éste se concibe como el elemento pedagógico fundamental en la formación integral del sujeto, desde el cual se construye una nueva alternativa de desarrollo económico, social y humano.

AIA1: Una estrategia válida no sólo acá sino en toda América Latina, es generar desde las mismas comunidades proyectos productivos que permitan resolver las necesidades materiales más apremiantes que tienen las comunidades pero que además permitan que éstas y las personas crezcan en su capacidad de conocer más su realidad, su país; es decir, proyectos que generen capacidades sociopolíticas y humanas en las comunidades; eso es necesario para que los proyectos no sean simples curaciones.

2.1.8 Concepción de conflicto

El conflicto es concebido como una excelente oportunidad de formar en la propia praxis social. No es visto ni tratado como ajeno a la convivencia, ni como algo a reprimir, sancionar o prohibir.

Esta concepción del conflicto fue internalizada por los participantes, particularmente en el proceso de formación para la resolución de conflictos y la participación ciudadana.

AIT5: Los objetivos entonces hicieron evidente los fundamentos teóricos del proyecto dentro de los cuales yo señalaría como fundamental la concepción misma que construimos del conflicto entendido aquí como una oportunidad de crecimiento y desarrollo de las personas; el concepto de conflicto fue la capacidad de crecer y transformar en la medida en que eso nos va a implicar el acceso a nuevos escenarios y a nuevas prácticas.

Esta visión es coherente con la perspectiva positiva del conflicto fundamentado en la noviolencia, como lo expresa Cascón (2001: 5):

“Verlo (el conflicto) como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa. Una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera noviolenta”.

Esta concepción positiva del conflicto parte de considerar la diversidad y la diferencia como un valor en un mundo plural en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad es una fuente de crecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia es reconocer el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos.

Reconoce que la confrontación social contra las estructuras injustas y/o las personas que las mantienen permite que la sociedad pueda avanzar hacia modelos de desarrollo humanos y sostenibles. Es decir, el conflicto se convierte en el principal motor de la transformación social como uno de los objetivos básicos de la educación en general y, particularmente, de la Educación Popular.

Esta visión del conflicto se expresa en la forma para resolverlo tal como se infiere de la siguiente afirmación:

AIT5: La resolución de conflictos - RC - es un proceso que tenemos que aprender y para eso, entonces, se diseñó una propuesta pedagógica para que todos los ciudadanos participantes vean en la RC un proceso que hay que llevarlo de manera sistemática y rigurosa y con una serie de pasos determinados.

Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos es algo fundamental como lo advierte Cascón (2001: 7):

“Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos como una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por si mismos, además de

hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro”.

Aprender a enfrentar y a transformar los conflictos de una manera constructiva, “noviolenta” implica, en consecuencia, comprender qué es el conflicto, cuáles son sus componentes y cómo desarrollar actitudes y estrategias para transformarlos:

“Entendemos por resolver los conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron. No obstante, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros. En la medida en que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según como los enfrentemos y resolvamos” (Cascon, 2001: 7).

La pedagogía del conflicto desde la educación popular busca precisamente contribuir a la creación de condiciones que posibiliten el tratamiento de los conflictos para potenciar los procesos de aprendizaje en la perspectiva de la construcción social que reivindica la participación ciudadana en la deliberación y decisión de los asuntos públicos para la satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia o seguridad, bienestar, identidad y libertad.

2.1.9 La asesoría

Con relación a la asesoría se expresan diversas concepciones:

Se la concibe como el acompañamiento por parte de las instituciones o de las organizaciones no gubernamentales a los proyectos de desarrollo comunitario; aparece asociada con capacitación.

AIA1: Muy pocas personas han podido tener capacitación, no obstante con esos elementos hemos sido nosotros mismos los que hemos elaborado los proyectos. La asesoría de instituciones

oficiales o la asesoría de organizaciones no gubernamentales ha sido muy escasa, por no decir que ninguna.

En este caso, la asesoría tiene el sentido de control que hace referencia a la práctica requerida para que en los proyectos se obtenga conocimiento acerca del uso y localización de los recursos físicos, financieros y humanos vinculados en el proceso.

AC2: La Corporación Financiera- Corfas- nos prestó asesoría técnica después de iniciado el proyecto para que el mercado no se fuera a caer. La asesoría fue adecuada pero ante todo cuidando la plata, tal vez porque sabían que tenían que reembolsarla al ICBF.

La asesoría también se concibe como la orientación de los procesos de enseñanza para mejorar su calidad acorde con las necesidades de la comunidad.

AIT4: Para potenciar la experiencia en la Comuna 6 considero que es muy importante evaluar la calidad de la enseñanza. Aquí entra a jugar un papel muy importante el asesor de la práctica. La orientación es fundamental y sí se potencia la calidad creo que va a mejorar la participación de la comunidad. Un buen asesor es aquel que orienta, evalúa acorde con las necesidades de la comunidad.

El sentido que cada uno de los actores le da a la asesoría está relacionado con la naturaleza de los proyectos y la concepción de desarrollo que subyace en cada uno de ellos. Sin embargo, es necesario diferenciar capacitación de asesoría y no confundir ésta con seguimiento o con el control.

La asesoría ha sido un área de intervención a la cual no se le ha prestado suficiente atención si se tiene en cuenta que sin ella es muy difícil y en muchos casos imposible que los resultados de los procesos educativos se traduzca en mejoras substanciales de la calidad de vida, en la capacidad de producción, organización y administración de los grupos.

2.1.10 El liderazgo

El concepto de líder y/o promotor que se deriva de las experiencias tiene diferentes significaciones para los principales protagonistas.

Para agentes externos, especialmente del SENA, responsables de la formación de promotores comunitarios, el promotor es la persona de la comunidad capaz de interiorizar los contenidos básicos de formación para que pueda promoverlos en la comunidad y generar las acciones que considere indispensables para resolver sus problemas.

AIT6: El promotor es aquel capaz de interiorizar los contenidos básicos de la formación en desarrollo comunitario para sí, para su vida familiar, grupal y comunitaria y, además, logra ser formador de líderes, es decir, existe como una visión de multiplicación en la cual la persona se forma. Un poco en ese sentido se entiende la formación del promotor, en la medida en que haga escuela para que después él cree escuela. Yo creo que también tenía una intencionalidad integral en la formación que es también una concepción particular del SENA: formar a la persona y formar a la comunidad.

En esta concepción, el promotor es en realidad un miembro de la comunidad incorporado a la institución o una prolongación de ésta independientemente de la forma como se relacione con la misma (salario, bonificación).

Esta concepción desarrollada por el SENA en algunas experiencias, bajo el esquema de liderazgo, hace parte de la hipótesis de que la comunidad carece de suficientes conocimientos y habilidades para desatar por sí misma los procesos de movilización, organización y acción necesarios para resolver sus necesidades. Con este fundamento se selecciona, o se suscitan procesos en los cuales las comunidades seleccionan los candidatos a líderes en quienes se concentran todos los procesos de capacitación, para que con sus resultados los promotores adquieran la capacidad de liderazgo requerida para que promuevan la movilización de la comunidad.

El resultado de estas concepciones ha sido diverso pero igualmente nocivo para la comunidad. En ocasiones los líderes adquieren conocimientos tan poco relacionados con la realidad que terminan abandonando sus lugares de origen y sus responsabilidades con la comunidad para buscar un mejor estar o terminan siendo pequeños gamonales que incluso se relacionan con sus comunidades con mayor autoritarismo y desinterés por sus problemas que las mismas figuras de poder tradicional.

La concepción de liderazgo que plantean los principales líderes de la comunidad es la del promotor o trabajador cultural que respeta la cultura popular de las comunidades a través del diálogo de saberes. Es un trabajador a quien se le debe contribuir en la solución de sus problemas económicos.

AIA1: Hoy la palabra líder está en crisis porque hemos tenido una experiencia de líder como cacique y ese tipo de liderazgo hay que romperlo. Hay que crear otro tipo de liderazgo que rompa con algunos esquemas tontos. El promotor o trabajador cultural - prefiero este nombre-responsable, permanente, tiene que contar con resolver sus problemas económicos. En siete años he visto perder recursos valiosos porque aquí no les hemos ayudado a resolver sus problemas económicos. ¿Por qué tenemos nosotros que perder a esos trabajadores culturales? Hay que acabar con esa mentalidad misionera de pies descalzos de que un dirigente es el que aguanta hambre y sed... No podemos continuar catequizando a las comunidades con los libros de las academias, sino que es necesario e indispensable establecer un profundo respeto por la cultura popular de las comunidades y lograr un diálogo de saberes.

Esta concepción reconoce que en el proceso de desarrollo se da la relación entre sujetos poseedores de conocimientos y experiencias; que el agente externo realmente realiza una intervención en la comunidad, solo que ésta debe ser respetuosa, culturalmente contextualizada; reconoce que así como existe un saber popular válido surgido de la experiencia de las personas y comunidades, también hay un conocimiento científico que no puede derivar automáticamente de la cotidianidad de los grupos comunitarios y que es el que el agente externo puede aportar.

Sin embargo, el enfoque también plantea problemas como el trabajo voluntario, los tipos de promoción, los argumentos a favor de la remuneración o la bonificación. Sobre el particular Acosta (1998) plantea:

Es conocida la problemática al respecto. Si el pago tiende a burocratizar a los promotores comunitarios hay que suprimir el pago, que es necesario y justo; o hay que implementar soluciones que prevengan estos problemas. Y considerando que sea cual sea la opción que se escoja tendrá problemas en su desarrollo. Lo importante es que se reconozca de manera muy clara la diferencia entre el trabajo voluntario -que todo miembro de la comunidad está en la obligación y posibilidad de hacer-, y aquel que implica conocimientos cuya adquisición requiere tiempo, así como tiempo para aplicarlos con la comunidad, es decir, diferenciar el trabajo voluntario de aquel trabajo que implica un grado de profesionalización que por más disposición de servicio que se tenga, requiere tener resueltos los problemas básicos y familiares, y ello implica alguna forma de remuneración como lo recibimos todos los que nos preparamos para ejercer una función en la sociedad y derivar de ella el sustento.

Además porque adelantado el proceso con los criterios expuestos, se trata de la formación de recursos humanos de la comunidad, los cuales, si trabaja con un enfoque pedagógico como el propuesto, van a permanecer en ella como una alternativa permanente para sus miembros y que por tanto son una ganancia social. Y una ganancia colectiva más importante que por ejemplo haber logrado mejoras en las viviendas, construido escuelas, saneado el ambiente o iniciado actividades productivas; dado que de los conocimientos y capacidades de los miembros de las comunidades depende la capacidad de dichas comunidades para dar continuidad, sostenibilidad y direccionalidad a los procesos de desarrollo.

2.2 El proceso de capacitación

La reconstrucción del proceso de capacitación se analiza a partir del estudio de documentos de sistematización (Murcia, Dussán, 1992; Dussán, 1999; Gutiérrez, et. al., 2003), asumiendo como referentes el contexto, los actores, los propósitos, los principios pedagógicos, las estrategias de trabajo y los espacios de encuentro.

2.2.1 El contexto: el departamento del Huila y el área metropolitana de Neiva

Los Proyectos de Educación Popular: Alfabetización de Adultos y Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana son desarrollados por la Universidad Surcolombiana en el Departamento del Huila, cubriendo el Área Metropolitana de Neiva.(ver anexos 3 y 4)

2.2.1.1 Ubicación

El Departamento del Huila, se encuentra ubicado en la región andina colombiana, en la parte alta de la cuenca del río Magdalena, el cual lo cruza en sentido sur - norte; es un espacio de 19.990 km² (1,8% del territorio nacional), surcado en la mayor parte de su perímetro por la cordillera Central al Occidente, la cordillera Oriental al Oriente y el Macizo Colombiano al Sur. La zona plana al norte forma parte del Valle del Magdalena, siendo la única entrada natural al territorio.

Este valle, con una extensión de 5.716 km² en el Huila, en su zona norte presenta un área de gran aridez denominada por Gonzalo Jiménez de Quesada como “Valle de las Tristezas”, en la época de la conquista.

El Departamento del Huila es “el único cuyos límites coinciden con una región geográfica, la cuenca alta del río Magdalena y con una región etno - cultural, formada por el grupo humano huilense" (Mendoza, 1995). Si bien es el único departamento del país con la característica de abarcar casi completamente la parte alta de una gran

cuenca, se exceptúa parte de la zona de la cuenca del río Páez (tributario del río Magdalena), que pertenece al Departamento del Cauca. En esta gran cuenca se destacan varias subcuencas. Al sur - oriente y paralela a la cordillera oriental, la Serranía de La Ceja define la subcuenca del río Suaza y al occidente la serranía de Las Minas y la Cordillera Central, definen la cuenca del río La Plata, tributario del río Páez. Otras cuencas importantes son las del río Guarapas al sur y la del río Cabrera al nor-oriente del Departamento.

En la Cordillera Oriental se destaca el accidente geográfico del Páramo de Sumapaz en los límites del Huila con el Distrito Capital. En el nororiente del Huila, la cordillera se constituye en el límite natural con la Orinoquía (Departamento del Meta); hacia el sur, en el límite natural con la Amazonía (Departamento del Caquetá). Estas zonas se han caracterizado por la presencia e influencia de actores armados y de cultivos de uso ilícito.

El Macizo Colombiano compartido con el departamento del Cauca, define el límite sur del Departamento. Bautizado por los españoles como Páramo de las Papas, se bifurca en las cordilleras Central y Oriental. Este páramo, de forma llana, permitió el paso del antiguo camino real que comunicaba las regiones del sur del Huila con poblaciones del Cauca y Nariño, ruta que se adentraba hasta el Perú. El Páramo de las Papas da origen a los ríos Magdalena y Caquetá. Se destacan también, los accidentes geográficos del Volcán Sotará y Páramo Cutanga.

La Cordillera Central separa las grandes cuencas de los ríos Cauca y Magdalena, destacándose el accidente geográfico del Volcán Nevado del Huila con las mayores alturas de esta cordillera, en el límite entre los departamentos de Tolima, Cauca y Huila. Del Nevado hacia el sur, hasta encontrar la zona del conjunto volcánico de Los Coconucos, se conforma la cuenca del río Páez y su tributario Río Negro. De éste conjunto se desprende la ya mencionada serranía de Las Minas que conforma la cuenca del río La Plata, tributario del Páez.

La infraestructura vial nacional prioriza la relación con la Amazonía a través del Huila. La troncal del Magdalena, dadas sus especificaciones y características, es terminal en el Huila y eslabona allí con vías marginales hacia el Caquetá, Putumayo y Cauca, regiones con un incipiente sistema urbano regional, baja densidad poblacional y bajos niveles de ingreso, lo cual determina barreras para la constitución de una macro región y la expansión de mercados.

La ubicación geográfica del departamento ofrece una diversidad de pisos térmicos que determinan de manera importante los estilos de relación que se establecen entre los habitantes, los hábitos de vida, las condiciones que determinan el uso del suelo y los procesos de poblamiento de las zonas rurales.

2.2.1.2 Población

Según el censo de 1993 la población del Huila ascendía a 758.013 habitantes, de los cuales 454.929 era población urbana (60.02%) y 303.084 rural (39.98%). Entre éstos, 379.878 mujeres (50.11%) y 378.135 hombres (49.89%). Esta población representaba a escala nacional el 2.28%.

La población proyectada para el 2000 fue de 924.968 habitantes, con una variación porcentual del 22.02%, con respecto al censo de 1993. En general el crecimiento departamental se ha mantenido estable frente a los totales nacionales.

El 86.6% de la población de las cabeceras municipales está localizada por debajo de los 1.000 metros sobre el nivel del mar; el 12% se localiza entre los 1.000 y 1.800 metros y sólo el 1.4% está por encima de ese nivel; lo anterior significa que la mayor parte de los habitantes del Huila se concentran en las tierras cálidas del valle del Magdalena sobresaliendo los municipios de Neiva y Garzón como los centros urbanos más grandes e importantes en cuanto a población y servicios se refiere.

Las regiones del sur y occidente son las que más albergan población rural, entre tanto la más despoblada es la región norte porque son tierras áridas con un escaso aprovechamiento agrícola.

2.2.1.3 Caracterización general

El Departamento del Huila es una entidad territorial de economía periférica con la presencia de actores armados en diversas regiones desde hace aproximadamente 40 años, caracterizado en términos generales por:

- El incremento de las actividades informales o de rebusque
- El impacto del narcotráfico
- Profundas desigualdades sociales relacionadas con los conflictos inherentes a la propiedad de la tierra
- Baja calidad de vida.
- Altos índices de desempleo.
- Concentración del poder económico y político en caciques y manzanillos.
- Corrupción de la administración pública.
- Pocos espacios para la democracia participativa.
- Persistencia del conflicto armado.
- Educación descontextualizada y de baja calidad.
- Escaso autorreconocimiento cultural.
- Escasos diálogos, bajo nivel de comunicación analítica y de comprensión global por parte de los medios de comunicación.
- Altos índices de violencia intrafamiliar y de delincuencia común.
- Deterioro sistemático de las condiciones ambientales.

Según el Diagnóstico General del Departamento que sustenta el Plan de Desarrollo 2001-2003²³ la estructura productiva, en especial la agrícola se encuentra en buena medida agotada y obsoleta, lo cual implica un serio riesgo para la supervivencia y para

mantenerse en los mercados. Poco se ha avanzado, a pesar de la apertura, en la construcción de un modelo agroexportador o exportador mediante el impulso de renglones distintos al café y al petróleo, ni se percibe la posibilidad de avanzar en el corto plazo, por el escaso impacto de la transferencia tecnológica en el sector agrícola, la escasa capacidad de acumulación, inversión y rotación de capitales, el bajo componente de capital empresarial y social y las dificultades de articulación a puertos y otras regiones de enlace. A la decadencia de la actividad agropecuaria se agrega la naturaleza efímera de la producción petrolera, el incremento de los cultivos de uso ilícito y el crecimiento de las actividades informales urbanas.

La tendencia actual de la actividad productiva a nivel empresarial se centra en micros y pequeñas empresas con énfasis en el comercio (30.5%) y los servicios (30.1%) que corresponde a un 2.4% del total nacional, en un contexto de baja cultura empresarial. El desempleo supera el 21% que sumado a las actividades temporales de subempleo cubriría el 43% de la población económicamente activa.

El incremento creciente del proceso de urbanización en los últimos años está determinado por el fenómeno del desplazamiento especialmente de los departamentos del Caquetá, Cauca, Putumayo, Meta, Antioquia, Córdoba y Cesar, derivados del conflicto armado, la violencia común y el narcotráfico.

Neiva es la ciudad más afectada por cuanto recibe el 25% de población desplazada del mismo departamento y el 3% de otros y le siguen en importancia Pitalito, la Plata, Garzón y Campoalegre.

El Huila se encuentra en un grado inferior al promedio nacional del nivel de pobreza (53% de los hogares en Colombia) y de indigencia y/o miseria (23%), situación determinante en el incremento de múltiples formas de violencia con mayor énfasis en la delincuencia común e intrafamiliar. Con relación a la primera, los estudios muestran que en 1998 el 82.46% de los homicidios se originaron por esta modalidad y, además, se

²³ Ver Plan de Desarrollo del Huila (Gobernación Huila, 2001).

presentaron en el mismo período 1.363 casos de violencia intrafamiliar aumentando la cifra con relación a los dos años anteriores. Agréguese a esta cifra los 78 suicidios especialmente de jóvenes sucedidos en 1999.

El mapa del conflicto armado se caracteriza por la presencia de seis frentes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC - y dos agrupaciones del Ejército de Liberación Nacional – ELN -, que según los datos oficiales inciden de manera intermitente en 32 de los 37 municipios del Departamento por motivaciones de orden político unido a la dispersa intervención estatal sobre los conflictos estructurales del desarrollo regional, lo cual condiciona la permanencia histórica de la confrontación armada en el Departamento.

A 30 de enero de 2001, 1.301 familias han sufrido el desplazamiento forzado de áreas rurales a centros urbanos, de los municipios a la capital y de otros departamentos al Huila, engrosando los cinturones de miseria, incrementando los índices de desempleo, de delincuencia y descomposición social, aumentando la demanda de servicios públicos y las necesidades de salud, educación, entre otros.

El creciente proceso de privatización de la educación y la salud, al convertirse en actividades rentables económicamente, no sólo reduce la cobertura sino que afecta la calidad de las mismas, profundizada por los problemas estructurales.

En educación preescolar sólo se atiende el 24% de niños, la gran mayoría en centros privados de los estratos altos y medios de la población; en secundaria están vinculados el 59.4% y en la Universidad el 14% de los cuales el 70% asisten a instituciones privadas. El índice de analfabetismo de la población de jóvenes y adultos es del 24%. Con relación a la calidad, sostienen los investigadores que no obstante haber logrado el Huila en los últimos treinta años incrementar su oferta educativa formal y no formal falta calidad si se observa la reducción en los puntajes promedio del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior –ICFES- con relación a los anteriores. La formación no garantiza la generación de competencias para pensar,

expresar, comunicar y resolver problemas. No se ha accedido al pensamiento científico ni se ha avanzado en la formación como personas, como ciudadanos. Se gradúan profesionales que no tienen confianza en sí mismos ni en sus disciplinas, ni tampoco demuestran capacidad ni creatividad y tan pronto obtienen el título buscan opciones de trabajo temporal con el aval de los grupos políticos. De esta manera es claro que no se avanza hacia la mayoría de edad o hacia la construcción de democracia participativa.

En salud sabemos que colapsó el sistema derivado de la imposición de la Ley 100 y que a cambio de resolver los problemas existentes como en el caso del Huila, se incrementan con enfermedades como el Sida con una tasa de incidencia de 1.3 por 1000 habitantes en el grupo de edad de 20 a 29 años, en especial en los municipios de Neiva, Garzón, Campoalegre y Pitalito.

A lo anterior se asocia la malnutrición en la población menor de cinco años con un 8% de desnutrición aguda, 12% de desnutrición crónica y 12% de desnutrición global, en los 37 municipios del Departamento.

Frente a este desolador panorama se viene imponiendo el Plan Colombia que según Adam Isacson del Centro para las Políticas Internacionales, que tiene entre sus objetivos monitorear las relaciones que Estados Unidos mantiene con los militares de toda América Latina, es un plan de guerra que contribuye con un 80% para los militares especialmente para la “ofensiva del sur” que puede tener consecuencias desastrosas para el civil no combatiente en cuanto en el paquete propuesto para el año 2002 se esperaba el desplazamiento forzado de 10.000 de los 320.000 residentes del Putumayo, como resultado de las operaciones financiadas por Washington y que otras organizaciones de derechos humanos, como Codees, prevé en más de cien mil. Agrega además, que existen razones de preocupación en cuanto a que la “ofensiva al sur” puede contar con la colaboración de los paramilitares.

Todos estos factores de orden estructural se expresan en alteraciones importantes del tejido social entre las cuales se señalan las siguientes como las más importantes:

- La exclusión.
- La desigualdad.
- La discriminación.
- El individualismo.
- El enriquecimiento a toda costa.
- La pérdida del sentido de lo público.
- La intolerancia
- El uso de la fuerza como medio de resolución de los conflictos.

Sin embargo, se vienen potenciando procesos hacia la construcción de región concebida como un proyecto sociopolítico para una comunidad histórica y culturalmente situada, como la propuesta de creación de la Región Administrativa y de Planificación (RAP) Surcolombiana²⁴ como posibilidad de resistencia contra el Plan Colombia, de negociación política del conflicto armado, de sustitución manual de los cultivos de uso ilícito y la defensa de un Plan Estratégico de Desarrollo Integral para el Sur Colombiano que garantice el fortalecimiento económico y social, reduzca significativamente los índices de desempleo y pobreza crítica, mejore la calidad de vida de los pobres de la ciudad y del campo, detenga los procesos de desplazamiento y promueva la participación ciudadana en la construcción de los Planes de Desarrollo Local y Departamental a través de la creación de las Asambleas Públicas Constituyentes e impulse proyectos de Educación Popular que contribuyan a la transformación de los conflictos y a la satisfacción de las necesidades básicas de las comunidades rescatando de manera colegiada el significado de la *opitud*.²⁵

²⁴ Ver Propuesta Gobernación del Huila, (2002) .

²⁵ El maestro Nicolás Buenaventura (1986) define así al hombre del Huila “El opita es indio a más no poder. De paso corto, medido, mañoso, de malicia indígena, hombre de poco a poco, siempre consultando la tierra, preguntándole por cualquier problema. Pero así, paso a paso, sin afán, sin apuro, el opita vuela, se inventa el vuelo, así se lanza a la aventura de la colonización de la selva buscando y descubriendo para Colombia un tercer mar, el mar Amazonas. El opita es hombre de espera, de la medida de la paciencia. Sabe medir puntualmente toda la dura distancia que puede haber dentro del proyecto y el producto humano. No tiene el riesgo de voltear la esquina antes de que se termine la cuadra. En una palabra es hombre de trabajo. Sin embargo, cuando le llega la hora de la fiesta, por ejemplo cuando le tocan su Sampedro, se pierde del todo. Entonces no lo detiene nadie. Es difícil encontrar en Colombia un ritual lúdico más de verdad que el de un opita enfiestado con su Santo Patrón. El opita es el que toma siempre la distancia, el de la espera, el hombre de paz por excelencia, el más aperezado o prudente de todos los emprendedores; de ciencia de la paz, el opita ha sido siempre un guerrero a la brava, un guerrero en contravía de su naturaleza, resistente a la guerra y por lo mismo buen combatiente”.

La cobertura de los Proyectos de EP: Alfabetización de Adultos y Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana, correspondió a 9 Comunas de Neiva y los Municipios de Campoalegre, Rivera, Palermo, Aipe, Villavieja del Departamento del Huila. Estos municipios conforman lo que hoy conocemos como Área Metropolitana de Neiva por su cercanía geográfica. La capital del Huila, Neiva, es entonces una ciudad Núcleo dentro del conjunto regional. Neiva ha sido considerada como la puerta de entrada a la extensa región surcolombiana, conformada por el territorio del sur del Departamento del Tolima, el Huila, el centro y el suroriente del Departamento del Cauca, el norte del Departamento del Caquetá y recientemente el Departamento del Putumayo. Neiva, una ciudad soleada y hospitalaria, ha crecido en las riveras del Río Magdalena y del Río del Oro entre las cordilleras central y oriental y cercano al desierto de la Tatacoa. En esta región habitan mestizos y minorías negras e indígenas que viven de la agricultura, la ganadería, del comercio, de las pocas industrias existentes y de los empleos estatales. Neiva es una ciudad que ha ido creciendo por procesos de aluvión. Hoy cuenta con cerca de 350.000 habitantes, debido a las constantes migraciones campesinas y a los desplazamientos hacia ella desde las zonas aledañas.

La historia de los pobladores de esta región al igual que la de otras zonas del país está atravesada por el conflicto social desde los orígenes de su conformación como sociedad. En este proceso de construcción han sido fundamentales, las prácticas de sumisión y dominación que se traducen en la actualidad en dificultades de sus pobladores para asumir de manera creativa nuevas perspectivas de construcción de su sociedad y sus relaciones.

La historia de poblamiento de la ciudad ha estado marcada por la violencia política del país y por las diversas oleadas de desplazamiento forzado. Es así como lo relata William Torres (2001). “A raíz de la violencia liberal-conservadora de los años 50 del siglo pasado se convirtió en lugar de refugio para gentes de diversos municipios del Departamento. Luego el terremoto del 9 de febrero de 1967 destruyó su casco antiguo y muchas personas de lugares donde el sismo generó mayor destrucción se apuraron a

buscarse un sitio bajo su sol. Por esos años también recibió campesinos desplazados por los bombardeos de los 60 sobre las “Repúblicas Independientes”.

En los 70 y 80 aparecieron en ella invasores de diversas partes del país, en ocasiones empujados por políticos, que anhelaban hacerse a “su propio pedacito de tierra” así fuera en sitios donde difícilmente podrían llegar los servicios públicos. También en los 80 recalaron en ella campesinos que huían de los bombardeos en El Pato y guerrilleros del Movimiento 19 de Abril -M19- y el Ejército Popular de Liberación -EPL- que se acogieron al Plan de reinserción, durante el Gobierno presidido por Cesar Gaviria. En los 90, recurrieron a su sombra damnificados por la avalancha del río Páez del 6 de Junio de 1994 y los desplazados por el conflicto militar y las fumigaciones con glifosfato en el Caquetá, Putumayo y otras regiones del territorio nacional.

Estas migraciones la convirtieron en una ciudad de aluvión, y por tanto, de un rápido crecimiento demográfico. Las cifras lo prueban: Pasó de 75.000 habitantes en el primer quinquenio de los años 70 a 186.000 en 1985, y de ahí, a 325.359 en 1999 y en su mayoría jóvenes y niños.

Paralelo a este crecimiento, la ciudad vivió desde los años 60 el avance de la explotación petrolera en su territorio, la construcción de la Represa de Betania en sus cercanías durante los 70, el surgimiento de una nueva clase media profesional graduada en la universidad pública local en los 80, la rápida acogida a las tecnologías -teléfono, cajeros automáticos, cable, internet, celulares-, la destrucción de los mercados populares en su casco urbano en los 90, su reemplazo por los grandes supermercados de cadena - que aprovecharon la exoneración de impuestos ofrecida por la ley aprobada para paliar los daños causados por la avalancha del río Páez!- y el consiguiente conflicto entre vendedores ambulantes y la Administración Pública. Como era de esperarse, los anteriores procesos transformaron los tejidos comunicativos, la memoria colectiva y la manera como los ciudadanos concebían el futuro”.

Esto ha conducido a que Neiva y de paso el departamento del Huila se haya convertido en una especie de tierra de refugiados, en la cual no ha sido posible aún la construcción de una red de tejido social que le permita encontrar posibilidades reales de desarrollo humano y social.

Los cruces culturales y los factores de desarraigo propios de su historia social propicia el surgimiento de conflictos sociales cotidianos, marcados en gran parte por la lucha para sobrevivir, el autoritarismo en las relaciones, la inequidad, la falta de solidaridad en los pobladores, puesto que en su mayoría, han tenido que luchar por un pedazo de tierra donde sea posible construir su nuevo hogar.

El Proyecto de Alfabetización de Adultos se inició en 1988 vinculado a los Programas de Proyección Social de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana con el propósito general de contribuir con la erradicación del analfabetismo en el Huila y generar procesos de desarrollo comunitario a través de la capacitación de los alfabetizados en los campos de la salud, nutrición, asistencia técnica, organización cooperativa, gestión de proyectos y participación comunitaria, con énfasis en la vida local.

En su primera fase, el proyecto se desarrolla en Neiva en las Comunas 6 y 8 caracterizadas por el mayor índice de pobreza absoluta, marginalidad y delincuencia común, con el acompañamiento de organizaciones sociales e institucionales que concertaron planes de desarrollo con el propósito fundamental de prestar atención integral a la familia de escasos recursos, a través de la participación comunitaria, para la solución de necesidades sociales mediante el desarrollo de proyectos productivos y la prestación de servicios orientados fundamentalmente a la mujer, los niños, jóvenes y ancianos. Dentro de estos Planes se estructuraron programas de reactivación para la producción, de atención integral a la familia, de atención en salud y saneamiento básico, de seguridad social, de alfabetización y recreación y de capacitación para la autogestión comunitaria. Algunos de estos programas se concretaron en Proyectos tales como:

- Capacitación de Promotores para promover la organización, participación y autogestión comunitaria a partir de la formulación de proyectos utilizando metodologías como “capacitación para la participación campesina” – CAPACA – y “capacitación para la integración y participación comunitaria urbana” – CIPACU- experimentados por el SENA y el ICBF.

- Taller de confección industrial con el propósito de estimular la creación de microempresas comunitarias bajo la responsabilidad del SENA.

- Cultivos Hidropónicos para estimular nuevas técnicas de producción especialmente entre los jóvenes vinculados a la Educación Básica Secundaria, con el apoyo de Centros Docentes Oficiales de Neiva.

- Mercado Comunitario con el propósito de estimular la comercialización de productos a bajos costos con el subsidio del Fondo de Apoyo de Empresas Asociativas – CORFAS -

- Restaurante escolar con el objeto de contribuir a elevar los niveles nutricionales de los escolares de la Comuna, bajo la responsabilidad del ICBF.

- Farmacia Comunitaria, Brigadas de Salud y Atención Primaria con el auspicio de la Empresa Cooperativa de Salud - Emcosalud -.

- Alfabetización y Postalfabetización especialmente para jóvenes y adultos bajo la responsabilidad de la Facultad de Educación de la USCO.

- Bachillerato Semipresencial para Jóvenes y Adultos con el propósito de garantizar la continuidad del anterior proyecto y abrir nuevos espacios para esta población de las comunas, especialmente desempleada, interesada en la educación para generar trabajo a partir de proyectos económicos y sociales.

- Educación Continuada Emaus (lugar bíblico) dirigido a personas que se desempeñan en el oficio doméstico con la dirección del Centro de Apoyo Familiar - CAFAM – orientado a promover la organización de este importante sector y su cualificación técnica en lavado, planchado, aseo y culinaria como exigencias para el mejoramiento de su calidad de vida.

De acuerdo con el texto del Proyecto de Alfabetización y Postalfabetización de la USCO estos programas se inscriben en los planteamientos de la EP cuyos elementos conceptuales se pueden resumir:

- Reconocimiento de los sectores populares como sujetos históricos de su propia transformación.
- Promoción de la organización comunitaria, fomentando la participación de los sectores populares hacia la autogestión de su propio desarrollo.
- Reconocimiento del saber popular y estímulo al diálogo de saberes: el saber sistematizado y el saber popular empírico.
- Contextualización de los procesos educativos y pertinencia de sus contenidos.
- Reconocimiento de los jóvenes y adultos como sujetos de su proceso de aprendizaje y crecimiento y de los agentes educativos como interlocutores y acompañantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana se inició en el 2001 incorporado a los Programas de Proyección Social de la Facultad de Educación, mediante convenio entre la Universidad Surcolombiana y la gobernación del Departamento del Huila con el propósito de fortalecer y promover la organización y participación comunitaria como escenarios de formación de actores sociales con capacidad para la comprensión y solución de conflictos sustentados en la equidad, la justicia, la solidaridad y el pluralismo.

En su primera fase, el proyecto se desarrolla en 9 Comunas de Neiva y en los Municipios de Campoalegre, Rivera, Palermo, Aipe, y Villavieja del Departamento del

Huila. (ver anexo 4). Contó con la participación de 600 personas de una población diversa.

Esta experiencia se desarrolló en diferentes momentos que articulaban las modalidades de trabajo presencial (sesiones magistrales de desarrollo teórico); trabajo de campo (asesorías de trabajo de campo); diseminación de la experiencia (réplicas y socialización de casos de conflictos); investigación (construcción de mapa de conflictos) y acción social (hechos públicos de paz)

De acuerdo con el texto del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos de la USCO éste se inscribe en los planteamientos de le EP cuyos elementos conceptuales se pueden resumir:

- La educación es un proceso social, participativo producto de relaciones e interacciones mediadas por el compartir de un saber teórico y comunitario y la construcción de prácticas orientadas a la transformación de los conflictos.
- El conflicto es connatural a las relaciones sociales, es el principal motor del cambio social y una excelente oportunidad de formar en la propia praxis social.
- El conocimiento se construye en colectivo, nadie enseña a nadie, lo que se vive es el compartir de conocimientos, experiencias y saberes.
- La participación comunitaria se basa en la integración del diálogo, la investigación, el análisis y la acción donde todos los actores son parte del proceso.
- El empoderamiento colectivo de los pobladores como la posibilidad de asumir el control de sus vidas, en este caso representado en los conflictos identificados y las posibilidades de transformación que encontraron.

Los proyectos de alfabetización y de formación para la resolución de conflictos comparten los mismos fundamentos teóricos y metodológicos, sin embargo, éste último aporta mayor información por tratarse del proyecto de educación popular más reciente realizado por la Universidad Surcolombiana. Incorpora nuevos actores y desarrolla los

principios y estrategias pedagógicas y metodológicas que ya estaban contenidos en el proyecto de alfabetización. Estos nuevos desarrollos se realizan por iniciativa del equipo de coordinadores del proyecto de formación para la resolución de conflictos y son apropiados por los diversos actores vinculados a la experiencia a través de la interacción comunicativa y de las acciones educativas.

2.2.2 Los actores

Los actores de las experiencias de Alfabetización y de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos fueron: los sujetos de la acción educativa o participantes de los talleres, los coordinadores de los proyectos, los asesores de trabajo de campo y las organizaciones sociales e institucionales en las cuales están insertas las prácticas de los participantes.

2.2.2.1 Los sujetos de la acción educativa:

Proviene de los estratos medio y bajo de las comunas de la ciudad de Neiva y de los municipios del norte del Departamento del Huila.

Al proyecto de alfabetización se integraron desempleados, trabajadores vinculados a la economía informal, trabajadoras de servicio doméstico, amas de casa, en su mayoría jóvenes y adultos analfabetos o con algunos niveles de formación en Educación Básica Primaria, convocados a través de las organizaciones comunitarias e institucionales que hacen presencia en cada localidad. Su participación inicia con la realización de un diagnóstico de necesidades y la concertación de proyectos con énfasis en lo productivo (famiempresas, microempresas), en lo social (atención integral a la familia, salud y saneamiento básico, seguridad social), en lo educativo (alfabetización, recreación y capacitación para la autogestión comunitaria)

Al proyecto de formación para la resolución de conflictos se vincularon ediles, miembros de las Juntas de Acción Comunal, Comités Cívicos, veedores, sindicalistas,

personeros estudiantiles, profesores de Sociales y Ética, estudiantes y profesionales en Derecho y Psicología. Estos actores decidieron participar libremente después de conocer y negociar los propósitos, metodología, y estrategias inscritos en la intencionalidad político pedagógica de la educación popular: el empoderamiento y la transformación social. Fueron integrados en grupos heterogéneos por edad, escolaridad y ocupación lo cual permitió enriquecer las interacciones comunicativas durante el desarrollo de la experiencia. En la tabla 1 se presentan las características generales de los participantes por comuna y municipio. Esta composición refleja la diversidad poblacional de los mismos y las potencialidades individuales para la generación de organización social y construcción de poder alternativo.

Sobre la naturaleza heterogénea de los participantes donde se integran el género, la generación, las profesiones y los oficios dada la diversidad de intereses y necesidades, como factor determinante de potenciación de los procesos de aprendizaje, se expresa:

AIA4: Sabíamos que el hecho de tener una población heterogénea en la que se contaba con amas de casa, líderes comunitarios, docentes de las escuelas y colegios, estudiantes de varias universidades, profesionales de distintas áreas del conocimiento eso iba a enriquecer mucho el proceso.

AIT5: Me parece muy interesante que en la misma experiencia pedagógica estuvieran participando los jóvenes con los adultos, con personas mayores, dada la diferencia de intereses y la diferencia de necesidades vitales que cada uno de ellos tiene. Me gustaría resaltar de la población que participó la presencia tanto de hombres como de mujeres, me parece otro elemento tanto la edad como la composición de género permitió generar un proceso todavía más interesante.

AIT3: Los participantes del proyecto de resolución de conflictos se caracteriza por la presencia mayoritaria de jóvenes que se dedican de una parte a estudiar en su institución y a trabajar para conseguir para su sustento, entre ellos hay jóvenes que trabajan con la emisora Nuevo Stereo y hay sardinas (jovencitas) que son universitarias, señoras líderes comunitarias y un señor que aporta buenas experiencias para el proyecto. Son personas muy entusiastas, muy dinámicas y sobre todo que se les ve su interés en el proceso.

AIT2: Los participantes la mayoría son profesionales y los que no lo son están terminando su carrera y encontramos también un grupo de pensionados, personas que se han comprometido con su comunidad ya que tienen el tiempo para hacerlo. E igual el grupo está construyendo valores colectivos como el de la solidaridad, la confianza para ir desechando lo individual pensando en su presente y en su futuro.

2.2.2.2 Los coordinadores de los proyectos

Los coordinadores de los proyectos constituyen el equipo pedagógico orientador de cada experiencia. Se trata de especialistas responsables del desarrollo de las temáticas básicas abordadas en el proceso de capacitación, seleccionados por su formación y experiencia en trabajo comunitario y educación comunitaria. Estos profesionales postgraduados en filosofía, antropología, lingüística, educación y desarrollo comunitario, gestión del desarrollo regional, se integraron en cada experiencia en un seminario permanente responsable de la coordinación general, la orientación pedagógica y el impulso a procesos de negociación y diálogo con los demás actores. Esta acción de coordinación conjunta exigió, como ejercicio permanente, la construcción de equipo, la rigurosa planeación del proceso, y la adecuada distribución de las funciones. La relación pedagógica que establecieron con los demás actores es una relación intercultural, no de simple transmisión de conocimientos. En los talleres, sobre todo, se hace claro el proceso de negociación cultural y es el orientador quien, con su desenvolvimiento, permite que el grupo construya conocimiento.

2.2.2.3 Los asesores de trabajo de campo

En el caso del proyecto de Alfabetización se trata de estudiantes del Programa de Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Universidad Surcolombiana que realizan sus prácticas pedagógicas previas a la graduación en programas de alfabetización en coordinación con los técnicos provenientes principalmente del SENA. Estos actores eran responsables de la orientación de los talleres de alfabetización y desarrollo comunitario asesorados por el equipo coordinador

En el proyecto de formación pedagógica para la resolución de conflictos, se trata de egresados de la Universidad Surcolombiana, licenciados en educación para la democracia y comunicación social, vinculados a proyectos de desarrollo comunitario. Orientados pedagógicamente por el equipo coordinador cumplían la función de asesorar a los grupos de participantes, durante las sesiones de asesoría de campo, en la realización de las actividades de réplica, que se constituyeron en el elemento de trabajo práctico de la experiencia.

Los coordinadores y asesores del trabajo de campo son fundamentales en el desarrollo exitoso y productivo de los procesos de educación popular. Tal vez, el asunto más complejo en el análisis de esta figura es el problema del poder conferido al orientador, lo cual se hace evidente tanto en las relaciones que establece con quienes participan del proceso educativo como en el tipo de actividad que desarrolla durante el mismo. No se puede negar que en él pueden concentrarse todos los valores de prestigio que confiere el “saber” y, desde allí, controlar el desarrollo del grupo en pro de sus propios intereses. Las relaciones de poder otorgan ventajas que no en pocas ocasiones se utilizan, razón por la cual el manejo del poder desde la figura del coordinador y el asesor es un problema de trabajo cotidiano sobre el empoderamiento y, por lo tanto, es un asunto de consecuencia ética entre lo que se plantea y lo que se hace lo cual exige tener siempre presente el norte político y social que lo guía, el objetivo global del proceso y el objetivo particular de cada actividad que desarrolla.

2.2.2.4 Las organizaciones sociales e institucionales

Entre las organizaciones sociales se destacan las sindicales, los Comités de Participación Comunitaria, Comités Cívicos, Juntas de Acción Comunal, los Comités de Veeduría Ciudadana, Clubes de Amas de Casa, Comités de Ancianos, Comités Deportivos, Comités de Mercados Comunitarios, Juntas Administradoras de Hogares de Bienestar, Comité del Periódico el Comunitario, Cooperativas, Grupos Juveniles. Entre las institucionales, el Instituto de Bienestar Familiar – ICBF-el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA-, la Promotora de Juntas de Acción Comunal, Las Juntas

Administradoras Locales, los Consejos Estudiantiles, la Alcaldía Mayor del Municipio de Neiva, Comisiones de Paz y Derechos Humanos. Todas estas organizaciones, como referentes de pertenencia social de los participantes y escenarios de aprendizaje, son reconocidas como interlocutoras en procesos de negociación pero requieren ser transformadas en auténticos espacios de empoderamiento y de ejercicio de democracia y autonomía de los excluidos como sujetos colectivos.

2.2.3 Los propósitos

Los propósitos están orientados a crear espacios de participación comunitaria a partir de la gestión de proyectos, organización cooperativa y el reconocimiento de los conflictos locales y regionales y su transformación en escenarios de convivencia, de reconstrucción del tejido social y de construcción de empoderamiento de los excluidos a través de las Asambleas Públicas Constituyentes y las Juntas Administradoras Locales.

El proyecto de Alfabetización plantea como objetivos generales:

- Erradicar el analfabetismo en el departamento del Huila y en particular, en las Comuna 6 y 8 de Neiva y propiciar simultáneamente procesos de postalfabetización.
- Generar procesos de desarrollo comunitario a través de la capacitación de los alfabetizados en los campos de la salud, nutrición, asistencia técnica, organización cooperativa y en aquellos que la comunidad considere necesarios.
- Estimular la conformación de entes locales de gestión en los sectores urbano y rural que se apropien del proyecto general, lo publiciten y convoquen a la comunidad; recojan sus inquietudes y propuestas; capten recursos; establezcan convenios con entidades de apoyo, logrando así, la descentralización del proyecto y la responsabilidad de las comunidades frente a su implementación.
- Capacitar a las comunidades para ganar espacio en la participación de la vida democrática de los municipios y en la organización en formas asociativas para atender a sus necesidades de producción.

El Proyecto de formación para la resolución de conflictos plantea como propósitos:

- Fortalecer y promover la organización y participación comunitaria como escenarios de formación de actores sociales con capacidad para la comprensión y solución de conflictos sustentados en la equidad, la justicia, la solidaridad, el respeto activo y el pluralismo.
- Contribuir a la construcción de los mapas de conflictos a nivel local y regional, a la disseminación de Talleres Pedagógicos en pequeños grupos comunitarios, y a la promoción de las Asambleas Públicas Constituyentes.
- Promover el desarrollo de una cultura de la paz centrada en el conflicto como catalizador de las relaciones individuales y colectivas
- Propiciar espacios de interacción que contribuyan a la construcción y reconstrucción del tejido social.

Estos propósitos generales se tradujeron en los siguientes objetivos específicos cuya interiorización debería lograrse a través de las acciones educativas desarrolladas durante el proceso de formación pedagógica para la resolución de conflictos:

- Comprender el sentido de la ciudadanía y la defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional humanitario en el contexto de nuestra cultura.
- Reconocer los universos, procesos, conflictos socioculturales y formas de solución por parte de los participantes.
- Apropiar los elementos, estrategias, procedimientos, contenidos y formas de negociación en la transformación de conflictos.
- Apropiar y construir las bases conceptuales para la clasificación, análisis, administración y resolución de conflictos.
- Comprender y aplicar las teorías sobre liderazgo, organización, participación y negociación, a través de la implementación de una filosofía de la convivencia.

2.2.4 Los principios pedagógicos

Los proyectos comparten los siguientes principios que orientan el trabajo pedagógico:

- El hombre es un ser social, histórico, producto de las condiciones socioculturales del contexto en el cual se desarrolla su existencia. Posee el potencial de transformar esas condiciones sociales y culturales, razón por la cual los procesos pedagógicos deben partir del reconocimiento de los sectores populares como sujetos históricos de su propia transformación.

- La Educación es un proceso social. Es el resultado de la red de relaciones e interacciones que logran establecerse a lo largo del proceso, las cuales están mediadas por el compartir de un saber teórico y la construcción de prácticas orientadas a la autogestión comunitaria y la transformación de conflictos. En este sentido prima el intercambio de saberes como práctica central de los momentos de encuentro.

- El conocimiento se construye en Colectivo. Nadie enseña nada, lo que se vive es el compartir y el intercambio permanente de conocimientos, experiencias y saberes para producir una nueva síntesis teórico-práctica-conceptual.

- El Desarrollo de la Autonomía de los actores. A lo largo de los diferentes momentos se reforzó el auto-aprendizaje y el hetero-aprendizaje. La búsqueda de la autonomía se fundamentó a su vez en tres principios fundamentales:

- *Aprender a Aprender*: Entendida como la generación de espacios de apertura al autoconocimiento como mecanismo fundamental del aprendizaje para la vida y a partir de la vida; en este sentido los talleres pedagógicos se centraron en proporcionar experiencias para el estímulo de la autorreflexión y el autorreconocimiento como estrategia fundamental del aprendizaje tanto al interior del taller como en la experiencia cotidiana de los participantes.

- *Aprender a Ser*: Toda relación que se establece en la cotidianidad requiere del autoconocimiento en términos de las habilidades personales que se poseen así como de las características de personalidad que lo favorecen o lo limitan. En este sentido el taller pedagógico promovió el desarrollo de habilidades de cualificación y desarrollo humano de los participantes.
- *Aprender a Hacer*: implica el aprendizaje de procesos tecnológicos para la programación, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo comunitario y de modos y estilos de relación e interlocución que favorezcan la promoción y el fomento de una cultura hacia la aceptación del conflicto como un elemento inherente a la vida misma y a la transformación pacífica y racional de los mismos.

- La Participación activa de los actores. El proceso de formación se fundamentó en la participación para la autogestión comunitaria y la generación de espacios para la comprensión y transformación de los conflictos de manera autónoma, la movilización social y la negociación de saberes, percepciones de los hechos así como la historia personal y grupal.

- El empoderamiento colectivo de los pobladores. Expresado en la posibilidad real de asumir el control de sus vidas a través de la autogestión de proyectos y la identificación de conflictos y las propuestas de transformación que se construyeron colectivamente.

2.2.5 Las estrategias de trabajo

Las estrategias de trabajo utilizadas fueron las siguientes:

- La participación comunitaria: permitió la conformación de grupos de trabajo al interior de las comunidades las cuales se vincularon en diversas experiencias de aprendizaje tales como la elaboración de los diagnósticos de necesidades comunitarias, la definición de programas y proyectos, talleres de formación en temas relacionados con alfabetización y desarrollo comunitario y lideraron (planearon, ejecutaron y evaluaron),

acciones específicas para la resolución de los conflictos identificados, y sesiones de réplica con grupos de pobladores. El trabajo participativo tuvo las siguientes características:

- Es una combinación de investigación, educación y acción.
- Es educativa en tanto que combina aspectos formativos con aspectos informativos.
- Se basa en la integración del diálogo, la investigación y el análisis en donde los actores son parte del proceso.
- Es cíclica, es decir combina los momentos de reflexión, participación y acción en varios momentos del trabajo.
- Es dinámica permite el crecimiento de los actores sociales involucrados en el proceso, al crear un compromiso de trabajo, propiciar su participación en la obtención de datos, su reflexión sobre ellos, y la programación de acciones para solucionar los problemas detectados.

- El diálogo de saberes: el desarrollo de las acciones educativas, orientadas por los principios de aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer se cumplieron fundamentadas en el “diálogo de saberes” mediante el cual se buscó la confrontación de saberes y conocimientos para la construcción de criterios colectivos pero siempre a partir del reconocimiento de la diferencia y de las particularidades de cada participante como ser único. De esta manera se confrontaron las diversas percepciones de los sujetos y los contenidos propuestos en las sesiones educativas por los orientadores permitiendo la reflexión y resignificación de los saberes, las prácticas y la vida de todos los participantes.

- La Lúdica: esta estrategia fue fundamental para el desarrollo de las acciones educativas debido a que la edad y momento vital de los participantes exigió el uso de medios pedagógicos alternativos para lograr su participación y vinculación a los proyectos. Esta estrategia hizo parte tanto de los talleres pedagógicos, como de las jornadas de disseminación al interior de las comunidades, permitiendo el encuentro y

acercamiento entre sujetos como fundamento de la construcción colectiva y la configuración de condiciones afectivas para la construcción del saber y el conocimiento.

- El vídeo: este dispositivo pedagógico fue utilizado especialmente durante el desarrollo de los talleres pedagógicos con el propósito de incorporar nuevos puntos de vista en la discusión y problematizar un tema específico. También se introdujo después de la filmación de escenas registradas en los talleres como recurso para reflexionar sobre actitudes y comportamientos, como en el caso de temáticas como el autorreconocimiento.

- La representación: por lo general fue utilizada por los talleristas como una forma de comunicación de los conocimientos a un grupo general, producto de las apropiaciones y discusiones del trabajo subgrupal. A través de formas como la representación teatral, la música, coplas, la danza, la risa, pancartas, grafitis se socializaron conflictos, formas de convivencia, denuncias por discriminaciones y exclusiones, entre otras. Estas formas contribuyeron no solo a la reflexión sino que estuvieron presentes en la movilización social, como los hechos públicos de paz.

2.2.6 Los espacios de encuentro

El proceso de capacitación se desarrolló a través de los siguientes momentos de encuentro (ver gráfico 1).

2.2.6.1 Seminario permanente del equipo pedagógico de coordinadores

En este escenario se concretó la programación, ejecución y evaluación de los Proyectos de Alfabetización y Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos. Aquí se tomaban las decisiones pertinentes al desarrollo de las experiencias pedagógicas: se discutían los contenidos básicos, las metodologías; se sistematizaban los resultados de las evaluaciones realizadas por los participantes; se analizaban las inquietudes de los asesores de trabajo de campo, se revisaban los planes de práctica profesional docente

utilizados en la Alfabetización y se elaboraban documentos orientadores de la acción educativa como los Módulos Temáticos de orientación del trabajo en resolución de conflictos que contenían los objetivos, el desarrollo temático, las sugerencias metodológicas y las guías para el trabajo de campo. Los productos del trabajo en equipo eran sistematizados y devueltos a los participantes para su apropiación.

2.2.6.2 Sesiones magistrales para los participantes

Estas sesiones se desarrollaron particularmente en el proyecto de formación para la resolución de conflictos y estaban a cargo del grupo de especialistas con el objetivo primordial de realizar una labor educativa amplia, participativa en la que cada especialista desarrollaba las temáticas contenidas en cada Módulo que era entregado con anticipación a los participantes. Estas sesiones en las que participaron la totalidad de los actores fue el reto metodológico más importante porque implicó el desarrollo de sesiones ágiles, con componentes lúdicos y particularmente de tipo vivencial, para cumplir con los principios pedagógicos orientadores de la experiencia.

2.2.6.3 Taller pedagógico de formación para asesores de trabajo de campo.

En este espacio cada especialista responsable de una temática específica realizaba un taller de formación con los asesores de trabajo de campo, quienes cumplían la función de conducir los talleres en las comunas y municipios y retroalimentar el trabajo de réplica que cada participante debía desarrollar. La idea fundamental era generar directrices metodológicas y sobre los contenidos específicos a desarrollar en los talleres pedagógicos con los grupos de cada comuna o municipio

2.2.6.4 Taller pedagógico para los participantes

En el caso del Proyecto de Alfabetización comprendió el trabajo grupal centrado en el desarrollo de temáticas específicas relacionadas con los procesos educativos (alfabetización, recreación y capacitación para la autogestión comunitaria) los procesos

productivos (gestión y desarrollo de famiempresas, microempresas), los procesos sociales (atención integral a la familia, salud y saneamiento básico, seguridad social) y las acciones prácticas respectivas tales como la elaboración de proyectos de desarrollo comunitario y desarrollo de habilidades técnicas en diferentes oficios.

En el proyecto de Formación para la Resolución de conflictos este taller se ocupaba de la asesoría para el trabajo de campo de diseminación de la experiencia en la cual cada participante replicaba los talleres con un grupo no inferior a cinco personas. En estos encuentros, las temáticas se abordaron prioritariamente a través de trabajo grupal buscando una integración entre la teoría y la práctica. Se trabajaron los contenidos de las sesiones magistrales, iniciando con el taller de Autorreconocimiento, (ver anexo 5) sobre el conflicto, su identificación y análisis de los mismos (ver anexo 6) cada grupo seleccionó un conflicto relevante en los entornos regionales y locales y se trabajó en las estrategias de resolución (ver anexo 7) y finalmente se abordó la temática sobre participación y construcción de ciudadanía. (ver anexo 8). Los productos de los talleres fueron recopilados por los participantes en documentos de síntesis y utilizados en su proceso de formación.

Un hecho bastante significativo fue la socialización de los estudios de caso en los que se escogía uno de los conflictos trabajados en estos talleres y se exponía el proceso de negociación desarrollado (ver anexo 9).

2.2.6.5. Sesiones de réplica

Estas sesiones desarrolladas en el proyecto de formación para la resolución de conflictos estaban bajo la responsabilidad de cada uno de los sujetos de la acción educativa y se convirtieron en espacios educativos autónomos y momentos de encuentro familiar y comunitario en torno a la temática de los conflictos. Cada participante debía replicar la sesión de trabajo de campo con un grupo mínimo de cinco personas, motivadas y convocadas por cada uno de ellos de las organizaciones sociales, comunitarias o institucionales a las que pertenecían. Estos momentos fueron la mayor fortaleza de la

experiencia en la medida en que congregó a muchas personas en torno a la temática y a la exploración y reconocimiento de los conflictos cotidianos en cada uno de los municipios y en las nueve comunas de la ciudad de Neiva. En el anexo 10 se muestra un ejemplo de mapa de conflictos de una de las comunas. Aparecen también los conflictos cotidianos identificados en las relaciones familiares (gráfico 2), en las relaciones de vecindad (gráfico 3), en las relaciones escolares (gráfico 4) y las manifestaciones de los conflictos cotidianos identificados (gráfico 5).

Un hecho bastante significativo fue la realización de las jornadas comunitarias denominadas “hechos públicos de paz” que consistían en concentraciones y movilizaciones de niños, jóvenes y adultos convocados en cada una de las Comunas de Neiva y de los municipios que se integraron a este proyecto pedagógico con el propósito de socializar los aprendizajes obtenidos y expresar su rechazo a todas las formas de violencia, de discriminación y exclusión social.

3. EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS

La significatividad del modelo pedagógico de las experiencias objeto de estudio se construye a partir de la relación entre el sentido que los actores le otorgan a la capacitación como eje estructural de la experiencia (campo semántico), y los desarrollos teóricos de la Educación Popular y su relación con el trabajo y el conflicto.

3.1 El sentido de la capacitación

Las significaciones que los diversos actores de la experiencia le asignaron a la capacitación destacan la necesidad de dar mayor protagonismo a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se posibilite el diálogo de saberes, la participación, la construcción colectiva del conocimiento y la negociación cultural. Se pretende superar la concepción tradicional que reduce la capacitación a simple transmisión de información, de tal manera que recupere su naturaleza de proceso social permanente de construcción de conocimiento para la solución de problemas que responda a la intencionalidad fundamental de empoderamiento de las comunidades.

El sentido de la capacitación desde los actores está mediada por las categorías de análisis: intencionalidad, organización de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto.

3.1.1 Las intencionalidades

En el contexto de las experiencias se hace manifiesto el carácter multidimensional de la intencionalidad de la Educación Popular de Jóvenes y Adultos y, por eso, sus relaciones de interdependencia con el saber y el conocimiento; con la cultura; con el trabajo, la producción y el consumo; con procesos sociales como la construcción de sociedad, de

poder popular de ciudadanía; procesos pedagógicos como la creatividad, la lúdica, la autodirección, el aprendizaje permanente en y para el conflicto, teniendo siempre como referentes principales a los sujetos de la acción y la búsqueda de un desarrollo individual y colectivo en sus dimensiones política, económica, laboral, cognitiva, afectiva, ética y estética.

Las intencionalidades de la capacitación están explícitas en cada uno de los objetivos de los proyectos y responden a las diferentes visiones de desarrollo que buscan legitimarse según los intereses institucionales o comunitarios. Se identifican algunas intencionalidades comunes:

- La potenciación de las capacidades productivas fomentando la participación y autogestión en proyectos de economía solidaria que contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida.

- El desarrollo humano en sus dimensiones política, económica, laboral, cognitiva, afectiva, ética, estética que contribuya a la construcción de sujetos autónomos, participativos, críticos.

- La potenciación y creación de organizaciones comunitarias para la construcción de una democracia participativa y pluralista.

- La generación de nuevos espacios de participación en lo local y regional.

- La integración y coordinación de la formación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización, capacitación para el trabajo, educación básica y media de manera que responda a las necesidades del contexto y a las expectativas de aprendizaje de los participantes.

- La afirmación de la identidad cultural y de género reivindicando la pluralidad y diversidad de visiones sobre el mundo.

- La organización y participación comunitaria como escenarios de formación de actores sociales con capacidad para la comprensión y transformación de los conflictos con fundamento en la equidad, la justicia, la solidaridad y el pluralismo.

Los participantes expresan estas intencionalidades desde distintas perspectivas. Para algunos responde a la necesidad de adquirir destrezas, habilidades y experiencias para el desempeño de un oficio o la realización de actividades que garanticen algunos ingresos adicionales o contribuyan a mejorar los niveles de subsistencia familiar.

AIT4: El proyecto permite a los adultos satisfacer una necesidad de falta de empleo. Ellos van con este firme objetivo desde el cual se plasma un contenido de tal manera que ellos puedan lograr capacitarse para ingresar a una determina empresa.

AC4: Con el proyecto se ha logrado mejorar las condiciones de vida. En todo lo que hemos aprendido uno invierte plata y tan pronto uno aprende saca la inversión.

AC4: Ahora que yo aprendí mi esposo le dice a los amigos que en mí tiene un apoyo muy grande porque yo le colaboro con la ropa para mis hijos, yo confecciono de todo, hasta bordado a máquina. Entonces lo que a mi me falta es tiempo, si hay un curso más, allá estoy.

En otros casos se aspira a avanzar en la construcción de empresas de economía solidaria.

AC4: Nosotras queremos llegar más allá de lo que hemos aprendido pero queremos que la Universidad nos apoye para salir adelante con la microempresa.

AIA1: En el bachillerato semipresencial para jóvenes y adultos éstos tienen que graduarse con una cooperativa o precooperativa, dejar una microempresa funcionando.

Coyunturalmente se ha contribuido con la capacitación al desarrollo de la cultura política pero sin lograr generar aún nuevas formas organizativas o movimientos comunitarios con capacidad de convocatoria, como en el caso de la designación de las Juntas Administradoras Locales en las Comunas de Neiva.

AIA1: La participación en las elecciones de juntas administradoras locales fuimos capaces de congregar a un sector importante de la comuna; hemos contribuido a la cultura política de los habitantes de la Comuna haciendo debates con concejales y diputados.

Existe un rechazo espontáneo a la manipulación y el clientelismo político, comunal y comunitario y se registra algún interés por vincularse a actividades comunitarias tales como la elaboración de diagnósticos, creación de mesas de trabajo para la discusión de propuestas comunitarias, mingas y recreación artística.

Para otros participantes, la formación pedagógica para la promoción, organización y participación comunitaria tiene sentido si se logran construir escenarios de formación de actores sociales con capacidad para la comprensión y transformación de los conflictos de manera “noviolenta”, es decir, con fundamento en la investigación acción participante y la educación para la paz.

AIA4: Los objetivos que nos propusimos fueron la promoción y participación de la comunidad a través de la formación de actores sociales con capacidad para resolver conflictos. Otro gran objetivo es la construcción del mapa de conflictos identificando los problemas prioritarios en el lugar donde están ubicadas las comunidades.

AIT7: Los hechos públicos de paz constituyeron una manifestación pública del propósito de este proceso pedagógico como lo es el de contribuir al fortalecimiento, la promoción de la organización y la participación comunitaria como escenario para la formación de los actores sociales en la comprensión y la solución de los conflictos, con base en la equidad, la justicia, la solidaridad, el respeto activo y el pluralismo.

AC9: Si logramos preparar a la ciudadanía, si logramos el fin de multiplicadores eso nos va a ayudar y es de la única manera que podríamos hablar y llegaríamos a una paz sin tanta guerra, sin tanta sangre sin que queden tantas secuelas.

AC11: Si nosotras pensáramos solucionar los conflictos dialogando y no con armas, yo creo que el país entero sería un país libre de guerras, maltratos, abusos y sería un país consciente y solidario con las demás personas.

AC8: Creo que el objetivo más importante es convivir en paz, ser una comunidad como tal .

Las intencionalidades que subyacen a las experiencias vistas desde la integralidad y multidimensionalidad de la formación comunitaria se inscriben en la opción básica de la educación popular de transformación de un mundo marcado por la injusticia, el desequilibrio y la desigualdad. En ese sentido, se expresa la comprensión y disposición de trabajar desde lo pedagógico por el empoderamiento de las comunidades para luchar por el proyecto de transformación social.

La filosofía educativa que orienta las diferentes propuestas de capacitación recupera el principio de la participación y organización comunitaria para la solución de las necesidades sociales mediante el desarrollo de proyectos con énfasis en lo productivo, lo social, lo creativo y lo cultural; reconoce el saber y la experiencia de la comunidad y promueve la autonomía y el autorreconocimiento cultural de los actores.

3.1.2 La organización de los contenidos

En cuanto a la selección y organización de los contenidos de los programas podemos distinguir en las experiencias los siguientes tipos de actuación:

- Selección y organización de los contenidos, por la entidad gestora del proyecto, previo estudio diagnóstico y negociación con las organizaciones de base o grupos promotores locales. En todas las experiencias los contenidos se hacen relevantes al contexto sociocultural local y a las necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de la formación integral de los promotores y/o las mujeres participantes, la promoción de un desarrollo local autosostenible y la autonomía y fortalecimiento de las organizaciones.

- Contenidos seleccionados y organizados por las entidades o por los agentes educativos externos, con la participación de los sujetos de los programas, no solo para la propuesta inicial sino durante el proceso, resultando de esto una gran flexibilidad. Esta actuación corresponde especialmente a demandas educativas de los participantes durante el proceso y a la dinámica del mismo como son los casos de las Comunas en Neiva.
- Selección y organización de los contenidos por los mismos participantes con la cooperación de los agentes externos. Tales contenidos se constituyen a partir de las condiciones concretas, intereses y necesidades de la población como en algunos proyectos del Centro Comunitario Timando y responden a diseños curriculares participativos y de reconstrucción social.

De estas actuaciones se deriva que la selección y organización de los contenidos de los diferentes programas se sustentan, en algunas ocasiones, en tendencias pedagógicas contradictorias dependiendo de quien asume la iniciativa: los agentes educativos externos institucionales o los sujetos de los programas.

En el primer caso se tiende a seleccionar y organizar los contenidos por los agentes externos a partir de los campos del conocimiento y son diseñados en paquetes instruccionales según la visión funcionalista o asistencialista del desarrollo comunitario. Esta actuación es propia de instituciones como el SENA especialmente cuando se trata de programas de desarrollo tecnológico.

AC2: Los contenidos venían diseñados por el SENA en cartillas que se trabajaban en dos modalidades: una con talla y otra tomando la medida. Era práctico: aprender haciendo.

AIT6: Realmente lo que se hace en producción es montar algunos diseños experimentales, por ejemplo cultivos hidropónicos, taller de confección del SENA donde se imparte la formación no sólo para la Comuna sino para toda la ciudad.

AIA1: El curso fue dictado por un profesional del SENA pero me parece que se inspiró más en el enfoque estructural funcionalista de la escuela norteamericana, pero lo que es en sí la metodología Capaca y Cipacu que cuenta con un alto componente de participación comunitaria y de investigación participativa, prácticamente no se introdujo aquí.

AC5: Los contenidos no tenían nada que ver con la problemática de los barrios del Sur, ni con las condiciones de los líderes y de las comunidades, es decir, no se partía de situaciones concretas sino que se traía un paquete, unos módulos.

Otra tendencia que subyace en la lógica de los participantes y algunos líderes comunitarios aboga por la flexibilización de los contenidos adecuándolos a las necesidades comunitarias o a la solución de problemas concretos que superen la simple supeditación a lo disciplinario y reconozca el diálogo de saberes, la articulación de lo social, cultural y productivo dentro de una concepción holística del desarrollo comunitario. Además, en algunos casos se demanda que los contenidos se adapten a los niveles de comprensión de los participantes.

AIA1: Requerimos una capacitación cuyos núcleos temáticos sean los mismos problemas que presentan los proyectos. Los temas deben corresponder al interés de los grupos, a su motivación. No podemos continuar catequizando a las comunidades con los libros de las academias sino que es necesario e indispensable establecer un profundo respeto por la cultura popular de las comunidades y lograr un diálogo que no significa sustitución de saberes, sino colocar en complementación estos saberes, los del pueblo y los de los académicos y profesionales.

AIT4: El proyecto de alfabetización vincula al practicante con la comunidad y le permite poner en práctica los saberes del niño, del adulto, relacionándolos con los saberes adquiridos por el educador. Entonces se logra un nuevo conocimiento que nace de esta práctica e interacción. No se centra en un conocimiento establecido. En los talleres de formación el estudiante tiene la posibilidad de interactuar con sus compañeros para ir construyendo el contenido.

AC4: Nosotras traíamos que hacer y la profesora nos daba un concepto, la oíamos y luego le dábamos nuestra idea. A ella le decíamos queremos aprender tal cosa y ella nos colaboraba en todo.

AIT7: Los temas del Proyecto de Formación se consignaron en un módulo o cartilla que se distribuyó a todos los participantes. La experiencia demostró la necesidad de adaptar estos contenidos para que sean más comprensibles para todos los sectores de la población. Las prácticas o réplicas de la experiencia en muchos casos fueron muy complicadas para los participantes porque los grupos comunitarios en que estos trabajaron no creían que ellos tuvieran los conocimientos para adelantar un proceso de negociación y de resolución de conflictos.

No obstante, el carácter contradictorio en la selección y organización de los contenidos, para algunos actores comunitarios éstos son adecuados para su nivel de desarrollo cognitivo y práctico y son útiles porque contribuyen al mejoramiento de sus condiciones de vida material y espiritual. Es notoria la acogida de los talleres orientados a la instrumentalización de procesos productivos o de servicios dada su utilidad inmediata para la vida cotidiana lo cual no significa que se esté garantizando una formación integral que responda a la naturaleza misma de las comunidades y a la posibilidad de construir nuevas condiciones que potencien el desarrollo sociocultural de las mismas.

La tendencia que se sustenta en la flexibilización y pertinencia de los contenidos reconoce que la formación no puede centrarse en la transmisión de conocimientos sino en los procesos necesarios para adquirirlos o construirlos desde sus propias experiencias. Naturalmente los procesos no pueden ser apropiados por los sujetos al margen de los contenidos que con ellos se desarrollan.

AIT7: La metodología teórica y práctica permitió a los participantes la construcción de conocimientos desde sus propias experiencias y la identificación de los conflictos que realmente estaban viviendo tanto en los municipios como en las comunas de Neiva. La convocatoria tuvo buena aceptación en las comunidades y demostró que existe una necesidad de formación de la ciudadanía en este tipo de temas.

Desde el punto de vista de los conocimientos es necesario superar la tendencia que existe en educación popular según la cual "los pobres requieren de conocimientos pobres".

Por el contrario los problemas de los sectores populares son de tal magnitud y complejidad que sólo con los conocimientos más avanzados que ha logrado la cultura humana – incluidos los de las comunidades- se logrará dar solución a dichos problemas. Lejos de necesitar un conocimiento pobre, los pobres requieren del conocimiento y los saberes más consolidados que sean apropiados o contruidos acorde con sus necesidades, experiencias y culturalmente contextualizados.

Al respecto es importante rescatar una reflexión elaborada por Paulo Freire en quien muchos se han basado para resaltar la importancia de los procesos negando los contenidos. Al prologar un estudio sobre educación de adultos señaló Freire (1985):

Los estudios forman un todo armonioso y tienen la virtud de ser claros y de tocar aspectos fundamentales para la comprensión crítica no sólo de la educación de adultos, sino de la educación en general. Uno de esos aspectos es la cuestión del contenido programático, sin el cual es necesario insistir, no hay como pensar la educación. El asunto no está en el contenido en sí mismo, sino más bien el hecho de llamar la atención sobre él, un llamado de atención que significa una advertencia a los incautos sobre el peligro de dejarse engañar por propuestas educativas anticontenido. Partiendo de la imposibilidad de una práctica educativa -cualquiera sea el grado de formalidad que ella tenga- sin contenido programático, la cuestión es saber por quien es seleccionado, delimitado, organizado, al servicio de qué y de quién, contra qué y contra quién es establecido, en qué niveles educadores, educandos y organizadores populares intervienen en su construcción.

3.1.3 Las relaciones pedagógicas

En las relaciones pedagógicas y, particularmente, en los procesos metodológicos, se destaca en todas las experiencias:

- La relación entre la teoría y la práctica y la teoría sobre la práctica, que posibilita el crecimiento del grupo y la construcción de conocimientos vinculados a la solución de problemas y conflictos, con mayor énfasis en el programa de formación para la resolución de conflictos.

- La importancia de la participación, el debate y la discusión en el proceso de conocimiento y cambio de actitudes.

- En todos los casos, los proyectos educativos, al reconocer la participación de los pobladores en la perspectiva de responsabilizarse de sus aprendizajes y de las transformaciones que ellos podrían generar, promovieron procesos organizativos que potenciaron su capacidad de trabajo comunitario y su carácter de sujetos sociales y políticos.

En determinados procesos pedagógicos se constató su centralidad en la enseñanza a partir de la transmisión de contenidos por agentes educativos externos.

AC5: No se partía de situaciones concretas sino que se traía un paquete, unos módulos; realmente nunca nos interesaron.

Sin embargo, la tendencia predominante se caracteriza por :

El proceso de enseñanza parte de la interiorización de los contenidos específicos donde el agente externo se apoya en los participantes a través de técnicas como el "juego de roles:

AIT6: El proceso se opera básicamente en sesiones de trabajo en donde el mismo grupo comienza a manejar roles con técnicas de liderazgo, en donde el grupo conduce el desarrollo del seminario; el juego de roles facilitaba que la gente fuera interiorizando los contenidos.

El proceso pedagógico se centra en el aprendizaje: "aprender haciendo" oficios o procesos de organización, convivencia, comunicación. Se utilizan recursos pedagógicos como el diálogo, la participación en actividades como las mingas.

AC2: El taller de confección industrial era práctico, aprender haciendo, con una instructora que tenía conocimiento pedagógico y manejo de grupo, accesible, paciente para enseñarle a la gente sin discriminación.

AC5: La relación era bastante familiar, era un orientador muy abierto realmente, permitía la participación del grupo, admitía las sugerencias de trabajo.

AC4: A ella le decíamos queremos aprender tal cosa y ella nos colaboraba en todo. Era muy buena y comprensiva. Hacíamos actividades, vendíamos jugos y empanadas y esa plata la recolectábamos para el día de la madre, el día del amor y la amistad y para el proyecto de crear una microempresa. La profesora nos inculcaba mucho la unión, nos enseñó mucho las relaciones humanas.

El proceso de aprendizaje debe partir de la recuperación de las necesidades, expectativas y motivaciones de los participantes superando la reducción de lo pedagógico a la relación maestro - alumno (enseñanza) para ubicarla en relación con el contexto social.

AIT4: Nosotros hacemos un diagnóstico que permite conocer el nivel educativo y los intereses de la comunidad y con base en él organizamos los talleres en donde se seleccionan los grupos según sus expectativas y necesidades.

AIA1: Generar desde las mismas comunidades proyectos productivos que permitan resolver las necesidades materiales y desarrollar sus capacidades socio políticas y humanas.

El proceso pedagógico se centra en la relación teoría y práctica y la teoría sobre la práctica que posibilita el crecimiento del grupo y la construcción colectiva de conocimientos vinculados a la solución de problemas y conflictos. A través del taller

pedagógico se articulan de manera creativa la conferencia magistral con los trabajos de réplica, de socialización de casos de conflictos y la investigación y donde se genera una red de relaciones sociales entre los participantes que asumen diferentes roles y utilizan técnicas como la lúdica.

AIA4: En cuanto a la metodología implementada, tuvimos en cuenta que estuviera muy relacionada, acorde con la concepción teórica y, por ello, adoptamos varias estrategias: Una primera estrategia fue las sesiones magistrales de todos los participantes en donde un especialista expresaba o brindaba toda la concepción teórica sobre cada uno de los temas; cuáles fueron esos temas: primero el autorreconocimiento donde se hacía un análisis de los procesos culturales, una segunda sesión sobre caracterización del conflicto, posteriormente cómo resolver un conflicto, luego se hizo una teorización en torno al trabajo de liderazgo y por último a la participación ciudadana. Todo ese proceso se concretó en una selección de un estudio de caso en cada una de las comunidades. Esa metodología nos permitió que se trabajara en forma colectiva porque no sólo se hicieron sesiones magistrales sino que también hubo talleres con las asesorías de campo. Estos asesores iban a hacer el trabajo directamente con los participantes en cada comuna y posteriormente cada uno de ellos hizo una disseminación de la experiencia.

AIT5: Esta experiencia demostró entonces que el trabajo de los asesores de campo podía asumir diferentes roles a lo largo del proceso. En un momento determinado eran capacitadores, en un segundo momento acompañaban directamente el proceso, en otro momento evaluaban la experiencia conjuntamente con los participantes para dar la retroalimentación necesaria y una labor muy interesante de los asesores de campo fue la recolección de la información para la sistematización de la experiencia.

AC9: Los talleres eran didácticos y talleres teóricos que se presentaron en la universidad donde teníamos los grupos cada 15 días o cada dos talleres en donde teníamos las conferencias centrales muy interesantes puesto que eran bastante ilustrativas, con muy buenos ejemplos, con muy buenas dinámicas. En las comunas trabajábamos, hacíamos lo que denominamos en la experiencia trabajo de campo. Pero era un trabajo encaminado en beneficio de cada comuna, al beneficio propio, al beneficio de cada familia. A nosotros nos pidieron precisamente que involucráramos a los amigos, a todas las personas allegadas, precisamente para lograr involucrar o servir de multiplicadores en el proyecto. La universidad en esto hizo un trabajo excelente.

AIT5: Dentro de la propuesta pedagógica utilizamos la lúdica tradicionalmente como muy propia del espacio del trabajo con los niños. En el trabajo comunitario con adultos que desarrollamos mostró que es un elemento fundamental para el desarrollo de una pedagogía mucho más cercana a la vida y para la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado para trabajar ese tipo de temáticas.

AC11: El proceso pedagógico de la experiencia me pareció muy excelente, se realizaron talleres y también prácticas de esa misma teoría que se denominaron réplicas. Nosotras trabajamos con esas réplicas con un grupo de estudiantes del colegio José Hilario López y me pareció muy magnífica esa metodología utilizada muy enriquecedora.

AC10: Personalmente me parece que fue muy rica en aportes de tipo ideológico, conceptual, de una gran calidad académica.

AIT7: Más allá del gran número de personas involucradas desempeñando diferentes roles en el proceso pedagógico es necesario señalar los cambios en la actitud en las personas y en las comunidades, en las formas de pensar y de relacionarse con los demás seres. Los trabajos de réplica, de socialización de casos de conflictos, los trabajos de investigación y de consecución de recursos entre otros, necesariamente generaron una red de relaciones sociales e interpersonales entre los participantes permitiendo la construcción colectiva de conocimientos, de experiencias de saberes populares y de diversidad cultural. El proceso pedagógico del proyecto de formación para la Resolución de Conflictos es un aporte a la reconstrucción del tejido social de las relaciones personales y comunitarias. Los espacios pedagógicos creados en el proceso se transformaron en espacios de participación comunitaria. La metodología teórica y práctica permitió a los participantes la construcción de conocimientos desde sus propias experiencias y la identificación de los conflictos que realmente estaban viviendo tanto en los municipios como en las comunas de Neiva.

En síntesis, los procesos pedagógicos son híbridos. Son espacios de resocialización y contextualización de conocimientos, saberes, experiencias. Tienden a una mayor flexibilización debido a que la relación pedagógica entre los agentes educativos y las comunidades se va centrando progresivamente en las necesidades de aprendizaje y del contexto promoviendo la participación, el diálogo de saberes, la reflexión y la generación de proyectos productivos y el desarrollo de la capacidad de autogestión y

autonomía. En las prácticas pedagógicas se observa un proceso de transición entre la memorización sin sentido y el control a través de estímulos externos hacia la construcción de los procesos cognitivos- comunicativos, la interacción de saberes y experiencias y la interacción con los contextos sociales.

La relación pedagógica entre los agentes educativos y los participantes se caracteriza por la solidaridad, el respeto al otro y el compromiso con un proyecto social colectivo.

En todas las experiencias, pero particularmente en el Programa de resolución de conflictos y la participación ciudadana se crearon espacios para la reflexión colectiva, la adopción de posturas participativas frente a las distintas formas de violencia y se orientaron hacia la creación de nuevas prácticas de mediación y transformación de conflictos a nivel comunitario y en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

3.1.4 Impacto

Según los actores principales de las experiencias, aún no se han logrado construir procesos de evaluación sistemática. Sin embargo, uno de los criterios de evaluación del logro es el impacto en lo personal, lo organizativo, lo social, lo institucional, lo investigativo.

En lo personal, los protagonistas han experimentado cambios significativos en la formas de pensar, de concebir y reconocer su identidad, de relacionarse y mirar al otro, de proyectarse como constructor de mundos posibles, más humanos, participativos, más colectivos.

AC4: Al final de cada taller se hace una evaluación donde la gente se reconoce y valora cómo era al ingresar y cómo al salir. La gente sale muy contenta y muy agradecida. Hay un cambio grande. Es muy satisfactorio observar como la gente cambia en el sentido en que adquieren nuevos conocimientos que le permiten mejorar su calidad de vida.

AIT4: Realmente para mí la experiencia fue muy agradable. Logré proyectar mis conocimientos y aprender de la comunidad. Cuando a uno lo limitan curricularmente uno olvida al otro, en cambio aquí, en el trabajo comunitario uno aprende del otro y se va formando como persona.

AIT6: Obviamente se crece en lo personal porque la relación que se logra establecer allí es una relación que cambia en general la relación interpersonal, abre otros horizontes, se vive un nivel de solidaridad más cercano, eso hace crecer muchísimo individual y colectivamente.

AIA1: Yo tenía experiencia en sindicatos pero nunca había trabajado con los barrios en donde uno se encuentra con una realidad diferente. Esta experiencia me ha proporcionado reconocimiento... Antes de haber cursado el postgrado, aprendí aquí a hacer proyectos... Esta experiencia me llevó a vincularme al Centro Internacional de Desarrollo Educativo (CINDE) y a la Universidad Surcolombiana para hacer la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario que es algo que lo alienta mucho a uno en el campo profesional.

AIT1: Esta experiencia profundizó mi sensibilidad social, tuve comunicación directa con la gente durante cuatro años y sentí minuto a minuto sus necesidades.

AC11: Al principio el proyecto me parecía malo porque no había entendimiento de parte de los compañeros pero ya a lo último no veo cosas malas, por el contrario veo cosas muy buenas, muy productivas puesto que la gente que nos capacitamos logramos que en nuestras vidas hubiera un cambio así no fuera mucho pero fue un cambio.

AC9: Personalmente la capacitación fue muy interesante. Es como esas cosas que pasan por tu vida y realmente te dejan huellas.

AIT2: También ha cambiado un poco mi forma de pensar. Antes tenía un pensamiento más de niña soñadora, ahora he puesto más los pies en la tierra.

AC6: En realidad el aporte que ha tenido en mí la capacitación ha sido mucho. Noto la diferencia y es grandísima porque me ha hecho pensar de una manera muy diferente en cuanto a los problemas que nos rodean.

AC3: Todo el proceso pedagógico que se dio en la experiencia de formación es un crecimiento en cuanto a conocimientos, primero. En segundo lugar, ese mismo proceso me ha permitido crecer como persona.

AIT2: Bueno, dentro de las fortalezas encontramos que hay unas ganas muy fuertes de cambios desde lo individual para comenzar a sortear conflictos que se dan en la familia, en el trabajo, en el barrio, de una manera más equitativa. También que estamos muy interesados en empezar a trabajar en equipo porque somos conscientes que de esta manera se van a conseguir cosas mejores.

En lo organizativo se plantea la necesidad de dinamizar y flexibilizar las estructuras organizativas y la generación de formas asociativas a partir de proyectos y la construcción de movimientos comunitarios autónomos.

AIA1: Necesitamos una estructura dinámica y flexible que permita a los equipos de trabajo y a la dirección una relación más directa con las necesidades de la comunidad... Una forma organizativa nueva son los proyectos que van en camino de microempresas, de precooperativas

AC5: Pienso que el Centro como tal podría ser una buena alternativa de autogestión.

AIA1: La participación en las elecciones de Juntas Administradoras Locales fuimos capaces de congregar a un sector importante de la Comuna; hemos contribuido a la cultura política de los habitantes de la Comuna.

En lo social, se ha logrado convocar la participación de la comunidad y las instituciones oficiales alrededor de diferentes proyectos educativos mediante acciones como trabajos de réplica, socialización de estudios de caso de transformación de conflictos y hechos públicos de paz para contribuir en la formación y participación ciudadana.

AC5: Pienso que en su origen el Centro era reconocido como organización comunitaria, bien o mal la gente sabía que existía un centro comunitario en donde se ofrecían unos programas de formación, de capacitación, se le prestaba alguna asistencia a las comunidades, a las personas necesitadas para que aprendieran a trabajar.

AIA1: Tenemos una política de diálogo y concertación con las entidades oficiales de manera que hemos hecho convenios e impulsado proyectos.

AIT7: Uno de los aspectos de mayor impacto fueron los trabajos de réplica a través de los cuales los participantes se involucraron con sus comunidades. Por otra parte, la socialización de estudios de caso ayudó al afianzamiento de los contenidos teóricos y permitió a los participantes evidenciar situaciones comunes a todas las localidades y a la construcción de soluciones posibles. Los hechos públicos de paz constituyeron una manifestación pública del propósito de este proceso pedagógico como lo es el de contribuir al fortalecimiento, la promoción de la organización y la participación comunitaria como escenario para la formación de los actores sociales en la comprensión y la solución de los conflictos, con base en la equidad, la justicia, la solidaridad, el respeto activo y el pluralismo.

AIA4: Me parece que el proyecto de formación pedagógica dentro de su objetivo de construir ciudadanía desde la resolución de conflictos logró mucho y se evidenció con estos actos de hechos públicos de paz.

AC10: Tradicionalmente los muchachos tratan de resolver a su manera sus propios conflictos llegando inclusive a la confrontación. De allí la importancia de la capacitación de este proyecto para que la comunidad y todos asumamos nuestro papel de mediadores buscando soluciones pacíficas.

AIT5: Definitivamente el proyecto sigue mostrando que lo que nosotros podamos hacer por el país es lo que hagamos con los niños y los jóvenes. Cuando tu comentabas ahora de la gran cantidad de niños involucrados en el proceso que también se vio en Palermo, en Campoalegre, en Villavieja, en Rivera, en Tello, cuando una gran cantidad de niños se involucran en el proceso, definitivamente estamos sembrando la semilla de una forma de vida distinta que es en últimas como el objetivo fundamental de lo que nosotros podemos hacer como académicos y como ciudadanos en la reconstrucción del país.

En lo institucional el SENA, el ICBF, la Secretaria de Educación y la Universidad Surcolombiana han adquirido compromisos con las comunidades ganando un mayor reconocimiento comunitario por cuanto ven en su acción una respuesta a la satisfacción de sus problemas y necesidades.

AIA1: Nosotros tuvimos mucha recepción en las entidades para trabajar de manera asociada con ellas.

AIT7: La cooperación entre la gobernación del Huila y de la USCO así como de las alcaldías municipales y cada uno de los colegios que se unieron a este proyecto permitió el logro de los objetivos propuestos.

AIA2: El proceso de paz es un proceso educativo también. Es por eso que la Universidad Surcolombiana ha tratado de divulgar este conocimiento, ha tratado de involucrarse en todo lo que significa desarrollo social, todo lo que significa hechos de paz, que involucran reitero, a toda una sociedad, a todos nosotros y que compromete a la Universidad.

AIA3: La formación de líderes es muy importante para el Departamento del Hula por eso mi gobierno viene insistiendo a través de instituciones tan prestigiosas como la Universidad Surcolombiana la necesidad de liderar capacitación que nos permita formar hombres de bien, hombres que nos ayuden a resolver problemas de índole espiritual, de conflictos, de comprensión de nuestras gentes de modo que este liderazgo que se está obteniendo va a ser muy importante para el desarrollo humano del pueblo huilense.

En lo cultural, el fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva de las personas, las familias y las comunidades y la generación de espacios para la reafirmación del protagonismo de las mujeres en la Educación Popular de Adultos y las potencialidades del trabajo educativo en la perspectiva de género para la autoafirmación como mujeres y lograr el reconocimiento de sus capacidades por parte de sus esposos, de sus hijos y la comunidad y para constituirse como sujetos sociales y políticos.

AC4: Ahora que yo aprendí mi esposo le dice a los amigos que en mí tiene un apoyo muy grande porque yo le colaboro con la ropa para mis hijos, yo confecciono de todo, hasta bordado a máquina. Entonces lo que a mi me falta es tiempo, si hay un curso más, allá estoy.

AIT2: Nosotras estamos trabajando en el barrio Santo Domingo con un grupo de personas entre los 18 y 40 años. El conflicto que estamos abordando es la violencia contra la mujer en la familia.

AIT2: Bueno, el principal resultado es el cambio de actitud que la experiencia de formación pedagógica ha generado en la gente. Que no ha sido solo a nivel personal sino a nivel familiar, barrial y a nivel de municipios. Que en verdad la gente ha tomado conciencia de que todos en la vida tenemos conflictos pero que todos estamos en la capacidad de darles una solución, de analizarlos y de afrontarlos sin la necesidad de acudir a la violencia.

AIT3: Yo considero que la principal fortaleza de la experiencia pedagógica ha sido la constancia y el interés de la gente a pesar pues de los tropiezos que ha habido al comenzar y el compromiso que han adquirido con el proyecto que lo han tomado no solo a nivel personal sino a nivel colectivo. Han comprendido que el trabajo en equipo es clave para aprender a reconocer los conflictos que existen a su alrededor y a aprender a analizarlos y a darles alternativas.

En lo investigativo, se han realizado estudios en todas las experiencias: reconstrucción histórica, mapa de conflictos y se vienen desarrollando nuevos trabajos sobre la relación educación trabajo en experiencias como el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos en la Comuna No. 6.

AIT5: Uno de los resultados claves del proceso pedagógico es la elaboración del mapa de conflictos, identificados a partir de los trabajos de réplica. Entre los principales conflictos estructurales, referidos por los participantes están el desempleo, la inseguridad y la violencia política. Otros de los conflictos más comunes que fueron encontrados son el maltrato y la violencia intrafamiliar, las conductas autoritarias, las diferencias generacionales y de género. Otro grupo de conflictos son los relacionados con las historias de poblamiento de las comunidades entre ellos los de exclusión y discriminación por diferencias culturales y económicas y, un tercer grupo de conflictos son los relacionados con el uso del espacio público.

En un primer momento cuando empezamos a hablar con las personas para la identificación de los conflictos fue muy evidente como la referencia a los conflictos de tipo estructural. Tuvimos que hacer un esfuerzo adicional para que las personas comenzaran a precisar cuales eran las situaciones de conflicto que se presentaban en su vida cotidiana que era como el objetivo central de lo que queríamos hacer.

Las experiencias se constituyen en significativas para sus participantes en la medida en que buscan articular el crecimiento personal con la transformación social y política a

partir del desarrollo de proyectos múltiples que integren lo productivo, lo cultural y lo comunicativo a nivel local desde una perspectiva integral del desarrollo. Sin embargo, esta búsqueda es posible en la medida en que logre la integración real de todos los programas de alfabetización, bachillerato popular, capacitación para el trabajo y educación comunitaria para la transformación de los conflictos y la participación en la construcción de región y país.

3.2 La relación educación trabajo en el contexto del desarrollo comunitario

Esta relación se constituye en la articulación de núcleos temáticos construidos en el proceso de la investigación y presentes en las experiencias objeto de estudio y sujeto de sistematización: trabajo, capacitación, organización, desarrollo comunitario, entre otros, tomando como referentes los actores principales.

En los diferentes estudios la relación educación trabajo se considera como una relación social y no solo tecnológica. El trabajo es una actividad transformadora de la realidad, encaminada a la producción, la organización y la acción comunitaria. Desde esta concepción se analiza la relación en cuanto la inserción de lo educativo en las exigencias del trabajo y éste como espacio educativo, las mediaciones de la cultura y la organización, el mejoramiento de la calidad de vida y la afirmación de la identidad cultural, entendiéndolos como intencionalidades articuladoras.

Los diferentes estudios avanzan en el análisis de esta múltiple relación en el marco del desarrollo familiar y comunitario y de la constitución de circuitos económicos solidarios alternos al de la economía formal, pero relacionados con ella.

En primer lugar se constata que esta relación solo puede comprenderse si se parte de una concepción holística, totalizante del trabajo que integre producción, distribución, organización y acción comunitaria, todo esto cruzado por el desarrollo integral en los niveles individual, familiar y de las comunidades, sean estas de mujeres, de jóvenes,

étnicas o vecinales. Sin embargo, se presentan diferentes enfoques en la forma como cada programa concibe el “aprender haciendo” (Dussán, 2002).

Un primer enfoque es el de la educación para el trabajo el cual asume el aprender a hacer como actividad técnico instrumental referido a un oficio para generar empleo, autoempleo o desarrollar cooperativas, empresas asociativas o famiempresas. Este enfoque hace parte de las tendencias de mejoramiento y modernización de las prácticas productivas y de la organización de la comunidad para ejecutarlas dentro de los modelos globales de desarrollo y crecimiento económico. No obstante, esta opción se aproxima a las necesidades y expectativas de los participantes en los proyectos, hecho que se explica por el alto índice de desempleo, el escaso desarrollo industrial y de la economía solidaria, el interés por el ingreso inmediato o el desarrollo de actividades de economía familiar para resolver problemas de pobreza crítica, el escaso desarrollo teórico práctico sobre los enfoques participativos, el énfasis en la incorporación sistemática del conocimiento instrumental al proceso productivo por parte de las instituciones responsables de la orientación de los programas y el conjunto de prácticas competitivas de la sociedad de consumo que atentan contra los valores de la solidaridad, colectividad y desarrollo integral.

Desde este enfoque la educación es una condición previa para acceder al empleo y al autoempleo o generar formas productivas reducidas a los procesos de instrumentalización y efectividad que demanda el consumismo. El trabajo se reduce a la noción convencional de empleo que se limita a una relación de salario y dependencia del capital o a la obtención de recursos para la subsistencia familiar y comunitaria, derivados del autoempleo o de las famiempresas o microempresas.

Un segundo enfoque dentro de la opción de educar para el trabajo plantea cómo articular el saber hacer con la racionalidad tecnológica- por qué se hace- de tal manera que el sujeto sea consciente de su relación con el mundo natural y social y no un simple apéndice del proceso educativo. Esta opción subyace particularmente en los programas de alfabetización como intencionalidad pero en ningún momento ha sido posible lograr

en la práctica dicha articulación. Se ha avanzado en utilizar el saber hacer de docentes y comunidades participantes en diferentes proyectos de educación comunitaria pero no en integrarlo con la cultura técnica por las deficiencias en la formación de docentes que en la mayoría de los casos provienen de instituciones inspiradas en los enfoques instruccionales.

Una tercera opción es la educación hacia el trabajo como propuesta pedagógica que centra la construcción del sujeto individual y colectivo desde la vivencia de valores ligados al sentido del trabajo desde la dimensión solidaria y cooperativa. Este enfoque se ha venido gestando en los programas de alfabetización y promoción comunitaria a partir de la coordinación para la consecución de medios y recursos educativos, la organización de actividades para la creación de microempresas, la acción solidaria para la comercialización y venta de bienes y servicios, el trabajo voluntario invertido en la organización y acción comunitarias, la interacción comunicativa entre el saber académico y la educación informal de la comunidad expresada en un conjunto de acciones de carácter técnico, organizativo, artístico.

Un cuarto enfoque es el de la educación en y desde el trabajo donde éste se concibe como el elemento pedagógico fundamental en la formación integral del sujeto, desde el cual se construye una nueva alternativa de desarrollo económico, social y humano. Desde esta perspectiva, el proceso productivo, la organización y acción comunitaria son objeto de reflexión como metodología educativa central. Este enfoque se viene planteando particularmente en proyectos recientes de alfabetización de jóvenes y adultos como una alternativa de desarrollo comunitario que parte de la potenciación de las capacidades productivas fomentando la participación y autogestión de proyectos de economía solidaria que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

Este último enfoque parte de reconocer que la relación educación trabajo es una relación social y no sólo tecnológica tal como lo concibe el Grupo Interuniversitario en sus Memorias sobre estudios de caso acerca de esta temática..

“La relación educación trabajo no sólo está referida a la productividad sino a la potenciación del desarrollo de las fuerzas productivas que conlleva una referencia explícita al sujeto humano capaz de construir relaciones de socialidad y sociabilidad, cuya interacción constituye la cultura de los procesos sociales. El reto que corresponde asumir a quienes desde la educación popular de adultos vienen impulsando nuevas opciones de desarrollo humano, tiene que ver con la construcción de proyectos que articulen la formación social, empresarial y propiamente técnica, con miras a responder a la formación integral de los sectores populares en el contexto de la globalización de las relaciones económicas a nivel mundial, desde una perspectiva intercultural” (Londoño, 1995).

La tendencia general en las experiencias significativas de Educación Popular de Jóvenes y Adultos en Colombia ha sido la de posibilitar la integración de lo educativo en lo productivo, lo distributivo, lo organizativo y la acción comunitaria. Sin embargo, en la práctica esta posibilidad atraviesa serias dificultades debido al nuevo contexto de globalización de la economía donde actúan campos de fuerza e interacción.

“El predominio de las relaciones y la lógica del mercado, la transformación en la composición del empleo, la conformación de la economía informal, la flexibilidad de los mercados (laboral, de bienes y servicios, de capital), la disminución de los ingresos de los sectores populares y pérdida del poder adquisitivo, la disminución del gasto social por parte del Estado” (Londoño, 1995).

Del proceso de investigación de Experiencias significativas se pueden derivar tres proposiciones sobre la relación educación trabajo:

- La relación educación trabajo es más significativa cuando se inscribe en una estrategia integral de desarrollo y es mediada por procesos de organización comunitaria en el contexto de la cultura de los participantes.

- El aprendizaje para el trabajo es más relevante cuando el proyecto educativo se articula con la posibilidad real de poner a operar proyectos o empresas productivas.
- El compromiso y la relación pedagógica que promueven los agentes educativos en los programas de educación y trabajo en contextos comunitarios, son definitivos en el éxito de la experiencia.

En la relación educación trabajo dentro de las experiencias de EDA se vienen potenciando los elementos generadores de “circuitos alternos de economía popular”, entendida esta como “una posible pero aún no constituida configuración de recursos, agentes y relaciones, que manteniendo algunas características cualitativas centrales del agregado de economías domésticas, institucionalizaría reglas internas de regulación del trabajo y de la distribución de sus resultados, articulándose como subsistema en relación al conjunto de la economía” (Coraggio, 1995). Esta configuración posible está presente en el entramado de lógicas que conforman el significado para los actores, de las organizaciones productivas, en las cuales la calidad de las relaciones y el sentido de sus productos tienen gran peso específico.

Han surgido entonces unas nuevas relaciones entre la educación y la construcción de una economía solidaria orientada a la creación de una economía social. También se ha podido constatar que el trabajo asociado comunitario potencia las necesidades de conocimiento y creatividad. De esta manera tiene sentido el efecto sinérgico del trabajo sobre nuevas demandas y nuevas soluciones y abordajes creativos de los problemas, que permite desarrollar capacidad de ciudadanía y construcción de sujetos sociales y políticos.

Del trabajo investigativo se infirieron además, los siguientes aspectos:

- La relación Educación de Jóvenes y Adultos con el trabajo entendida como relación social y no solo tecnológica no podrá restringirse ni agotarse en la

función de capacitación, como entrenamiento para una ocupación. Debe facilitar una capacitación para el trabajo.

- El referente principal de la oferta educativa son los sujetos: hombres, mujeres, trabajadores, y no la empresa o los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.
- La aproximación máxima a las necesidades del sujeto, a sus intereses y anhelos en el marco de respeto a la diferencia y a la potenciación de sus capacidades de saber, de poder, de creatividad y crítica.
- Se requieren estrategias y metodologías que generen creatividad e inventiva para obtener la productividad deseada, teniendo como objetivo en el largo plazo, la modernización y competitividad racional a nivel nacional.

3.3 Los conflictos en las experiencias de educación popular

La existencia de los conflictos cotidianos nos obligan a reconocer la conflictualidad como un elemento inherente a la condición humana. En efecto, todo proceso de convivencia demanda hacer explícitos los intereses que median las relaciones humanas con el fin de avanzar en la práctica de la convivencia. La conflictualidad puede ser entendida entonces como la condición que vivencian los sujetos cuando constatan que tanto los intereses, como las relaciones que la sustentan, son plurales, diversos y, muchas veces antagónicos.

3.3.1 Naturaleza de los conflictos

Al analizar los conflictos identificados a través de las experiencias de educación popular se pudo determinar que la cotidianidad de los miembros de las comunidades está influenciada por la existencia de conflictos en cuatro escenarios de la vida social: la familia, las relaciones de vecindad, la escuela, las relaciones laborales.

3.3.1.1 Conflictos familiares.

Los conflictos familiares (gráfico 2), fueron agrupados en las siguientes categorías:

- **Conflictos de pareja:** en esta categoría se incluyeron los conflictos que alteran de manera negativa las relaciones de pareja, los cuales están asociados a dos elementos centrales: La cultura patriarcal que domina los imaginarios en las relaciones cotidianas y en segundo lugar, las transformaciones recientes en las relaciones entre los géneros, los cuales generan nuevas necesidades que no logran ser satisfechas. Los conflictos agrupados dentro de esta categoría son: celos, infidelidad, promiscuidad, alcoholismo, incumplimiento de las obligaciones económicas y domésticas, inequidad, diferencias en las concepciones frente a la sexualidad

- **Conflictos entre padre-madre e hijos:** se refieren a las situaciones que alteran la relación filial entre el padre, la madre (biológicos o no) y los hijos (biológicos o no). El elemento que articula las diversas situaciones de conflicto que se mencionan se refiere al manejo de la autoridad y el poder al interior de la familia. Es claro el afán de controlar por parte de los padres como lo es también, la falta de elementos para formar hijos en un mundo cada día más complejo, influenciado por factores de diverso orden. Además, los conflictos que se registran en esta categoría no se pueden aislar de los ocurridos en las relaciones de pareja; hay una influencia mutua entre estos elementos. Las situaciones de conflicto agrupadas bajo esta categoría son: desobediencia, incumplimiento a las normas establecidas, libertinaje, indisciplina, incumplimiento de las obligaciones, falta de comunicación, inicio temprano en el consumo de alcohol y otros psicoactivos, embarazo precoz, promiscuidad sexual, altanería, desconfianza, rivalidad por bienes

- **Entre padre y madre:** se agrupan aquí las situaciones que alteran la relación entre el padre y la madre, separados o no. Generalmente estas diferencias se asocian con conceptos diferentes en torno a la educación de los hijos. Las situaciones de conflicto

agrupadas bajo esta categoría son: diferencias en los criterios para manejar la autoridad frente a los hijos, preferencias, incapacidad para regular la conducta de los hijos.

- **Entre los hijos:** se refieren a los elementos que perturban la relación entre los hermanos, relacionados con el momento vital por el que pasan, por conflictos de pareja de sus padres, o por desacuerdos entre sus padres por el tipo de relación a establecer con ellos. Las situaciones de conflicto agrupadas bajo esta categoría son: rivalidad, agresividad, competencia por alcanzar privilegios o preservar sus cosas, uso de apodos, daño a sus pertenencias

3.3.1.2 Conflictos en las relaciones de vecindad

Los conflictos en las relaciones de vecindad (gráfico 3), se agruparon en las siguientes categorías:

- **Uso del espacio público:** se refieren a los comportamientos que afectan las relaciones entre los vecinos relacionados con compartir los espacios públicos como son calles peatonales, vías, parques, así como a su mantenimiento y aseo. Las situaciones de conflicto agrupadas bajo esta categoría son: ruido excesivo, fiestas hasta altas horas de la noche, parqueo inadecuado de carros y motos, invasión de zonas públicas por negocios, vendedores ambulantes o automóviles, inadecuado manejo de las basuras, falta de aseo de la cuadra o el sector, manejo inadecuado de las mascotas, perros callejeros, zonas públicas descuidadas o deterioradas.

- **Relaciones de convivencia:** agrupan los comportamientos entre los vecinos relacionados con la mala comunicación, la maledicencia, el uso del lenguaje soez y los comportamientos ofensivos, que impiden la buena convivencia. Las situaciones de conflicto agrupadas bajo esta categoría son: comunicación inadecuada, señalamiento a los vecinos por conductas inherentes a su vida privada.; falta de solidaridad y respeto; uso de lenguaje soez; falta de normas mínimas de convivencia; falta de solidaridad y organización.

- **Daño de la propiedad:** se agruparon los comportamientos delictivos que causan daño a los bienes y servicios de los vecinos. Las situaciones de conflicto agrupadas bajo esta categoría son: incremento de pandillas en los barrios que fomentan las relaciones de rivalidad entre los habitantes; aumento de la delincuencia común; daño a las zonas verdes, los parques se usan para consumir psicoactivos.

3.3.1.4 Conflictos en la vida escolar

Estos conflictos (gráfico 4) se manifestaron en menor proporción entre los participantes. Podría decirse que estos se piensan como separados de la vida de cada persona, es decir, pareciera que existe una especie de ruptura entre la vida y la escuela como escenario de desarrollo humano de los niños, las niñas y los jóvenes. No obstante algunos grupos de maestros señalaron y trabajaron conflictos de relaciones con sus grupos de estudiantes. Se agruparon en las siguientes categorías:

- **Relaciones entre docentes y estudiantes:** se refieren a las situaciones que perturban las relaciones entre los adultos, los niños, las niñas, los y las jóvenes. Entre los que se mencionaron están: autoridad impositiva por parte de los docentes, rebeldía, desobediencia, incumplimiento al manual de convivencia, irrespeto, apatía hacia el estudio, desesperanza hacia el futuro, no se concede al estudio la importancia que posee como medio de promoción humana y social, daño a los bienes de la institución .

- **Relaciones entre compañeros (estudiantes):** rivalidad, agresividad, problemas por sus parejas, daño o hurto a la propiedad individual, uso de apodos, burla, existencia de pandillas, existencia de bandos o grupos que rivalizan entre sí por el poder dentro de los grupos de estudiantes.

3.3.1.4 Conflictos en la vida laboral

Acerca de los conflictos en la vida laboral se destacaron los de naturaleza estructural debido al creciente nivel de desempleo generado por los efectos de la apertura económica, el desestímulo a las actividades agropecuarias, el narcotráfico, la violencia rural, el desplazamiento, las estrategias de ajuste económico, la modernización de las empresas.

3.3.2 Manifestaciones cotidianas de los conflictos

Al analizar las manifestaciones de estos conflictos (gráfico 5) es evidente que la violencia en sus diversas formas es la situación que los hace visibles. Puede decirse que una situación no se considera conflicto si esta no implica el uso o la aparición de alguna forma de violencia; parece ser que la violencia es la situación que hace manifiesto el conflicto y que sin ella esta no se reconoce como tal. Las manifestaciones de violencia más usuales en los conflictos identificados son:

- **En las relaciones consigo mismo:** altos niveles de ansiedad, estrés, incremento en el consumo de alcohol, cigarrillo y otros psicoactivos, baja autoestima, inseguridad, dificultades de comunicación.

- **En las relaciones con el medio que les rodea:** daño a la propiedad ajena y a los bienes públicos, incumplimiento de los deberes como ciudadanos.

- **En las relaciones con los demás:** falta de solidaridad, agresión verbal - comunicativa y física-, maltrato a los niños, las niñas, los y las jóvenes, violencia en las relaciones de pareja, rivalidad, imposición, falta de reconocimiento de los derechos individuales, resentimiento, separaciones, disociación, desconocimiento de las necesidades individuales y colectivas.

Estas formas de violencia se dan a nivel psicológico y físico. Igualmente, la violencia se expresa en las relaciones hacia sí mismo, hacia los demás o hacia el medio que nos rodea.

La violencia psicológica se entiende como *“cualquier tipo de agresión que afecta la vida emocional de las personas generando temor, baja autoestima, lesiones en la dignidad e incapacidad para tomar decisiones. Así mismo comprende la privación de la libertad de locomoción, el derecho al trabajo, estudio o capacitación y el aislamiento familiar y social. Se expresa a través de agresiones verbales, el lenguaje no verbal o corporal y el chantaje afectivo”* (Guerrero, et. al., 2001: 75).

La violencia física *“es producida por la utilización de la fuerza sobre el cuerpo de la otra persona que ocasiona lesiones con diferentes niveles de gravedad inclusive puede ocasionar la muerte”* (Guerrero, et. al., 2001: 71).

La violencia en sus múltiples manifestaciones es uno de los problemas que están a la orden del día en el país. Es claro que es una situación que tiene una historia, tan antigua como nuestra conformación como nación, como la conformación de los pueblos y si quiere tan antigua como el hombre mismo. Por esta razón se le naturalizó y consideró como una conducta normal inherente a la convivencia misma.

No obstante a lo largo de la última década, vivimos una especie de problematización de la violencia; pareciera que a partir de su recrudecimiento y particularmente con el surgimiento de fenómenos como el terrorismo, el sicariato juvenil, los secuestros, los asesinatos de personajes de la vida política, religiosa y social, las masacres, la desaparición forzada y los enfrentamientos político-militares la sociedad colombiana la reconoció como uno de sus principales problemas.

Por esta larga historia, ligada de manera tan profunda al devenir de la humanidad, la violencia ha llegado a formar parte de nuestros imaginarios y por ello se ha propuesto la

existencia de una base biológica que justificaría la existencia de esta conducta en la sociedad.

A pesar de esta hipótesis, diferentes autores han señalado que las causas de la violencia son múltiples, no podemos explicarla a partir de un solo elemento; es necesario considerar factores psicológicos, socioeconómicos, culturales e históricos.

Por otra parte, es necesario considerar que se trata de un problema que va más allá de la individualidad cuya explicación no se puede reducir a las relaciones de interacción entre el agredido y el agresor, es un problema de toda la sociedad que no podemos olvidar o ignorar.

Al respecto, Franco (1992) dice que la violencia es una realidad histórica y social, ella surge y se hace posible en las formas de interacción humana y se modifica permanentemente en ese proceso de convivencia y confrontación de la sociedad. Es también una realidad social porque se genera de las propias condiciones de la sociedad, de su situación de inequidad, es expresión de las relaciones y las luchas por el poder y de la acción de las fuerzas sociales en descomposición y recomposición.

Es decir, la violencia tiene sus raíces en la historia humana, una historia marcada por la desigualdad y la lucha por la dominación de unos pueblos sobre otros, de unos grupos sobre otros, de un género sobre otro, de unos individuos sobre otros.

El Huila, al igual que el país y la región, posee como sociedad una historia que ha propiciado la construcción de la violencia como una forma de relación y particularmente como una forma de expresar y afrontar los conflictos. Decimos afrontar porque a través de ella no se resuelven, ni se transforman, más bien por su intermedio se incrementan sus efectos y se produce un escalamiento que va desde la simple diferencia a la ruptura total entre las partes.

La violencia entonces, no es una fatalidad que llega a la vida de las personas y a los grupos sociales de manera inesperada, la heredamos socialmente, es decir la aprendemos como una forma válida de relación y de afrontamiento de los conflictos a través de la socialización.

Según Palacio (1995) la violencia se construye en la lógica de una socialidad intolerante, donde confluye la presión modernizadora de asimilación de cambios tecnológicos que respaldan las visiones del lucro, la ganancia, como instancias de la supervivencia mercantil, con códigos simbólicos que se alimentan en la tradición y la conservación de viejos poderes.

Esta lógica intolerante es también la que propicia el afrontamiento de los conflictos de manera violenta, mediante la eliminación del otro ya sea de manera simbólica, negando o acallando la palabra, la acción, o mediante su eliminación física: la muerte psicológica o la muerte física.

Por esto, la violencia no es ruptura, regresión abrupta o un acontecimiento desdichado que nos sorprende inermes en la cotidianidad de los otros; es un tipo de relación entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza que posee en sí mismo las contradicciones que no logra resolver la estructura del poder. Así mismo, *“el fenómeno de la violencia es una realidad ética, política, legal y cultural; es un proceso consciente, es una conducta socialmente posibilitada y aprendida es un proceso de elaboración que afirma, interroga o confronta valores, leyes y representaciones. En cada hecho violento hay un mensaje, una simbología”* (Palacio, 1995).

Esto es particularmente significativo cuando se trata de considerarla como un medio de expresión y resolución del conflicto; su ejercicio no permite una lectura sobre las necesidades del otro, puesto que implica la negación de éste como sujeto, y por tanto no hay proceso de resolución o transformación del conflicto que sea posible. De allí que generalmente los conflictos terminan en rupturas en donde ninguna negociación o transacción es posible.

Por ello, tanto los conflictos como su expresión, la violencia, no se pueden considerar como superiores al hombre, a la familia o a la sociedad misma; así como surgen y se construyen en las relaciones sociales es a partir de estas últimas como es posible transformarlos y afrontarlos.

Al respecto, Palacio (1995) señala que se asume la experiencia cotidiana como vivencia del tiempo, de los lugares, de los otros, de nosotros mismos en un escenario donde la violencia asume multiplicidad de formas que abarcan desde el hecho desnudo de la muerte, la sangre, la desintegración, hasta el ambiente permeado por la presencia de fuerzas que impiden el desarrollo de las potencialidades apoyándose para este efecto en el miedo y el temor como compañera permanente y necesaria que hace eficaz la intención destructiva.

La violencia es una forma de relación humana social e interpersonal en la que se presenta el ejercicio de la fuerza con una finalidad específica. En otros términos es todo comportamiento de acción u omisión contrario a los derechos de las personas, que las coloca en condiciones de discriminación.

Así la violencia no es sólo un problema de individuos "mal formados en los hogares", es una realidad expresada en las decisiones de tipo económico, político y social que tienen en sus manos quienes orientan los destinos del país.

Para una mejor comprensión de las manifestaciones de los conflictos se puede establecer una tipología de seis formas de violencia en la vida cotidiana (Vargas, 1997), (Delgado, Oviedo, 1997).

- **La violencia consigo mismo:** se concibe como el resultado de las diversas modalidades de violencia social dirigidas hacia el individuo (castigos sociales, presiones para aceptar formas de vida y conducta, que se expresan en la carencia de autoestima y

autoafirmación, en la minusvalía por sí mismo y en la búsqueda de eliminar la propia vida (Vargas, 1997).

Esta forma de violencia casi pasa desapercibida puesto que puede confundirse con otro tipo de problemas individuales como son la depresión, o la búsqueda de maneras propias de expresar la identidad o el libre desarrollo de la personalidad; pero además las ideas religiosas mal entendidas pueden estimular este tipo de sentimientos en las personas, a través de mensajes que privilegian la humildad, la sencillez, la vida noble, la culpa, el autocastigo.

- La violencia intrafamiliar: hace referencia al *“reflejo del funcionamiento general de la sociedad y de no correspondencia entre la visión de la familia como lugar de seguridad, tranquilidad, afecto, y la realidad de las familias reproductoras de prácticas de violencia evidentes no sólo en el maltrato físico, sino en la subvaloración, la manipulación afectiva, la amenaza de abandono, la imposición de la voluntad”* (Delgado, Oviedo, 1997).

Confundida con la manera más adecuada de formar a los hijos o preservar la unión de pareja, este tipo de violencia ha sido pasada casi imperceptiblemente de una generación a otra y ha sido reforzada en los diferentes modelos culturales sobre la relación paterna filial, que han tenido en la dominación su paradigma más importante. Estos modelos culturales sobrevaloran la culpa y el autoritarismo como los medios fundamentales de relación y han generado modos recíprocos de actuación que continúan legitimando estos estilos de interacción como son el "irrespeto, el miedo y la incapacidad para conciliar."

- La violencia en el trabajo: se presenta en la medida en que la actividad laboral se vacía de contenido, donde se da una sobreexplotación y esto se refleja en las tensiones en las relaciones laborales, en la resistencia pasiva a los cambios (Vargas, 1997).

Desde el triunfo de la revolución industrial, el trabajo ha perdido su sentido de realización humana para convertirse en una actividad alienante que en algunos casos

posibilita la sobrevivencia de los individuos. Las largas jornadas laborales y las actividades repetitivas, mecánicas y poco creativas han conducido al ser humano a experimentar un vacío existencial que sólo logra acallar mediante las diversas formas de adicción que conocemos en la actualidad. El deseo de éxito y reconocimiento social así como la lógica del tener han prolongado de manera excesiva las jornadas laborales y han hecho de la felicidad algo inalcanzable.

- **La violencia en las relaciones de vecinos:** se manifiesta a partir del fortalecimiento del entendimiento de una individualidad mal comprendida que se va a expresar de diversas maneras en los distintos estratos sociales: en los más altos encerrándose en fortalezas individuales, tratando de manejar la sociedad con los artilugios producidos por las nuevas tecnologías; en los más bajos, al no poderse procurar la privacidad, la violencia en forma del maltrato verbal, la permanente generación de conflictos, las peleas callejeras, se hace más evidente. Estas prácticas egoístas en las relaciones de vecindario se van a expresar también en el maltrato al medio ambiente colectivo (*Delgado, Oviedo, 1997*).

- **La violencia en la escuela:** es aquella de la que son víctimas los niños, las niñas los y las jóvenes y que es efecto y causa de las violencias que se manifiestan en los ámbitos extraescolares. Tiene como presupuesto central la visión distorsionada de una relación de subordinación legítima de la mayoría de unos miembros a otros. Se fundamenta no solamente en los patrones de intolerancia y coerción propios del conjunto de la sociedad, sino también en métodos pedagógicos basados en la sanción como modalidad de aprendizaje y en una relación de autoridad vertical y jerarquizada de la cual se derivan la dependencia, la sumisión, el miedo, la agresividad, la segregación, la discriminación.

- **La violencia intrabarrial:** tiene su expresión en lo que comúnmente se conoce como pandillas juveniles, cuya presencia en la vida comunitaria está muy relacionada con los patrones de conducta y condiciones de desorganización de una comunidad así como con

un cierto clima de violencia en el conjunto de la sociedad que se refleja en las conductas delictivas de los jóvenes (Vargas, 1997).

Este tipo de violencia tiene su raíz, en las diversas formas de marginalidad y discriminación generadas por el Estado y las formas de pobreza y es quizás donde se hace más evidentes la inequidad y las relaciones de poder que el sistema en general introduce al interior de las relaciones cotidianas entre los individuos.

- La violencia Política-militar: se genera en todos los espacios a partir de la presencia de los diversos actores armados que han vinculado a la población civil, niños, niñas, jóvenes en una escalada cada vez mayor cuyas secuelas hacen que contribuyan a generar aún más nuevos y mayores escenarios de violencia.

Como se puede observar a partir de esta breve tipología, la violencia está presente en los diferentes espacios de nuestra vida cotidiana; es casi como el aire que respiramos, pero como el aire, no nos damos cuenta de su existencia, salvo cuando se enrarece en extremo.

Pero también son claras las consecuencias o los efectos de la violencia tanto en las grandes metrópolis como en las ciudades intermedias y pequeñas consideradas tradicionalmente como un espacio de paz y convivencia pacífica. En estos espacios se han roto de tal manera las redes de apoyo comunitario, así como, los espacios de acogimiento a nivel familiar, que cada día es evidente el alarmante incremento de esta problemática.

Dentro de la problemática de la violencia en general son notorias las cifras de violencia intrafamiliar y particularmente los altos índices de maltrato infantil, cuyas consecuencias no sólo se limitan al espacio doméstico en términos de la generación de futuros padres maltratadores, sus efectos trascienden al espacio público a través del incremento de diversas formas de desadaptación social como son: la delincuencia, la

prostitución, la drogadicción, la incursión en la vida callejera, los altos índices de contravenciones e infracciones, la deserción académica, entre otros.

Estos hechos se presentan en alto grado dentro de la población infantil y juvenil sin discriminación de género, de tal manera que se puede afirmar que todas las formas de violencia doméstica se manifiestan a través de formas de violencia en el espacio público.

Esta afirmación es evidente, en los conflictos identificados y analizados por los grupos de participantes. Así como la violencia y los conflictos en las relaciones consigo mismo, se expresa en las relaciones con los demás, y a su vez los conflictos en las relaciones de pareja se manifiestan en conflictos con los hijos y la conflictividad familiar se expresa en los conflictos en las relaciones de vecindad y la violencia intrabarrial.

Los conflictos y, en consecuencia, la violencia como su forma de expresión o un método de resolución, tiene sus orígenes en elementos históricos y culturales.

3.4 Fundamentos pedagógicos y metodológicos del modelo

El Modelo Pedagógico de las experiencias objeto de estudio se concibe como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación popular. Se refiere a un saber teórico-práctico de la educación para la transformación de la sociedad y la cultura. Niega la neutralidad pedagógica, confronta la razón instrumental y la mirada tecnocrática y reconoce lo pedagógico como parte de un campo de contradicción, lucha y resistencia en contra de las formas sutiles como el poder y el control se reproducen en lo educativo para mantener la subornación y la exclusión. La acción pedagógica implica una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda de construcción de colectivos para el cambio social. Reconoce el conflicto como una forma de transformación de la sociedad y como oportunidad educativa, razón por la cual éste se convierte en un dispositivo cognitivo básico del proceso educativo y pedagógico.

El modelo rescata en lo fundamental lo que Pablo Freire denominó pedagogizar el conflicto: hacer el conflicto de tal manera pedagógico a través de la explicitación de los intereses en juego y en el estímulo a las formas de organización para transformarlos, que pase a significar un factor de crecimiento político-educativo para los actores implicados (Pontual, 1995).

Construye la acción educativa como política que funciona a través de los lenguajes, los conocimientos, las interacciones, las formas disciplinarias, las dinámicas y los dispositivos. La base de esa política es el reconocimiento del diálogo de saberes mediante el cual se busca construir una acción fruto de la interacción comunicativa y la visualización de la posibilidad de un futuro distinto.

Al profundizar en el sentido mismo de la actividad educativa, se comprende la pedagogía como un proceso reconstructivo a través de ejercicios de sistematización donde los actores directos reflexionan desde sus prácticas pedagógicas para construir un saber que de unidad y sentido a las prácticas sociales.

A partir de los principios que orientan el trabajo pedagógico de las experiencias elabora prácticas y métodos alternativos y participativos de acuerdo con las realidades que se le van presentando, por lo cual, no existe un método único, simplemente recurre a algunos principios de crítica, transformación y acción. En muchos casos construye métodos híbridos porque recoge elementos ya desarrollados en otros lugares, en ocasiones elementos progresistas de otros métodos y reelabora su quehacer pedagógico en un permanente cambio.

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

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

Lee los procesos contradictorios a su interior, a la vez que genera dinámicas en las cuales las contradicciones se reorganizan y se reestructuran, lo que le permite ser capaz de construir escenarios más amplios, integrándose a movimientos sociales (con presencia en Juntas Administradoras Locales, Hechos públicos de Paz), sin perder la responsabilidad con el territorio inmediato pero reconociendo las maneras de la dominación que en el momento de las necesidades vuelven a tocar a los grupos humanos. Por ello construye formas de organización educativa que, en su funcionamiento, buscan ser el anticipo de la democracia radical mediante un diálogo permanente y mediante la capacidad de construir una participación en la cual los actores están insertos.

El modelo expresa nuevas relaciones pedagógicas cuyas implicaciones son constatadas en las transformaciones personales, colectivas e institucionales. El quehacer educativo tiene sentido de liberación por cuanto logra desarrollar las potencialidades humanas para leer críticamente la realidad y transformarla.

Desde la pedagogía del conflicto se aporta a la creación de escenarios de negociación al interior de la vida cotidiana de las comunidades y grupos sociales para potenciar el desarrollo de una cultura del reconocimiento y la participación sin lo cual no es posible la transformación social.

3.4.1 Criterios para la construcción metodológica

El proceso pedagógico propuesto por las experiencias de educación popular se centra en el diseño y desarrollo de un acto educativo que hace posible una relación de negociación cultural a partir del encuentro de diversas lógicas, percepciones y visiones, de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto. Aunque se reconoce que la educación popular no tiene una concepción metodológica propia, como una dimensión de la pedagogía, se vienen construyendo criterios metodológicos generales que son constatados en experiencias educativas y que le dan sentido y relevancia al modelo pedagógico objeto de estudio. Estos criterios se resumen en:

- El centro metodológico y conceptual es el diálogo entendido como la búsqueda permanente del saber y del saber hacer con sentido solidario. Se recupera el diálogo como propuesta pedagógica, es decir, la reflexión que permite dotar de contenido lo pedagógico se debe abordar desde la negociación cultural que opera en la construcción de conocimiento y de nuevas formas de la acción.

- Todo proceso y toda acción educativa popular debe partir de la cultura y el contexto de los participantes como el tejido básico, debido a que permiten la incorporación de dimensiones de vital importancia como son el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación. Ninguno de los procesos y acciones educativas en el marco de la educación popular ocurren por fuera de un determinado contexto, sea micro o macro. El contexto interesa de manera especial ya que el sentido último de la acción educativa es generar una acción transformadora de los sujetos sobre su realidad inmediata y global, para lo cual es necesario acercarse a la reflexión, conocimiento y análisis de la misma. La idea de realidad no solo está referida a las condiciones objetivas de existencia de los colectivos sociales (lo real), sino también al modo como estos la asumen desde su cultura.

- La transformación de las motivaciones para el aprendizaje debe partir principalmente de las transformaciones en las condiciones de la vida cotidiana. Ésta es el lugar donde se inician los procesos educativos y donde se concretan los fenómenos culturales y contextuales. La concepción metodológica en la educación popular parte de las condiciones específicas de cada grupo, no de la práctica o de la realidad a secas. Sin duda, su fundamento es la práctica o la realidad, pero pensadas y entendidas en contextos específicos. La vida cotidiana es el punto de partida pero no es única ni generalizable a todos los individuos (por el contrario, es variada); analizarla en profundidad permite superar la mirada en blanco y negro con la que a menudo observamos el mundo. Tener claridad a este respecto permite construir una propuesta pedagógica amplia no encerrada en lo popular, en cuanto disputa un proyecto político que impugna éticamente a toda la sociedad, ni reducida a los destinatarios de la acción. (Mejía, Awad, 2003)

- El reconocimiento de los sujetos de la acción educativa, los educadores populares y las organizaciones y movimientos sociales como actores sociales protagonistas en la construcción de su historia, de su vida social, cultural, política y económica como portadores de un saber construido a partir de la experiencia. Estos actores diversos entran en relación de aprendizaje, haciéndolo desde sus propias estructuras y marcos conceptuales formados en las más diversas experiencias de historia, cultura, saber común, institucionalidades y conocimiento, que configuran un pensamiento previo ((Piaget, 1970; Luria, 1980; Bruner, 1988, Vigostky, 1934; Freire,1970) desde el cual se organizan las experiencias y acciones de cada ser humano y se recuperan las múltiples prácticas de educación popular, no sólo las más formalizadas de cursos y talleres.

- Los sujetos de la acción educativa (educandos) poseen unos saberes previos resultado de su experiencia, de la tradición cultural y de su reflexión personal. El abordaje de cualquier problema o tema debe garantizar que los educandos

expliciten y confronten sus saberes y valoraciones al respecto. La lógica de elaboración y exposición de esos saberes es diferente a la racionalista y abstracta que hemos aprendido en las instituciones escolarizadas, razón por la cual debe reconocerse y sistematizarse.

- El educador popular, como acompañante del aprendizaje social de los educandos, también tiene algo que expresar. Posee unos saberes, una cultura desde la cual se relaciona y dialoga con los participantes. Debe preocuparse por la forma como expone y socializa sus conocimientos, del lenguaje, las técnicas y demás dispositivos pedagógicos que emplea. Debe presentarlos de manera creativa, creando condiciones pedagógicas para el diálogo con los saberes previos de los educandos. Debe tener en cuenta los niveles de comprensión y las estrategias de recepción de discursos provenientes de otras lógicas culturales.

- La interacción entre el saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico supone una relación de encuentro entre diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no sólo la base del proceso pedagógico sino también el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo. Las experiencias de educación popular se convierten en escenarios privilegiados para el diálogo cultural entre los saberes populares, el conocimiento corriente y los saberes sistematizados provenientes del mundo académico, artístico y científico.

- La participación concebida como apertura de espacios que posibiliten no solo el conocimiento de la problemática social sino la búsqueda colectiva de alternativas de solución. Se trata fundamentalmente de transformar la realidad a través del proceso de autogestión y de proyectos múltiples a nivel empresarial, comunitario que sean concebidos y desarrollados por las comunidades, los líderes y los movimientos y sectores sociales que estos logran convocar con el acompañamiento teórico y metodológico de centros de educación popular o de instituciones universitarias. Los procesos de autogestión y desarrollo de

alternativas productivas de economía popular deben trabajarse desde las inclinaciones y habilidades del sujeto, de tal manera que pueda desarrollar posteriormente un “hacer” permanente y más cualificado sobre su realidad.

- Hay que propiciar que los participantes adquieran estrategias para aprender por sí mismos permitiéndole sentir que esa experiencia les significa autoconstrucción. La educación popular no debe proporcionar exclusivamente contenidos informativos sino herramientas conceptuales, valorativas y técnicas para que el educando asuma creativamente nuevas situaciones educativas.

- Para que la negociación sea posible como estrategia pedagógica se debe cambiar la mirada sobre la actividad educativa desarrollando diferentes estilos de aprendizaje: aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio, aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber. La flexibilidad debe erigirse como un criterio básico de construcción no sólo del momento educativo –que permite nueva información y nuevas habilidades– sino también para que éstas sean recontextualizadas por la vía de la acción en su medio y en su experiencia cotidiana (Vigotsky, 1934), permitiéndole a los sujetos un empoderamiento real sobre su acción que debe tener sentido en el contexto de cada participante.

- Hay que generar la producción colectiva de conocimiento (práctico-teórico), de un conocimiento social al servicio de la transformación individual y social. Por esta razón, el saber y el conocimiento, además de constituir dos de los pilares de la educación popular, son dos elementos básicos en el hacer metodológico.

- Se debe propiciar el desarrollo de la imaginación y la creatividad de educandos y educadores. Por tal razón hay que incorporar en las prácticas educativas las diversas expresiones del arte y de la expresión lúdica y corporal. El juego y el

trabajo son experiencias que forman al hombre en relación con los demás con la naturaleza y consigo mismo.

- Todas las acciones educativas populares deben prepararse rigurosamente, teniendo en cuenta los propósitos, las capacidades y recursos existentes, las actividades, los tiempos y responsabilidades. La planeación debe ser colectiva, flexible y evaluada permanentemente.
- La utilización de técnicas y recursos didácticos debe responder a los fines de la educación popular, sus fundamentos pedagógicos y metodológicos y tomar en cuenta que se requiere de creatividad e imaginación para modificarlos y adaptarlos a los participantes y a la situación específica que se debe enfrentar en la acción pedagógica.

3.4.2 Los momentos del proceso pedagógico

Los momentos del proceso pedagógico de las experiencias objeto de estudio se sustentan en los anteriores lineamientos pedagógicos y metodológicos desarrollando vivencias de la Investigación Acción Participativa con el propósito de construir conocimiento para el progreso social y aumentar la conciencia propia de las gentes, razón por la cual asume el diálogo como punto de inserción en el proceso social. Es decir, se trata de un proceso dialógico orientado desde la vida cotidiana y el contexto donde la gente vive, para organizarla y romper el binomio sujeto/objeto. Este proceso de reconstrucción implica que los sujetos de la acción educativa participan en todos los momentos del proceso pedagógico.

3.4.2.1 La planeación

El momento de planeación es un ejercicio colectivo donde se construyen y negocian los objetivos, contenidos básicos, metodologías, formas de evaluación y de sistematización de los proyectos de capacitación con fundamento en los lineamientos pedagógicos y

metodológicos de la educación popular. Se busca que a partir de la negociación se logre planificar el proceso educativo.

La negociación de los planes de trabajo en estos proyectos presentan algunas dificultades por cuanto la cultura de la planeación, es decir, la práctica que preside y orienta la acción futura, es una carencia de los sectores populares debido a sus condiciones de sobrevivencia. En esta circunstancia, el diagnóstico previo es de gran utilidad para priorizar las necesidades y potencialidades de la comunidad y orientar la acción de transformación de las condiciones que impiden su satisfacción.

Las dinámicas generadas en las acciones educativas desbordan lo planeado y exigen cambios que es necesario atender, razón por la cual una de las características de los diseños en educación popular es su flexibilidad para cambiar sobre la marcha de acuerdo con las exigencias del trabajo y de los sujetos implicados. Planear es también prever los posibles problemas y eventualidades.

Cada proceso de educación popular es un universo de sentido general, y precisamente por eso no existen los planes ni diseños únicos, las guías o los modelos a seguir. Cada uno implica consideraciones y acciones de construcción y producción con grupos humanos muy específicos, dotados de procesos comunicativos, necesidades e intereses particulares. (Mejía, Awad, 2003). De allí que los caminos trazados, en primer lugar, no son estáticos y, en segundo lugar, cada paso que se da debe contar con una fundamentación que le dé sentido a la acción de los actores.

La importancia pedagógica que tiene este proceso previo a la acción pedagógica radica en la claridad de los propósitos y del contenido del aprendizaje por parte de los sujetos que interactúan en el mismo y su relación con el proyecto político cultural de la educación popular.

3.4.2.2 El acto pedagógico

El acto pedagógico es el momento de recontextualización donde, a través de la negociación cultural, se construyen los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y las actuaciones derivadas de éstos. Por eso es tan importante construir las condiciones previas (planeación) más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas haciendo del acto educativo un acto global de resignificación debido a que los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje son recogidos desde el lugar social y cultural del “otro”.

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo de vivencias a partir de la realidad y que genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es sólo de contenidos sino también de estilos de aprendizaje (Mejía, Awad, 2003).

El aprendizaje implícito en los proyectos de capacitación depende de la experiencia y conduce a cambios y transformaciones de la misma. De esta manera, la acción educativa no está centrada en la enseñanza, ya que no se trata de pautas de comportamiento escritas que deban ser asimiladas para ser practicadas sino de la reestructuración del quehacer de cada sujeto. En otros términos, en los procesos de educación popular estamos frente a estructuras de acción que modifican las condiciones de vida cotidiana donde se encuentran insertos los actores y también las teorías y representaciones que estos poseen.

El espacio de aprendizaje es también más amplio. Se trata de operar en los lugares en los cuales los actores desarrollan sus vidas, sin duda diferentes a los escenarios

delimitados por la enseñanza que pertenecen a un universo mucho más institucionalizado.

El aprendizaje en el contexto de la educación popular construye una relación individuo-realidad que configura una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de acción transformada y transformadora. También se establecen nexos sujeto-sociedad, pues no es sólo un fenómeno de autoconciencia, es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformadores, visibles en una nueva acción humana marcada ahora por el empoderamiento sobre sentidos, contextos y procesos.

El aprendizaje busca construir una unidad sujeto-contenido-acción, que rompa con su versión puramente instrumental para colocarse en una unidad en la cual la idea de formación permanente reorganiza el mismo proceso de aplicación de lo aprendido construyendo un sentido social de la práctica educativa.

En las experiencias se expresan diferentes sentidos y usos de esos aprendizajes: Aprendizajes de individuación para la acción social y los aprendizajes para la institucionalidad social (Mejía, Awad, 2003).

Los primeros se producen en un contexto que tiene su propia lógica: la manera como cada actor organiza la acción y se implica en lo que le es posible, hace evidente que hay una codificación de mensajes, que hay reorganización y que se retoma lo que otros le aportan, siempre y cuando pueda elaborarlo en sus propios términos (Mariño, 1988).

Este aprendizaje articula los procesos de individuación y de socialización: los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje, que en forma consciente, uniendo lenguaje, acción y simbolización, e interactuando con el presupuesto de un mundo común, reorganizan sus relaciones de trabajo y sus lenguajes y establecen preguntas sobre el poder. Podemos decir que es el momento en el cual aparece con claridad lo inseparable y complejo de la vida humana (histórica, cultural, biológica,

psicológica y social) (Maturana, 1992). Este aprendizaje permite a cada actor recuperar su experiencia como ser humano dentro de su grupo cultural y reconstruirla en el mismo contexto de su vida. Permite igualmente que las conceptualizaciones que los sujetos realizan sean aplicadas a situaciones específicas que cada uno de ellos puede controlar y a contextos donde cada uno las puede explicar.

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

Al lado de estos elementos surgen unas interacciones a partir de las cuales se crea opinión, se intercambian entendimientos y se construyen acuerdos para la acción. Todo esto ocurre en el imaginario de interpretación de cada sujeto y grupo y en el lenguaje de comunicación cotidiana, haciendo que a su contexto social se le añadan nuevos objetos simbólicos; de tal manera se opera un acuerdo y un entendimiento compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo potenciando la imaginación humana (Castoriadis, 1989).

Los aprendizajes para la institucionalidad social buscan afectar, impactar y “educar” para transformar las instituciones sociales, lo que equivale a decir educar para producir la participación de y en la totalidad social. La sistematización de las experiencias objeto de estudio muestran algunos rasgos de este tipo de aprendizaje que han sido sintetizados producto de investigaciones (Mejía, Awad, 2003):

- *Reconocer las fronteras entre acción, socialización e institucionalidad pública: Esto significa reconocer una esfera de acción más amplia que implica un dominio de lo específico, diferenciada de las esferas de la socialización y la individuación.*

- *Construir una zona de aprendizaje próxima, es decir, la actividad educativa debe buscar un acercamiento en el cual sea posible un reconocimiento de “lo otro” más amplio, entendiéndolo como parte del continuum de propio mundo, no como una etapa diferente. Se trata de incluir lo otro en lo propio para transformarse.*
- *Entender que son las acciones las que muestran y anticipan el desarrollo de la conciencia y que es allí donde se hace claro el aprendizaje logrado y las posibilidades de nuevos aprendizajes.*
- *Dar cuenta de la reestructuración simbólica como una de las principales tareas del proceso educativo haciendo claridad en torno a que desde ella es posible una ontogénesis (que se produce en el aprendizaje individual) y una sociogénesis (evolución social) (Lorenzer, 1973).*
- *Transformar los procesos de socialización propios, lo que supone ganar en la posibilidad de cambiar prácticas inmediatas del mundo cotidiano (familiar, laboral). Operar en concreto sobre los hábitos permite que el aprendizaje interiorizado (como conocimiento, norma o valor) se convierta en cuestionamiento y acción sobre lo social.*

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

En esa búsqueda por encontrar mecanismos de participación y de integración a la esfera del poder público, se hace necesario explorar aprendizajes que hagan posible que esos procesos de la democracia radical sean reales.

Los aprendizajes de institucionalidades sociales se dan en un escenario de organización, movimiento, institución y formas organizadas de la sociedad. Las maneras como se hace visible el aprendizaje social según Mejía, Awad (2003) son:

- *Inducen a una forma de integración macro, es decir, que los mecanismos que se construyen trabajan por la vinculación (incorporación, integración, cooptación, o representación de la impugnación) en esferas más amplias que el escenario cotidiano, dando el paso a lo público.*
- *Producen una forma de conciencia práctica moral: Nos encontramos frente a una individuación que desborda las formas del sentido común y entra en lógicas de pacto social global en las cuales es necesario representar intereses y, por lo tanto, contar con unos criterios compartidos por un grupo más amplio que el cotidiano.*
- *Amplían los niveles de opción: Se accede a la esfera de la representación en la cual la opción propia y la del grupo humano que se representa adquieren un nivel de importancia como legitimadores de las acciones.*
- *Aparecen opciones problemáticas: No es sólo vinculación a lo macro; se establece un proceso en el cual el conflicto también adquiere características más públicas relacionadas con criterios de participación, tomas de posición y capacidad para defender los propios puntos de vista y debatir los puntos de vista diferentes.*
- *Generan una nueva cultura política: Lo político hace su desplazamiento desde lo micro hacia lo macro y allí tiene regulaciones muy precisas que operan como límites institucionales. Sólo al encontrar esa manera diferente de actuar es posible para el sujeto insertarse como un elemento alternativo en la institucionalidad social. Una nueva cultura política como aprendizaje supone una acción decidida para la representación de intereses y el desarrollo de la*

capacidad para construir acciones que hagan posible el cumplimiento de esos intereses. Aparecen entonces prácticas de confrontación, movilización, organización, lucha por los derechos, concertación, etc., que se convierten en aprendizajes sociales por la vía de la acción organizada y que enfrentan las viejas formas de hacer política, es decir, construye la ética de la política.

3.4.2.3 Evaluación

El momento de la evaluación se asume como la valoración crítica y colectiva de cada fase del proceso desarrollado. Crítica porque supone observar y valorar, desde los objetivos y desde los intereses y necesidades de la acción educativa, la utilidad de las actividades y del proceso emprendido, y colectiva porque, en coherencia con los principios de la educación popular, esta valoración es una posibilidad de todos los participantes en los procesos educativos, trátase de orientadores o de sujetos actores de la acción. Cada uno de ellos, desde su horizonte de interés, valora y opina en torno a lo trabajado.

En segundo lugar, se señala que la evaluación tiene dos momentos, cada uno con implicaciones diferentes. Una es la evaluación que se hace de manera constante y periódica dentro de un proceso educativo y otra la evaluación final que mira el proceso en su conjunto. Una y otra son igualmente necesarias, pero sus proyecciones son diversas. La primera se desarrolla a lo largo de una actividad educativa tantas veces como momentos sean necesarios de acuerdo con consideraciones temporales. Por ejemplo, en un taller de varios días, la evaluación puede hacerse al cierre de cada tema o problema trabajado o al finalizar cada jornada. Las decisiones sobre su frecuencia son también objeto del diseño. En este caso, la consecuencia directa de la evaluación es la revisión del camino a seguir, ya sea para afirmarlo o para incorporar modificaciones.

La evaluación final, por otra parte, observa y valora el proceso en su conjunto, teniendo como lente los objetivos globales y particulares propuestos y, de manera especial, el empoderamiento alcanzado. Sus consecuencias van desde delinear los ejes del

seguimiento propio de todo proceso de educación popular hasta aportar nuevos elementos de conocimiento que enriquezcan los procesos y acciones educativas futuras con otros sujetos y otros grupos.

3.4.3 Los talleres pedagógicos

Los criterios para la construcción metodológica se expresan en cada uno de los momentos del proceso donde convergen, a manera de espiral, los espacios de encuentro especialmente, en los talleres pedagógicos concebidos en las experiencias objeto de estudio como *“una técnica de acción que está orientada a lograr cambios significativos en las personas mediante la utilización de formas de expresión de carácter artístico y participativo que involucren de manera activa a las personas. El taller es una actividad de tiempo limitado, es una experiencia de tipo participativo su función primordial es educativa, concientizadora, informativa; en este sentido se trata de generar condiciones que posibiliten pensar de manera conjunta temas y/o problemas de importancia colectiva”* (Ayestarán, Mtz Taboada y Arróspide, 2000:140).

En otros términos, el taller pedagógico es un conjunto de actividades de carácter teórico práctico que grupos, equipos de personas o de organizaciones sociales e institucionales construyen a través de una metodología participativa para reconocer y transformar su propia realidad identificando y priorizando los problemas que más afectan a la comunidad con base en la propia experiencia y en el estudio de temas de formación que respondan a las necesidades de los participantes y del contexto sociocultural.

En síntesis, el taller es un espacio de construcción de conocimiento mediante el diálogo y la participación creativa con base en saberes previos y experiencias acumuladas para resolver problemas que nos afectan.

Para la construcción de los objetivos de un taller se debe partir de preguntas de investigación a partir de un problema o tema específico. Debe tener en cuenta el interés

de los actores, el lugar donde se realizan, el espacio y el tiempo y las inquietudes sobre las alternativas o intencionalidades a las que responden los problemas a resolver.

Los talleres deben realizarse en diferentes fases: crear un clima de confianza y solidaridad, construir las preguntas básicas a responder, describir el problema, buscar o crear alternativas, construir consensos, diseñar estrategias y compromisos y evaluar de manera permanente.

Las metodologías posibles se pueden resumir: para generar confianza, juegos de desinhibición e integración; para las preguntas, propuestas individuales por escrito o verbales en grupo; para formular el problema, propuestas individuales por escrito o verbales en grupo que analicen información aportada previamente y pongan en común sus conclusiones o mediante la puntual intervención de un experto; para crear alternativas, la generación de un clima que estimule la creatividad de los individuos y los grupos; para construir consensos y responsabilidades, la elección voluntaria y el análisis de las capacidades de los miembros del grupo y para la evaluación, el aporte de cada uno de los participantes.

CONCLUSIONES

El estudio se ocupó de comprender el significado de las experiencias de educación popular desarrolladas en el Departamento del Huila a través de los Proyectos de Alfabetización de Adultos y de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana de la Universidad Surcolombiana con un doble propósito: En primer lugar, identificar la significatividad de las experiencias para los diferentes actores sociales y, en ese sentido, precisar la relevancia de los proyectos desde el punto de vista de su intencionalidad, pertinencia social de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto de los programas generados. En segundo lugar, construir teóricamente el Modelo Pedagógico implícito en las experiencias, a partir de su relación con los desarrollos conceptuales de la Educación Popular.

La aproximación al objeto de investigación se desarrolló en dos momentos: El primero se ocupó de reconstruir la experiencia a través de entrevistas, talleres, video y revisión de documentos de sistematización. Este proceso permitió identificar 10 núcleos temáticos alrededor de los cuales los actores de las experiencias asignan diferentes significaciones y reconstruir el proceso de capacitación asumiendo como referentes el contexto, los actores, los propósitos, los principios pedagógicos, las estrategias de trabajo y los espacios de encuentro.

El segundo momento, el de la interpretación, se centró en la construcción teórica del modelo pedagógico a partir de la relación entre el sentido que le otorgan los actores al proceso de capacitación y los desarrollos conceptuales de la Educación Popular.

De este proceso se pudo constatar que los proyectos de educación popular objeto de estudio son experiencias significativas para los sujetos educativos y para la reorientación de la educación popular, con énfasis en la construcción de lo pedagógico.

1.- La significatividad de las experiencias pedagógicas para los sujetos educativos.

La significatividad de las experiencias pedagógicas para los sujetos educativos está relacionada con la inserción en las necesidades, la organización y las demandas de la vida cotidiana de las comunidades populares; la articulación orgánica con la capacitación en y para el trabajo y con el mejoramiento de la calidad de vida; la flexibilidad en las estrategias pedagógicas, metodologías y formas de evaluación; la capacidad de involucrar no solo a individuos sino a las familias, las organizaciones y las comunidades y, la capacidad de ligar lo social, lo cultural, lo económico y lo político como elementos integradores de la vida cotidiana. Estas hipótesis emergentes como componentes de la interpretación de las experiencias se pudieron constatar en los siguientes aspectos:

- Las experiencias de Educación Popular generaron condiciones para plantear y desarrollar propuestas educativas ligadas al trabajo, al empleo, al mejoramiento de condiciones de salud, el estímulo a la autogestión económica, a la organización sociopolítica, a la acción cultural y a la alfabetización como elementos básicos de la vida cotidiana. La acción educativa cubrió a los jóvenes, adultos, las familias, los niños dado que su quehacer no se agota en la vida escolar, sino que asume los problemas cotidianos.
- La dimensión educativa y su relación con el trabajo se valora en cuanto adquisición de conocimientos útiles para un oficio, la creación de una microempresa, famiempresa, desarrollo de la economía familiar y como medio de superación personal, de reconocimiento del otro, de solidaridad, autoestima y en general, mejoramiento de las condiciones de vida. Además, se destaca la habilidad de vincular a las organizaciones comunitarias, clubes de amas de casa,

familias, en la organización y administración de proyectos productivos o de distribución de bienes, en las acciones educativas y recreativas, en el mejoramiento de la infraestructura comunitaria y en la capacidad de concertación y negociación de proyectos con las instituciones estatales.

- Los proyectos de Educación Popular respondieron a la condición social de los participantes, miembros de los sectores populares que no pudieron en la niñez completar su educación básica, que consideran necesaria para acceder al mejoramiento del empleo y de sus condiciones de vida. Pero además los proyectos educativos en su desarrollo, asumieron las prácticas culturales propias de los participantes y promovieron procesos organizativos que potenciaron a los alumnos como sujetos políticos para reorganizar su vida cotidiana en comunidad.
- Se expresa el carácter multidimensional de la intencionalidad, dirigida a construir un modelo de desarrollo alternativo que garantice el mejoramiento de la calidad de vida en el contexto de la cultura particular lo cual implica el compromiso con el fortalecimiento de las organizaciones sociales y el empoderamiento de las comunidades.
- En los programas de educación popular resultó significativa la manera como se articulan los procesos de aprendizaje: En la selección y organización de los contenidos se distinguieron diferentes tipos de actuación con mayor énfasis en su escogencia por parte de los agentes educativos externos con la participación de los sujetos de los programas garantizando flexibilidad y pertinencia. El aprendizaje osciló entre la organización por temas disciplinarios y la selección de problemas que impone la relación con el trabajo práctico en la producción, resolución de conflictos, la organización y la cultura.
- En las experiencias se tiende a la constitución de elementos de un nuevo discurso pedagógico que comparten los participantes directos, las organizaciones

de base y los investigadores y agentes externos, confrontándolos todos ellos en la emergencia de una nueva práctica educativa popular que tiene como eje el diálogo de saberes. En las prácticas pedagógicas se vivió un proceso de transición desde la memorización, el control a través de estímulos externos hacia la construcción de procesos cognitivos comunicativos, la interacción de saberes y experiencias y la interacción con los contextos sociales.

- En todas las experiencias, pero en particular en la de formación para la resolución de conflictos, se generaron nuevos espacios de formación y participación comunitaria, de aprendizaje de la concertación, el diálogo y la convivencia como valores fundamentales en la solución de las diferencias y la transformación de los conflictos como condiciones básicas de la significatividad de los programas que se desarrollan en contextos de violencia sociopolítica.

- Desde la perspectiva de las mujeres de sectores populares, los programas más significativos son aquellos que les permiten pensarse como mujeres, que rescatan su problemática de género y les posibilita irrumpir en el ámbito comunitario y político. En todas las experiencias se destacó el protagonismo de las mujeres y las potencialidades del trabajo educativo en la perspectiva de género, lo cual constituye un elemento muy importante para la investigación y la práctica educativa en esta perspectiva, entendiendo que el género es una construcción cultural que denota los atributos de una persona, determinados por el contexto histórico y social.

- En las experiencias analizadas se constató igualmente que los agentes educativos, especialmente si son profesionales, asumen un compromiso vital con la transformación social y experimentan una desafección de lo docente especializado para articularse orgánicamente con los proyectos y conectarse con los pobladores, cualificando su práctica de reflexión crítica en la perspectiva de incidir en los contextos locales. Los educadores populares, estudiantes de los últimos semestres o recién egresados de la Universidad Surcolombiana, al

interrelacionar la capacitación, lo cultural y la sistematización permitió la apropiación de cada uno de los programas que se desarrollan en los Centros de Capacitación, consolidando su compromiso con la organización y sus propuestas de transformación social articuladas a los proyectos políticos comunitarios.

- El impacto social se evidenció en los cambios significativos en la forma de pensar, de concebir y reconocer su identidad, de relacionarse y mirar al otro; la flexibilización de estructuras organizativas, la generación de formas asociativas a partir de proyectos, la construcción de movimientos comunitarios autónomos; la transformación de conflictos y acciones públicas de convivencia ciudadana; el fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva de las personas, familias y comunidades, la generación de espacios para la reafirmación del protagonismo de las mujeres y, la participación en procesos de sistematización y diseminación de sus propias experiencias.

2.- El significado del Modelo Pedagógico en relación con los desarrollos conceptuales de la Educación Popular.

El Modelo Pedagógico se presenta como algunos lineamientos o estilos de trabajo pedagógico que pueden contribuir a una mejor estructuración del discurso pedagógico que, como saber, de cuenta interpretativa de las prácticas, de cómo se plantea lo pedagógico en ellas y de sus relaciones internas y externas. Aunque se reconoce que la educación popular no tiene una concepción metodológica propia, como una dimensión de la pedagogía, estos lineamientos se constituyen en referentes metodológicos orientadores de procesos investigativos centrados en la comprensión del sentido de lo pedagógico en nuevas experiencias, es decir, a la forma particular como se articulan los procesos de aprendizaje, el tipo de relaciones que se establecen y se promueven, a la participación de los actores en la praxis educativa.

- La participación constituye el eje alrededor del cual se articulan todos los componentes del modelo pedagógico de las experiencias y constituye también su

sentido, su dirección. Se le dimensiona como derecho, como conocimiento, como descubrimiento de la propia dimensión humana, como capacidad, como condición de identidad, como espacio de poder y como significado de organización. Se refieren a ella como razón de ser de la organización, la posibilidad que cada uno exponga su punto de vista, componente del saber popular; factor determinante del desarrollo comunitario; constituyente del proceso de adquisición y apropiación del conocimiento. Se relia así la concepción metodológica participativa como fundamento de la educación popular o de una educación de adultos transformadora de la sociedad.

- Se hace manifiesto, a partir de la comprensión del sentido de la experiencia, el carácter multidimensional de la intencionalidad de la educación de adultos y, por eso, sus relaciones de interdependencia con el saber y el conocimiento; con la cultura; con el trabajo, la producción y el consumo; con procesos sociales como la construcción de sociedad, de poder popular de ciudadanía; procesos pedagógicos como la creatividad, la lúdica, la autodirección, el aprendizaje permanente en y para el conflicto, la investigación, teniendo siempre como referentes principales a los sujetos de la acción y la búsqueda de un desarrollo individual y colectivo en sus dimensiones política, económica, laboral, cognitiva, afectiva, ética y estética.

- El protagonismo de los sujetos educandos, educadores y comunidad constituye un elemento clave del modelo pedagógico popular emergente de las experiencias. Un protagonismo entendido como realización de la capacidad para impulsar y desarrollar procesos educativos, culturales, socioeconómicos y políticos. Ese protagonismo se expresa en lo pedagógico, en el diagnóstico de necesidades, la elaboración de proyectos comunitarios, la reconstrucción de la trayectoria vital (autorreconocimiento personal y grupal), en la capacidad para identificar, analizar y negociar un conflicto y, en el proceso socioeconómico y político en la organización -empoderamiento- para constituirse en fuerza social a nivel local , para la movilización, negociación, ejecución y evaluación de

proyectos educativos, sociales y productivos. La identificación de estos campos de ejercicio de protagonismo y el carácter sustantivo que tiene en las experiencias educativas para la constitución de sujetos sociales y políticos, significan una constatación importante y un punto de ruptura de las concepciones abstractas del sujeto en educación de adultos.

- Al analizar las manifestaciones de los conflictos identificados y caracterizados a través de las prácticas de los participantes, se hizo evidente que la violencia en sus diversas formas es la situación que los hace visibles como una forma de relación y particularmente de expresar y afrontar los conflictos. Razón por la cual, se reafirma que la violencia no es ruptura, regresión abrupta o un acontecimiento desdichado; es un tipo de relación entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza que posee en si mismo las contradicciones que no logra resolver la estructura del poder. En consecuencia, la educación en y desde el conflicto debe considerarla como una oportunidad de aprendizaje para superarla como forma de expresión y transformación de conflictos.

- El significado de la experiencia pedagógica muestra la importancia de un desplazamiento de los procesos de aprendizaje entre adultos de sectores populares que aporta elementos para una resignificación. Se aprende desde el conflicto a través de procesos de solidaridad, de procesos en que la emoción juega un papel importante, es decir, que aprender requiere una interacción solidaria, una comunicación interactiva en la que los sujetos conocen y controlan tanto los objetivos como los medios de aprendizaje. Pero este aprendizaje solidario rebasa los límites del encuentro educativo y se inserta en la vida cotidiana, en el sentido de llegar a ser efectivo en un dominio particular de acciones. La significación del aprendizaje que emerge, implica repensar los dispositivos pedagógicos y los proyectos de educación popular de adultos.

- El modelo pedagógico de las experiencias, enfocado desde la perspectiva de la educación popular, trasciende los límites de la formalidad para transformar las

prácticas cotidianas de las personas. La capacitación, la participación, la organización, la producción, las prácticas culturales, muestran cambios en los sujetos y en su entorno.

- El sentido de la organización popular, sea ella comunal, de economía solidaria, civico-política de género y en sus diversas intencionalidades, que están en la base de las experiencias estudiadas, orientadas a la búsqueda de soluciones a los problemas de la vida cotidiana, y las lógicas que configuran sus racionalidades se constituyen en educadoras comunitarias y permanentes y lo son en las diferentes dimensiones existenciales del ser, tener y hacer:

* En la dimensión del ser educan trabajando la autonomía, la participación, la autogestión, la identidad. También las pasiones, la intuición, la imaginación, el asombro, la creatividad. Las organizaciones populares además de su función básica, se convierten en espacios privilegiados, y a veces únicos de relación, socialización, concertación y participación comunitaria.

* En la dimensión del tener, cuando en los programas y proyectos se posibilita el desarrollo del conocimiento y el saber popular, el aprovechamiento óptimo de los recursos y el talento de los pobladores y sus dirigentes.

* En la dimensión del hacer, cuando se facilitan condiciones para trabajar y participar en los procesos productivos, organizativo y educacional. Para inventar, producir colectivamente, diseñar, controlar y negociar.

- Estas dimensiones constituyen el campo propio del carácter educativo permanente de las organizaciones populares que convierten en ambiente de creación y aprendizaje el trabajo comunitario. Lo popular tiene aquí el espacio propio de una pedagogía de la vida cotidiana y de la educación no institucionalizada, cuyos fundamentos y principios orientan nuevas relaciones entre los saberes y nuevas estrategias y dispositivos pedagógicos.

- Al concebir lo pedagógico como una acción práctica con consecuencias de transformación a distintos niveles, reconoce en la esfera pública de lo social una gran cantidad de procesos de socialización que tienen incidencia sobre hábitos, costumbres, culturas, los cuales son incluidos en el camino del aprendizaje para encontrar formas de éste que se desarrollen más allá de los muros de la escuela. Estas formas de aprendizaje generan dinámicas en las cuales las contradicciones se reorganizan y se reestructuran, lo que le permite ser capaz de construir escenarios más amplios, integrándose a movimientos sociales sin perder la responsabilidad con el territorio inmediato pero reconociendo las maneras de la dominación que en el momento de las necesidades vuelven a tocar a los grupos humanos. Por ello construye formas de organización educativa que, en su funcionamiento, buscan ser el anticipo de la democracia radical mediante un diálogo permanente y mediante la capacidad de construir una participación en la cual los actores están insertos.

- La interacción entre el saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico supone una relación de encuentro entre diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no sólo la base del proceso pedagógico sino también el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo. Las experiencias de educación popular se convierten en escenarios privilegiados para el diálogo cultural entre los saberes populares, el conocimiento corriente y los saberes sistematizados provenientes del mundo académico, artístico y científico.

- La adquisición de estrategias para aprender por sí mismos permite sentir que la experiencia pedagógica significa autoconstrucción. La educación popular no debe proporcionar exclusivamente contenidos informativos sino herramientas conceptuales, valorativas y técnicas para que el educando asuma creativamente nuevas situaciones educativas.

- La negociación como estrategia pedagógica permite cambiar la mirada sobre la actividad educativa desarrollando diferentes estilos de aprendizaje: aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio, aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber. La flexibilidad se erige como un criterio básico de construcción no sólo del momento educativo –que permite nueva información y nuevas habilidades– sino también para que éstas sean recontextualizadas por la vía de la acción en su medio y en su experiencia cotidiana permitiéndole a los sujetos un empoderamiento real sobre su acción que debe tener sentido en el contexto de cada participante, razón por la cual se requiere de la apropiación y profundización de los diferentes sentidos y usos de los aprendizajes de individuación para la acción social y los aprendizajes para la institucionalidad social, aportados por la investigación pedagógica.

3.- El significado del proceso metodológico de la investigación

La investigación se asumió desde el enfoque cualitativo con énfasis en lo hermenéutico y participativo por el interés de comprender la realidad desde el sentido que le otorgan los actores de las experiencias pedagógicas. Este énfasis permitió articular cuatro dimensiones significativas:

- La dimensión epistemológica referida a la búsqueda del conocimiento, acerca de experiencias sociales, desde adentro, desde la red de interpretaciones de sus actores, quienes tratan de darle inteligibilidad.

Hay otro nivel de esta dimensión que es el conocimiento que se produce sobre la investigación misma, al asumirla como objeto de reflexión colectiva en el desarrollo de cada uno de los momentos del proceso como interacción permanente entre los sujetos de la investigación y el investigador.

- La dimensión ética referida a la posición que la investigación asume con relación a los actores sociales: éstos son sujetos interpretantes de su propia realidad, proceso en el cual se reconocen y reconocen al otro, lo que contribuye a fortalecer su identidad.

La investigación participa de la dimensión ética de la hermenéutica en tanto concede valor donde se pensaba que había neutralidad (en la mirada del investigador y en las técnicas de investigación) y en tanto ubica expectativas donde se pensaba que había fines (superación de las relaciones medios fines).

- La dimensión política de la investigación referida a la oportunidad que le ofrece a los actores sociales de construir espacios de poder, a las transformaciones sociales que genera el proceso de investigación, a su potencialidad para legitimar nuevos campos del saber, a la promoción del respeto a la diversidad y a la legitimación del pluralismo.

La relación que los sujetos tienen con el conocimiento se va modificando cuando éstos internalizan sus lógicas de construcción. . Así, las relaciones de poder generados por el conocimiento van adquiriendo nuevos perfiles.

- La dimensión pedagógica referida al proceso que genera la investigación para provocar la reflexión de los actores sobre su propia experiencia; al diálogo de saberes y a la confrontación de lógicas e interpretaciones de los diversos sujetos sociales y a la apropiación por parte de los participantes del sentido y la operacionalización del proceso de investigación.

Esta dimensión se relaciona además con la construcción de nuevos conocimientos a partir de las labores investigativas y de las prácticas reflexivas; conocimientos que ayudarán a comprender mejor los procesos organizativos propios y a elaborar nuevos planes de acción que contribuyan a la comprensión del trabajo educativo y popular.

El trabajar en forma colectiva en la elaboración de la investigación cualifica a sus protagonistas para la participación activa en nuevos proyectos investigativos, al dotarlos

de herramientas de interpretación de las relaciones sociales, además de estimular más elevados niveles de creatividad y análisis.

El enfoque metodológico de la investigación, los momentos y procesos desarrollados constituyen una opción investigativa por cuanto al convertir la comunicación en eje estratégico de la misma permite cualificar la comprensión de los fenómenos sociales, de la organización y desarrollo de los proyectos comunitarios y de la necesidad de participar en la construcción de propuestas políticas para incidir en la lucha por una democracia radical de empoderamiento de los excluidos.

Cabe destacar como los talleres y el trabajo con video son espacios de potenciación para la contextualización, la reconstrucción e interpretación en la medida en que el diálogo intersubjetivo y la negociación entre investigadores y comunidad permite su legitimación donde surgen múltiples propuestas tales como la elaboración participativa de los Planes de Desarrollo a nivel local y regional.

La utilización del vídeo en el proceso investigativo tuvo como propósito aportar en la comprensión del sentido –significatividad- que las experiencias tienen para sus actores. Sentido entendido como una construcción continua de significados producto de la convergencia de diferentes puntos de vista, conflictos y negociaciones. El vídeo es un instrumento para la comprensión de la experiencia que nos acerca a otro lenguaje que habla menos de los conceptos y más de las imágenes, de los gestos, de lo simbólico. Es por eso que el vídeo trata de retomar la matriz simbólica-dramática pre-existente en la cultura popular. Donde la imagen –imaginario- se convierte en un modo de acceder al conocimiento, y donde podemos a través de sus lenguajes y representaciones comprender y re-crear el sentido de la experiencia pedagógica.

RECOMENDACIONES

A partir de la presente investigación y en el marco de la concepción pedagógica, metodológica y estratégica de la Educación Popular como proyecto político y cultural de transformación social, se formulan las siguientes recomendaciones:

Sobre Política Educativa Institucional.

- 1) La Universidad Surcolombiana de Neiva Huila, en el marco de su autonomía, debe garantizar la continuidad de los Proyectos de Educación Popular y abordarlos de manera integral y sistémica superando la dispersión conceptual, el paralelismo y la intervención unilateral entre lo formal, lo no formal y lo informal; entre las instituciones oficiales (USCO, SENA, Secretarías de Educación Departamental y Municipal), las organizaciones de base y algunas ONG; entre los distintos actores y escenarios y entre el conocimiento académico y el saber popular. La política educativa debe tender a su relación e integración de los desarrollos pedagógicos y los recursos, respetando la autonomía y las particularidades de cada uno en contenidos y metodologías.

Los Proyectos de Educación Popular de Alfabetización de Jóvenes y Adultos y de Formación para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana deben integrarse sistémicamente en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana y adoptar una metodología interdisciplinaria y transdisciplinaria que permita abordar el estudio de la Educación Popular con diferentes énfasis: en alfabetización, en derechos humanos, en transformación de conflictos, en salud, de género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia, entre otros. Estos estudios deben profundizar en el análisis de sus relaciones y comprender la racionalidad y las lógicas internas de las experiencias educativas

que se desarrollan a nivel regional. Esta concepción sistémica debe garantizar la complementariedad y continuidad de los diferentes proyectos con la intencionalidad transformadora de la Educación Popular.

- 2) Es necesaria una política educativa que genere espacios para la potenciación de las experiencias significativas de Educación Popular que se vienen generando en la Región. No se trata de un problema de gestión o exclusivamente pedagógico sino de una política que garantice la equidad, la democratización, la innovación y el fortalecimiento de los poderes locales. Pero también que reconozca lo educativo como un problema de sentido cultural en donde convergen identidad, autonomía, autoestima, reconocimiento de la heterogeneidad cultural y étnica, pertinencia de los contenidos, un nuevo papel del educador y participación en las decisiones que garanticen una gestión educativa local que tenga a los sujetos como sus referentes principales.

Para el desarrollo local sostenible y la construcción de región se requiere la continuidad de los proyectos de educación popular orientados por la Universidad Surcolombiana y las organizaciones sociales y la potenciación y generación de nuevas experiencias pedagógicas que tengan como objetivos: El fortalecimiento de las organizaciones sociales a nivel local y regional, el desarrollo de sus capacidades de negociación y concertación, la formación de un nuevo liderazgo, el desarrollo de los niveles de conciencia de la población en la solución de sus problemas y conflictos y la capacidad para participar activamente en la planeación, ejecución, evaluación y control de las acciones de desarrollo en el contexto del empoderamiento de los excluidos.

- 3) En política educativa es prioritaria la incorporación de actores emergentes, principalmente las mujeres, los jóvenes y los trabajadores del sector informal de la economía, a los programas de educación popular de la Universidad Surcolombiana. En tal sentido se impone desarrollar el carácter multidimensional de su intencionalidad para que de manera integral se responda

a los intereses, necesidades y demandas de los actores sociales en sus contextos específicos.

- 4) La Universidad Surcolombiana debe crear espacios y mecanismos de negociación entre las organizaciones de la sociedad civil a nivel regional y las instituciones educativas estatales para generar y consolidar consensos en torno a la Educación Popular de Jóvenes y Adultos y así garantizar la emergencia de respuestas creativas e innovadoras, su diseminación, la afirmación de la autonomía de las organizaciones de la sociedad civil y el fortalecimiento del protagonismo de los actores educativos. Estos consensos son prioritarios para buscar la comprensión de las lógicas de las comunidades y la elaboración de proyectos y currículos específicos los cuales requieren la participación de los sujetos de la acción educativa.

En este mismo sentido se deben generar espacios de reflexión y confrontación entre los Proyectos Educativos Institucionales que se desarrollan en todas las instituciones educativas de Educación Básica y Media y los Proyectos de Educación Popular con el propósito de intercambiar experiencias teóricas, metodológicas y didácticas que permitan la apropiación de aquellas que se consideren pertinentes para hacer de la escuela un proyecto político y cultural de transformación social donde la comunicación medie la negociación entre vida cotidiana, cultura ilustrada y procesos masivos construidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas también van a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo –de otra manera– las relaciones sociales escolares.

- 5) Los aspectos de significatividad de las experiencias pedagógicas para los sujetos educativos y del Modelo Pedagógico en relación con los desarrollos conceptuales de la educación popular consignados en las conclusiones de esta investigación deben ser incorporados a la política educativa de la Universidad

Surcolombiana como lineamientos pedagógicos y metodológicos de los programas de Educación Popular.

Sobre la reorientación pedagógica de los Programas de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana.

- 1) La apropiación, por parte de cada una de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana y de las organizaciones sociales, de los fundamentos pedagógicos y metodológicos construidos en esta investigación debe estar orientada a una mayor coherencia entre lo teórico, lo metodológico y la acción educativa que debe expresarse en la participación en la selección y organización de los contenidos, la comunicación interactiva, el diálogo de saberes y la incorporación de dispositivos pedagógicos consecuentes con la autogestión educativa que garanticen el empoderamiento de las comunidades.

La incorporación de este modelo pedagógico fundamentado en la participación y la negociación como ejes articuladores de todos sus componentes dentro de una concepción multidimensional del desarrollo debe garantizar la integración de las dimensiones social, política, económica y cultural con la técnica, administrativa, gerencial en la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos de desarrollo específicos de cada experiencia educativa. A partir de estos proyectos se debe articular lo contextual, lo pedagógico y lo metodológico donde se apropien contenidos adecuados a las necesidades de los participantes en cada uno de los proyectos en su contexto y su relación con las bases conceptuales de la planeación participativa: el diagnóstico, diseño y programación; la comunicación y producción de recursos materiales; la información, asesoría y seguimiento; la ingeniería de proyectos, el análisis financiero, gerencia, y la evaluación del desarrollo comunitario. Esta propuesta implica para la universidad y los centros donde se desarrollan las experiencias pedagógicas el rediseño e integración de todos los programas de formación a partir del enfoque

integral donde la relación educación, trabajo y cultura se centre en y desde los proyectos productivos, distributivos y de acción comunitaria.

- 2) Es necesario reorientar la relación educación trabajo en los programas de Alfabetización y desarrollo comunitario de Jóvenes y Adultos de manera que respondan al carácter integral de la formación, a las potencialidades de los sectores populares para el autoempleo y los proyectos productivos de carácter asociativo; a las exigencias de una capacitación técnica de calidad, en el contexto de sus culturas y orientados a la construcción de planes de desarrollo colectivo. De igual manera es preciso reconocer que en la relación educación trabajo, en los contextos populares, existen componentes afectivos que condicionan su visión, que la capacitación incide en las condiciones de convivencia de los grupos en el nivel de las actitudes y sus respectivas relaciones. Por tanto, las políticas y currículos deben estar orientados hacia el aprendizaje en el diálogo, el reconocimiento de las condiciones de liderazgo y el mejoramiento de las competencias comunicativas para que puedan expresar mejor sus ideas, pensamientos y necesidades en la resolución de los problemas, conflictos y demás acciones comunicativas.
- 3) Los avances en la construcción de los mapas de conflictos, los estudios de caso y las experiencias de hechos públicos de paz como productos del proyecto de resolución de conflictos y la participación ciudadana deben ser apropiados como insumos importantes en la formulación de planes y programas de desarrollo tanto para la Región del Huila como para las comunidades específicas, apuntando a mejorar la calidad de vida, aumentar los niveles de educación y por tanto contribuyendo eficazmente a la formación de personas más autónomas, más críticas y solidarias.
- 4) Dada la diversidad de agentes educativos en los programas institucionales o comunitarios de educación popular de jóvenes y Adultos y las dificultades en su formación básica y permanente, la Universidad Surcolombiana debe crear un

espacio orientado al desarrollo de la creatividad y la gestión de proyectos comunitarios que asegure el carácter continuado e interinstitucional de los procesos de formación y consolide espacios para la reflexión pedagógica y la autoformación; posibilite la construcción participativa de propuestas diversificadas, flexibles, articuladas con las demandas de los sujetos educativos; sistematice las experiencias de ONG, de los organismos gubernamentales, de las organizaciones de base y de las universidades.

- 5) La reorientación de los programas de educación popular debe tener como uno de sus propósitos la constitución de redes de propuestas de innovación pedagógica y/o significativas. En este sentido, las experiencias objeto de esta investigación pueden constituirse en ejes de esa red y para el efecto, la universidad surcolombiana deberá ofrecer apoyo técnico y financiero.
- 6) Las recomendaciones anteriores deben ser discutidas y socializadas al interior de la universidad, las ONG regionales, las comunidades de base y los organismos gubernamentales responsables de establecer políticas educativas.
- 7) Al reconocer que una de las tareas aplazadas de la educación popular es la construcción de una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía histórica y sociocrítica se debe fortalecer la investigación pedagógica y la sistematización de experiencias con el propósito de comprender la complejidad de los procesos de construcción, apropiación y resignificación de conocimientos y saberes por parte de los sujetos populares, así como las didácticas con mayores posibilidades para el trabajo educativo concreto. Para avanzar en esta perspectiva, la universidad surcolombiana debe vincular a investigadores a Equipos Interuniversitarios de trabajo en Educación Popular y a redes de investigadores que aborden esta problemática.
- 8) Frente a las perspectivas de la educación popular y su experiencia acumulada se comienza a reconocer su papel en la educación en valores democráticos, en el

desarrollo de las potencialidades de innovación de la población y el avance de experiencias educativas sustentadas en la participación, el diálogo y el desarrollo de competencias lingüísticas de los sujetos (Bastias-Cariola, 1994). Además, al hacer énfasis en los aprendizajes para la acción sin negar otras formas de procesos pedagógicos, se reconoce que la educación popular continua educando en pro de los intereses de los excluidos y segregados para disputar en lo público la representación y expresión de esos intereses. Sin embargo, somos conscientes de que hay que enfrentar la hegemonía capitalista de un mundo globalizado en el que el auge del pensamiento ideológico neoliberal construye un paradójico consenso sobre el fin de la historia, de la utopía y del pensamiento y la acción liberadora y que ha logrado cooptar a antiguos luchadores por la transformación, así como a organizaciones sociales. No obstante, el comienzo del siglo XXI ha presenciado el renacimiento de la teoría social crítica y del pensamiento progresista con proyección política en América Latina (Rodríguez, 2003), razón por la cual nos encontramos con diversos trabajos académicos, movimientos sociales y nuevas propuestas políticas que hoy se expresan desde diferentes gobiernos de suramérica reivindicando los valores de la igualdad, la libertad, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia. La generación de estas nuevas alternativas abren mayores posibilidades para avanzar en los retos que hoy se plantea la educación popular.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, A., (1998): *Educación en Proyectos Comunitarios*. CINDE, Bogotá.
- ALEM, T., RODRÍGUEZ, M., (1987): *Una mirada a la educación popular de hoy, educación y diversidad*. Procep, La Paz.
- ALFARO, R. M., (1987): *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*, Tarea, Lima.
- ARCHILA, M., (2003): *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Cinep/Icanh, Bogotá.
- ASENSIO, J. M., (2001): *La formación del docente en y para la complejidad*. Ediciones Universidad Salamanca, Barcelona.
- AWAD, M., MEJÍA, M. R., (2000): *Pedagogías y metodologías de la educación popular. La negociación cultural, una búsqueda*. Fe y Alegría Ecuador, Quito.
- AYESTARÁN, S., MTZ TABOADA, C. Y ARROSPIDE, J., (2000): “*La terapia psicosocial del grupo*”. En: *la realidad es social*. Universidad Javeriana. Bogotá.
- BAJTIN, M., (1974): *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Barral, Barcelona.
- BARRENECHEA, M., GOYOBS, E., MORGAN, M. L., (1994): “*La sistematización con producción de conocimiento*”. En: *revista La Piragua*, N° 9, 2° semestre, CEAAL, Santiago de Chile.

BASOMBRIO, C., (1988.): *Educación popular y posibilidades de renovación de la política en el Perú*. Tarea, Lima.

BASOMBRIO, C., (1991): *Educación y ciudadanía. La educación para los derechos humanos en América Latina*. CEAAL, Santiago de Chile.

BEGOÑA, A. B., (2002): “*Globalización, sociedad de la información y formación en las organizaciones*”. En: Pineda P., (1992): *Pedagogía Laboral*. Ariel, Barcelona.

BERGER, P. Y LUCKMAN, T., (1975): *La construcción social de la realidad*. Amorroutu Editores, Buenos Aires.

BOSCO, J., (1984): *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. GRAAL, Río de Janeiro.

BRAUDEL, F., (1992): *La dinámica del capitalismo*. Editorial Alianza, Madrid.

BRAUDEL, F., (1994): *Las ambiciones de la historia*. Editorial Crítica, Barcelona.

BRUNER, J., (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid.

BRUNER, J., (1988): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona.

BRUNER, J., (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.

BUENAVENTURA, N., (1986): *La opitud* (documento xerocopiado). Universidad Surcolombiana. Neiva.

CADIMA, E., (1990): *La educación en la praxis revolucionaria*. Aipe, La Paz.

CAJIAO, F., et. al., (1995): *Proyecto Atlántida*. Fundación FES, Bogotá.

CANDAU, V., (1993): “*La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación de la búsqueda de la relevancia*”. En: revista Piragua, No. 7, 2º. semestre. CEAAL. Santiago de Chile.

CASCON, P., (2001): *Educación en y para el conflicto*. Editorial.UNESCO, Barcelona.

CASTORIADIS, C., (1979): *La experiencia del movimiento obrero*. Tusquets, Barcelona.

CASTORIADIS, C., (1981): *De l'ecologie a l'autonomie*. Editions Seuil, París.

CASTORIADIS, C., (1989): *La institución imaginaria de la sociedad*, tomos 1 y 2. Editorial Tusquets, Barcelona.

CENDALES, L., MARIÑO, G., Y PERESSON, M., (1983): *Alfabetización y Educación Popular en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá.

CETRULO, R., (1995): “*Desarrollo local en la perspectiva de la acción cultural. Articulación de la dimensión cultural, política y económica*”. En: Van Dam A., Martinic, S., Meter, G. (1995): *Cultura y política en educación popular, principios, pragmatismo y negociación*. CESO, La Haya.

COLOM, A., (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Ediciones Paidós, Barcelona.

COLOM, A., MELICH, J. C., (1995): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Ediciones Paidós, Barcelona.

CORAGGIO, J. L., (1995): *Desarrollo Humano, economía popular y educación*. Aique, Argentina.

CORTINA, A., (2001): *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial. Madrid.

CUSSIANOVICH, A., (1990): *Educación popular en la escuela*. Instituto de Pedagogía Popular, Lima.

CUSSIANOVICH, A., Y CHIROQUE, S., (1990): *Educación popular en debate. Características y metodología*. Instituto de Pedagogía Popular, Lima.

DAM, A., MARTINIC S., Y PETER, G. (1992): *La educación popular en América Latina. Notas sobre el estado de una discusión*. CIDE, Santiago de Chile.

DELGADO, M Y OVIEDO, C., (1997): *Propuestas para la prevención de la violencia intrafamiliar desde un enfoque participativo. Investigación publicada*. Universidad Surcolombiana, Neiva.

DE ROUX, F., BOTERO, B., (1995): *Educación popular y empresas comunitarias*. CINEP, Santa Fe de Bogotá.

DERRIDA, J., (1995): *Espectros de Marx: el estado de la deuda, el trabajo del derecho y la nueva Internacional*. Trotta, Madrid.

DERRIDA, J., (1997): *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A., Barcelona.

DÍAZ, M., (1990): *Pedagogía, Discurso y poder*. Corprodic, Bogotá.

DUCH, L., (1998): *La Educación y la crisis de la modernidad*, Ediciones Paidós, Barcelona.

DUSSÁN, M., (1999): *Sistematización de la Experiencia del Centro Comunitario Timanco (CCT) de la Comuna 6 de Neiva, Huila: Reconstrucción Histórica* (memoria no publicada). Universidad Surcolombiana, Neiva.

DUSSÁN, M., (2001): “*Concepto, recomendaciones y modificaciones al Plan de Desarrollo 2001-2003. Un Huila para el siglo XXI: Una construcción colectiva*”. En: *Región y Cultura*. Servi-impresos, Neiva.

DUSSÁN, M., (2002): *La relación educación trabajo y conocimiento en experiencias significativas de Educación Popular de Adultos en Colombia* (memoria no publicada) Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

ECHEVERRY, A., (1993): “*El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*”. En: *Objeto y Método de la Pedagogía*. Universidad de Antioquia, Medellín.

ESCUELA POPULAR CLARETIANA, (1987): *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa*”, Dimensión Educativa, Neiva.

FALS, O., (1986): *Historia doble de la Costa*. Carlos Valencia Editores, Bogotá.

FALS, O., (compilador), (1998): *Participación popular: retos de futuro*. ICFES-IEPRI-COLCIENCIAS, Bogotá.

FALS, O., (2000): *Investigación Acción Participativa*. En: *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

FAZIO, H., (1998): *Globalización: una aproximación desde la historia*. Fondo de Cultura Económica, México.

FE Y ALEGRÍA, (2002): “*Retos de la educación popular*”. En: revista internacional Fe y Alegría, N° 3, Caracas.

FERNÁNDEZ, J., (1986): *La educación de adultos un libro Abierto*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

FERNÁNDEZ, J., (1989): *Sistematización y educación popular*. La Rueda, Lima.

FERNÁNDEZ, B., (1996): “*Educación popular y pedagogía de la diversidad*”. En: Educación popular y pedagogía de la diversidad. MEPB-CEAAL, La Paz..

FRANCO, S., (1992): *La violencia, problemas y retos para la salud pública*. Seminario Regional de Violencia hacia la Mujer. OPS, Managua.

FREIRE, P., (1967): *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Tierra, Montevideo.

FREIRE, P., (1969): “*Educación y concientización*”. En: La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, México.

FREIRE, P., (1970): *La pedagogía del oprimido*, Bogotá.

FREIRE, P., (1975): *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva, Buenos Aires.

FREIRE, P., (1985): Prólogo al libro de Werthein, J., et. al.: *Educación de Adultos en América Latina*, Edición La Flor. Buenos Aires.

FULLAT, O., (1984): *Verdades y trampas de la pedagogía*. Ediciones Ceac, Barcelona.

GADAMER, G., (1993): *Verdad y Método*. Sígueme, Salamanca.

GADOTTI, M., TORRES, C. A., (org.), (1994): *Educacão popular. Utopia latinoamericana*. Cortez Editora Edusp, São Paulo.

GARCÍA, J. E., MARTINIC S., ORTIZ, S., (1989): *Educación popular en Chile: trayectoria, experiencia y perspectivas*. CIDE, Santiago de Chile.

GARCÍA, N., (1982): *Las culturas populares en el capitalismo*. Nueva Imagen, México.

GARCÍA, N., (1985): *Culturas transnacionales y culturas populares en México*. México.

GARCÍA, N., (1990): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ediciones Grijalbo, México.

GARCÍA, N., (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo, México.

GARDNER, H., (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica, México.

GARDNER, H., (1995): *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de la vida de Freud, Einstein, etc.* Ediciones Paidós, Barcelona.

GEERTZ, C., (1989): *El antropólogo como autor*. Ediciones Paidós, Barcelona.

GHIZO, A., (1993): “*Diálogo de saberes en los procesos de educación popular*”. En: revista La Piragua No. 7, 2º semestre. CEAAL, Santiago de Chile.

GIROUX, H., (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós, Barcelona.

GIROUX, H., (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Ediciones Paidós. Barcelona.

GOBERNACIÓN DEL HUILA, (2001): *Plan de Desarrollo del Huila Construyendo Región para el Siglo XXI*, Neiva.

GOBERNACIÓN DEL HUILA, (2002): *Propuesta de creación de la región administrativa y de planificación surcolombiana* (documento final). Neiva.

GOROSTIAGA, X., (1992): “*América Latina frente a los desafíos Globales*”. En: Christa. FCE, México.

GRAMSCI, A., (1988): *La formación de los intelectuales*. Grijalbo, México.

GUERRERO, O., VELANDIA, E., MORALES, A., HURTADO, M., PUYANA, V.Y., BERNAL, V., (2001): *reflexiones sobre la violencia de pareja y relaciones de género*. Haz Paz, Bogotá.

GUTIÉRREZ, F., (1985): *La educación como praxis política*. Siglo XXI, Bogotá.

GUTIÉRREZ, F., PRIETO, D., (1991): “*Democracia y comunicación alternativa*”. En: revista La Piragua, Vol. 2, No. 3, 1er. Semestre. CEAAL, Santiago de Chile.

GUTIÉRREZ, I. C., et. al., (2003): *Pedagogía del conflicto y la participación ciudadana. Sistematización de una experiencia*. Oti Impresos. Neiva.

HABERMAS, J., (1982): *Conocimiento e interés*. Editorial Taurus, Madrid.

HABERMAS, J., (1987): “*La problemática de la comprensión en las ciencias sociales*”. En: *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.

HELLER, A., (1970): *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.

HELLER, A., (1979): *La revolución de la vida cotidiana*. Materiales, Barcelona

HELLER, A., (1990): *Más allá de la justicia*. Crítica, Barcelona

HELLER, A., (1994): *El péndulo de la modernidad. Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo*. Península, Barcelona.

HELLER, A., (1996): *Aporte para una teoría de las necesidades*.

HLEAP, B., (1991): *La estrategia comunicativa en el programa de capacitación a distancia de educadores populares*. Universidad del Valle, Santiago de Santiago de Cali.

HLEAP, J., ZÚÑIGA, M., (1992): *Sistematización de la Experiencia de Educación Popular del Resguardo Indígena de San Lorenzo*. Universidad del Valle, Santiago de Cali.

IANNI, O., (1997): *Teorías da globalização*. Civilização brasileira, Rio de Janeiro.

IBÁÑEZ, J., (1979): *Más allá de la sociología*. Siglo XXI. Madrid.

JAMESON, F., (2001): “*Globalización y estrategia política*”. En: *Región y Cultura No. 16*. Servi-impresos, Neiva.

JARA, O., (1981): *Breve referencia a la educación popular en América Latina*. En: *Educación Popular: La acción Política*. Alforja, San José de Costa Rica.

JARA, O., (1981): *Educación popular: La dimensión educativa de la acción política. Reflexiones sobre la educación popular desde el contexto de la revolución sandinista*. Centro de Estudios y Acción Social, Panamá.

JARA, O., (1986): *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*. Centro de Estudios y Acción Social, Panamá.

JARA, O., (1994): “*Tres posibilidades de la sistematización, comprensión, aprendizaje y teorización*”. En: revista *La Piragua* No. 9, 2º semestre. CEAAL, Santiago de Chile.

JIMÉNEZ, N., (2001): “*Gestación de la UE como agente activo de la Globalización*”. En: *Revista Emergències*. Associació Observatori dels Moviments Socials, Barcelona.

KAPLÚN, M., (1996): “*Materiales ‘Educativos’ que no educan. Materiales ‘no educativos’ que educan*”. En: revista *La Piragua* N° 12-13. CEAAL, Santiago de Chile.

LAPATI, P., (1984): *Tendencias de la educación de adultos*. Crefal-UNESCO. Patscuaro.

LECOMPTE, M., (1995): *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. En: *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Instituto Tecnológico. Santo Domingo

LEDERACH, J. P., (1995): *¿Conflicto y violencia? Busquemos alternativas creativas*. Semilla, Guatemala.

LEIS, R., (1989): *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. CEAAL, Santiago de Chile, 1989.

LONDOÑO, L. O., (1995): *Sistematización de Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos. Enfoque Metodológico*. (memoria no publicada). Universidad de Antioquia, Medellín.

LONDOÑO, L. O., (1998): *Sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos* (memoria no publicada). Universidad de Antioquia, Medellín.

LORENZER, A., (1973): *Bases para una teoría de la socialización*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

LOVISOLO, H., (1988): “*La educación de adultos entre dos modelos*”. En: Cuadernos de la Fundación Carlos Chagas, Sao Pablo.

LOVISOLO, H., (1990): *Educacão popular. Maioridade e conciliação*. OEA - UFBA – EGBA., Salvador Bahía.

LUCIO, R., (1994): *La construcción del saber y del saber hacer*”, en *Pedagogía y Educación Popular*. Dimensión Educativa, Bogotá.

LURIA, A., (1979): *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Editorial Fontanela, Barcelona.

LURIA, A., (1980): *Los procesos cognitivos, Análisis sociocrítico*. Editorial Fontanela, Barcelona.

MAGDENZO, A., (1994): “*La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo*”. En: Revista La Piragua No. 9, 2º semestre. CEAAL, Santiago de Chile.

MAGENDZO, A., EGAÑA, I., (1991): *La participación social como espacio educativo*. PIIE, Santiago de Chile.

MARIÑO, G., (1988): *El dibujo espontáneo y la concepción del espacio en los adultos de los sectores populares*. COLCIENCIAS, Bogotá.

MARTÍN-BARBERO, J., (1987): *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili S.A., Barcelona.

MARTÍN, J., (1981): *Introducción al análisis de contenido*. Instituto de ciencias sexológicas, Madrid.

MARTÍNEZ, A., (1990): “*La enseñanza como posibilidad del pensamiento*”. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Corprodic, Bogotá.

MARTÍNEZ, A., UNDA, P., MEJÍA, M. R., (2002): “*El itinerario del maestro. De portador a productor de saber pedagógico*”. En: *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio, Bogotá.

MARTÍNEZ, V., (2001): *Filosofía para hacer las paces*. Icaria, Barcelona

MARTINIC, S., (1987): *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. CIDE, Santiago de Chile.

MATURANA, H., (1992): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Universitas, Santiago de Chile.

MATURANA, H., (1995): *La realidad: ¿Objetiva o construida?* Antropos, Barcelona.

MAYA, A., (1991): *El taller educativo. Qué es, fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo*. Gente Nueva, Bogotá.

MCLAREN, P., (1993): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Cuadernos de Aique, Buenos Aires.

MCLAREN, P., (1995): “*La post-modernidad y la política. Un indulto brasileño*”. En: De Alba A., (comp.): *Post-modernidad y educación*. CESU, Grupo Editorial Porrúa, México.

MEJÍA, M. R., (1987): *Hacia otra escuela desde la educación popular*. CINEP, Bogotá.

MEJÍA, M. R., (1989): “*Educación Popular: problemática actual*”. En: La Fuerza del Arco Iris. CEAAL, Santiago de Chile. Pág. 277.

MEJÍA, M. R., (1992): “*La pedagogía en la educación popular*”. En: revista La Piragua, No. 4. CEAAL, Santiago de Chile.

MEJÍA, M. R., (1994): *La educación popular en construcción. Retos, puertos y extravíos de una búsqueda* (tesis para optar al grado de maestro en educación, presentado a CINDE). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

MEJÍA, M. R., (1995): *Un nuevo escenario para la innovación*. Ediciones CINEP, Bogotá.

MEJÍA, M. R., (1995): “*Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes*”. En: *Cultura y política en educación popular: principios, protagonismo y negociación*, No. 22. CESO, La Haya.

MEJÍA, M. R., (1995): *Educación y escuela en el fin de siglo*. Ediciones CINEP, Bogotá.

Mejía, M. R., (1997): *La recuperación del sujeto* (documento de trabajo xerocopiado). Bogotá.

MEJÍA M. R., AWAD, M., (2003): *Educación Popular Hoy en tiempos de Globalización*. Ediciones Aurora, Bogotá.

MÈLICH, J. C., (2002): *Filosofía de la finitud*. Herder, Barcelona.

MENDOZA, A., (1995): *Metodología del Ordenamiento Territorial*. Sociedad Geográfica de Colombia, Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA - MEN-, (1994): *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Gaceta del Congreso, Bogotá.

MORÍN, E., (1981): *El método. La vida de la vida*. Cátedra, Madrid.

MORÍN, E., (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial., Barcelona.

MORÍN, E., (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Paidós, Barcelona.

MURCIA, L. I. Y DUSSÁN, M., (1992): *Sistematización del Proyecto de Alfabetización, Postalfabetización y Desarrollo Comunitario de la Comuna 8 de Neiva*. Universidad Surcolombiana, Neiva.

NASPIRÁN, J. J., (2002): “*Los nuevos desafíos de la Educación de Adultos en Colombia para el Tercer Milenio*”. En: Revista Debate en Educación de Adultos. Red Laubach de Alfabetización Popular, Bogotá.

NÚÑEZ, C., (1985): *Educación para transformar. Transformar para educar*. IMDEC, México.

NÚÑEZ, C., et. al., (1990): “*Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*”. CEAAL, Santiago de Chile.

NÚÑEZ, C., (2004): “*¿Refundamentación de la Educación Popular?*”. En: revista Piragua, No. 18. Guadalajara, México.

OSORIO, J., (1988): “*La fuerza del arco iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*”. CEAAL, Santiago de Chile.

OSORIO, J., (1990): “*Perspectivas de la Acción Educativa en los noventa*”. Prologo al libro *Alfabetización para la democracia*. CEAAL, Santiago de Chile.

OSORIO, J., et. al., (1993): *Nuestras prácticas: perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. IMDEC, México.

PALACIO, M. C., (1995): *Condiciones socioculturales de la familia como escenario de la violencia*. Universidad de Caldas. Manizales.

PALMA, D., PÉREZ, D., (1992): “*La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular, el estado de la cuestión en América Latina*”. En: Papeles del CEAAL, Santiago de Chile.

PERESSON, M, CENDALES, L., Y MARIÑO, G., (1983): *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá.

PÉREZ, G., (Coordinadora), (2000): *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid.

PIAGET, J., (1970): *Naturaleza y método de la epistemología*. Proteo, Buenos Aires.

PIAGET, J., (1982): *Las formas elementales de la dialéctica*. Gedisa, España.

PIAGET, J., (1983): *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Crítica, Barcelona.

PINEDA, P., (Coordinadora), (2002): *Pedagogía Laboral*, Ariel Educación, Barcelona.

PONTUAL, P., (1995): *Construyendo una pedagogía democrática do poder*. CEAAL, Santiago de Chile.

POSADA, J., et. al., (1994): *Pedagogía y educación popular*". En: revista Aportes N° 41. Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá.

PRIGOGINE, I., (1996): *El fin de las certidumbres*. Andrés Bello, Barcelona.

PUIGROSS, A, (1987): *"Discursos y tendencias de la educación popular en América Latina"*. En: Revista Tarea 3, julio, Lima.

PUIGROSS, A, (1988): *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Ed. Nueva Imagen, México.

PUIGGRÓS, A., GÓMEZ, M., (1986): *La educación popular en América Latina*. Secretaría de Educación Pública, México.

QUINTANA, J., (1991): *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Narcea, Madrid.

QUIÑÓNEZ, M. Y GILCHRISTI, M., (1993): *Sistematización de la Experiencia Mujeres Siempre Unidas*. Universidad de Antioquia, Medellín.

RABELATTO, J. L., (1995): *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación*. Ed. Nordan, Montevideo.

RABELATTO, J. L., (1999): *La globalización y su impacto cultural. El nuevo horizonte posible*. CEBIAE, La Paz.

RENGIFO, G., (1991): *El saber en la cultura andina y en occidente moderno, aproximación en cultura andina agrocéntrica*. PRATEC, Lima.

RIGAL, L., (1994): “Educación popular y escuela pública”. En: revista Piragua N° 9, 2° semestre. CEAAL, Santiago de Chile.

RODRÌGUEZ, C., (1986): *La educación popular en América Latina*, Tarea, Lima.

RODRÌGUEZ, C., (2003): “La renovación del pensamiento crítico en América Latina: el aporte de Santos”. En: introducción al libro de Boaventura de Sousa Santos *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

RODRÌGUEZ, G., et. al., (1996): *Metodología de la investigación científica*. Ediciones Aljibe, Barcelona.

RODRÍGUEZ, S., (1988): *O inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores, Caracas.

RODRÍGUEZ, M., (1994): “*Es tarde, mas es madrugada si insistimos un poco*”. En: *Movimientos Sociales y Educación Popular*. Procep, La Paz.

RODRÍGUEZ, M., (1997): *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. Procep-Cenpprotac, MC PB, La Paz.

ROJAS, C., (1994): *La violencia llamada 'limpieza social'*. CINEP, Bogotá.

ROSS, M., (1995): *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Ediciones Paidós, Barcelona.

RUIZ, J. I., (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

SANTOYO, L., MÚNERA, L., (1985): *Sistematización de la práctica en educación popular*. Red latinoamericana de CPIU, Bogotá.

SCHUTZ, A., (1985): *El problema de la realidad social*. Amorrortu., Buenos Aires.

SENETT, R., (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona

SERRANO, J., (1990): *!Eso sí, pa' que! Hacia una teoría de la práctica pedagógica de la educación popular*. CINEP, Bogotá.

SCHAFF, A., (1988). *Perspectivas del socialismo moderno*. Crítica, Barcelona.

SIME, L., (1991): *Los discursos de la educación popular: ensayo crítico y memorias*. Tarea, Lima.

TABORA, R., (1995): *Pedagogía y educación popular: elementos sobre el debate sobre educación en América Latina*. CEAAL, Santiago de Chile.

THOMPSON, E. P., (1979): *Tradición, revuelta y conciencia de la clase crítica*, Barcelona.

THOMPSON, E. P., (1972): *La formación histórica de la clase obrera*. Laya, Barcelona.

TORRES, R., GHISO, C., et. al., (1992): *Reflexiones sobre pedagogía*. Papeles del CEAAL, Santiago de Chile.

TORRES, A., (1993): *La educación popular: entre la esperanza y la incertidumbre*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

TORRES, A., (1996): *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.

TORRES, R. M. (1986): “*Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*”. En: Cuadernos Pedagógicos, No. 8. CECCA/CEDECO, Quito.

TORRES, R. M., (1996): “*De críticos a constructores: educación popular, escuela y educación para todos*”. En: revista Educación de Adultos y Desarrollo, No. 43. Bonn, Alemania.

TORRES, W., (2001): *¿Educar para la inserción social o reconstruir lo colectivo en colectivo? Módulo de formación pedagógica*. Universidad Surcolombiana. Neiva.

TRILLA, J., (1993): *Otras educaciones*. Universidad Autónoma de México, México.

UBILLA, P., (2004): *Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI*. En: Piragua, No. 18. Guadalajara, México.

VARELA, F., (1990): *Conocer. Las creencias cognitivas. Tendencias y perspectivas, cartografía de las ideas actuales*. Gedisa, Barcelona.

VARGAS, A., (1997): *Violencia y vida cotidiana*. En: *Violencia en la región andina: el caso Colombia*. CINEP - APEP, Bogotá.

VASCO, C. E., (1989): *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. CINEP, Bogotá.

VASCO, C. E., (1990): *“Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”*. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Corprodic, Bogotá.

VASCO, C. E., (1996): *“Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular”*. En: *Procesos de Conocimiento en Educación Popular*. CEAAL, Bogotá.

VATTINO, G., (1992): *Más allá del sujeto*. Ediciones Paidós, Barcelona.

VELÁSQUEZ, C., et. al., (1990): *Educación de Adultos: educación de segregados. Una mirada a la educación de adultos en Antioquia y Córdoba 1980-1990*. Universidad de Antioquia, Medellín.

VIDAL, J., (1998): *Mundialización. Diez Tesis y otros artículos*. ICARIA Editorial, Barcelona.

VIGIL, J., (1989): *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina*. Humanitas, Buenos Aires.

VIGOTSKY, L. S., (1934): *Thought and Language*. New York.

VIO GROSSI, F., (1998): *Educación popular: sociedad civil y desarrollo*. CEAAL, Santiago de Chile.

VIO GROSSI, F., GIANOTTEN V., DEWITT, T., (1991): *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo social*. CEAAL, Santiago de Chile.

VON FOERSTER, H., (1991): *Las semillas de la cibernética*. Gedisa, Barcelona.

WALTER, W., MARTINIC, S., HOWARD, R., (1993): *El umbral de lo legítimo, evaluación de la acción cultural*. CIDE, Santiago de Chile.

ZULETA, E., (1994): *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta, Santiago de Cali.

ZULUAGA, O., (1982): *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*. Foro Nacional por Colombia, Bogotá.

ZÚÑIGA, M. Y MARMOLEJO, M., (1991): *¿Pa' dónde vamos? Educación y trabajo en el contexto de modelos de desarrollo*. Universidad del Valle, Santiago de Cali.

ZÚÑIGA, M., (Directora), (1995): *Macroproyecto de Investigación del Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular de Adultos: Universidades de*

Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional, Surcolombiana y del Valle (memoria no publicada). Universidad del Valle, Santiago de Santiago de Cali.

ZÚÑIGA, M., (1995): Estudio sobre experiencias significativas de educación popular de adultos de Colombia. Aportes sobre metodologías cualitativas (memoria no publicada). Universidad del Valle, Santiago de Cali.

ANEXO 1

Sujetos de la investigación entrevistados

Actores Comunitarios (AC)

- AC1: ANDREA, Bibiana. Animadora juvenil vinculada al Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.

- AC2: ARDILA, Hernando. Responsable del Proyecto de Mercado Comunitario del Centro Comunitario Timanco -CCT-, vinculado al Proyecto de Alfabetización.

- AC3: BARRERA, María Edith. Estudiante del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana

- AC4: CALDERÓN, Inés y equipo de mujeres vinculadas como estudiantes al Proyecto de Alfabetización, Posalfabetización y Desarrollo Comunitario (Entrevista Colectiva– EC), Neiva.

- AC5: GONZÁLEZ, Antonio. Responsable del Periódico *El Comunitario* y encargado de la difusión de las experiencias de cada uno de los programas de Alfabetización y Desarrollo Comunitario.

- AC6: GONZÁLEZ, José Wilmar. Estudiante del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.

- AC7: GUTIÉRREZ, Consuelo y grupo de cinco mujeres vinculadas como estudiantes del Programa de Educación Continuada de Cafam, donde participan en la capacitación para el trabajo doméstico (Entrevista colectiva, -EC-).

- AC8: GUTIÉRREZ, Olinda. Comunicadora social de la *Emisora Local Nuevo Stéreo* vinculada al Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.
- AC9: PALACIOS, Diomedez. Líder comunitario, estudiante del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.
- AC10: ROJAS, Daniel. Estudiante del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.
- AC11: SOLANO, María. Estudiante del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.

Actores Institucionales Técnicos (AIT)

- AIT1: CALDERÓN, Alba Daniela. Ex directora del ICBF, Neiva, vinculada como Asesora de los Programas de Bienestar en los Centros de Alfabetización.
- AIT2: FORERO, Inés. Asesora de trabajo de campo, estudiante de la Universidad Surcolombiana, vinculada al Proyecto de Formación para la Resolución de Conflictos.
- AIT3: GONZÁLEZ, Yeny Margarita. Asesora de trabajo de campo, estudiante de la Universidad Surcolombiana, vinculada al Proyecto de Formación para la Resolución de Conflictos.
- AIT4: IBARRA, Marta Clara. Practicante de la Universidad Surcolombiana vinculada como docente en el Proyecto de Alfabetización.

- AIT5: OVIEDO, Miriam. Asesora Pedagógica del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos.
- AIT6: PLATA, David. Sociólogo, funcionario del ICBF, SENA y Universidad Surcolombiana vinculado como asesor de los Proyectos de Alfabetización y de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos.
- AIT7: USECHE, Cesar Augusto. Coordinador del Equipo de Registro Videográfico del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana.

Actores Institucionales Administrativos: (AIA)

- AIA1: BARRERO, Alirio. Coordinador del Proyecto de Alfabetización en el Centro Comunitario Timanco -CCT-.
- AIA2: BELTRÁN, Eduardo. Rector de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila.
- AIA3: CÁRDENAS, Juan de Jesús. Gobernador del Departamento del Huila.
- AIA4: GUTIERREZ, Isabel Cristina. Coordinadora del Proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos.

ANEXO 2

Instrumentos de investigación utilizados

A. Guía de entrevista a profundidad individual y grupal a los actores comunitarios de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana
--

- 1.- ¿Cuál es su opinión sobre los propósitos de la capacitación?
- 2.- ¿Cómo concibe la capacitación y cual es su relación con el trabajo, el conflicto, la participación y la organización comunitaria?
- 3.- ¿Cuáles son las características de los participantes?
- 4.- ¿Qué opinión le merecen los contenidos desarrollados? Explique si los temas abordados responden a sus necesidades e intereses, a la organización, participación y expectativas de la vida cotidiana de las comunidades.
- 5.- ¿Cómo ha sido el proceso de capacitación?
- 6.- ¿Cómo ha incidido la capacitación en su vida personal y social?
- 7.- ¿Considera que la capacitación debe continuar como ha sido o debe modificarse?
- 8.- ¿Qué tipo de conflictos fueron identificados y como se manifiestan?
- 9.- ¿Qué aspectos considera que son relevantes y están relacionados con el proceso de capacitación?

B. Guía de entrevista a profundidad a los actores institucionales técnicos y administrativos vinculados a las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana

- 1.- ¿Cuál es la intencionalidad del Proyecto?
- 2.- ¿Cómo concibe la capacitación y cual es su relación con el trabajo, el conflicto, la participación y la organización comunitaria?
- 3.- ¿Cuáles son las características de los participantes?
- 4.- ¿Considera que los contenidos desarrollados responden a las necesidades e intereses de los participantes y a la organización, participación y expectativas de la vida cotidiana de las comunidades? ¿ Cómo se seleccionan los contenidos?
- 5.- ¿Cómo ha sido el proceso de capacitación?
- 6.- ¿Cómo ha incidido la capacitación en su experiencia y cómo la ha percibido en los participantes?
- 7.- ¿Considera que la capacitación debe continuar como ha sido o debe modificarse?
- 8.- ¿Qué tipo de conflictos fueron identificados y como se manifiestan?
- 9.- ¿Qué aspectos considera que son relevantes y están asociados con el proceso de capacitación?

C. Taller de Reconstrucción

Objetivo: Reconstruir los núcleos temáticos y el proceso de capacitación.

Participantes: Actores de las experiencias pedagógicas.

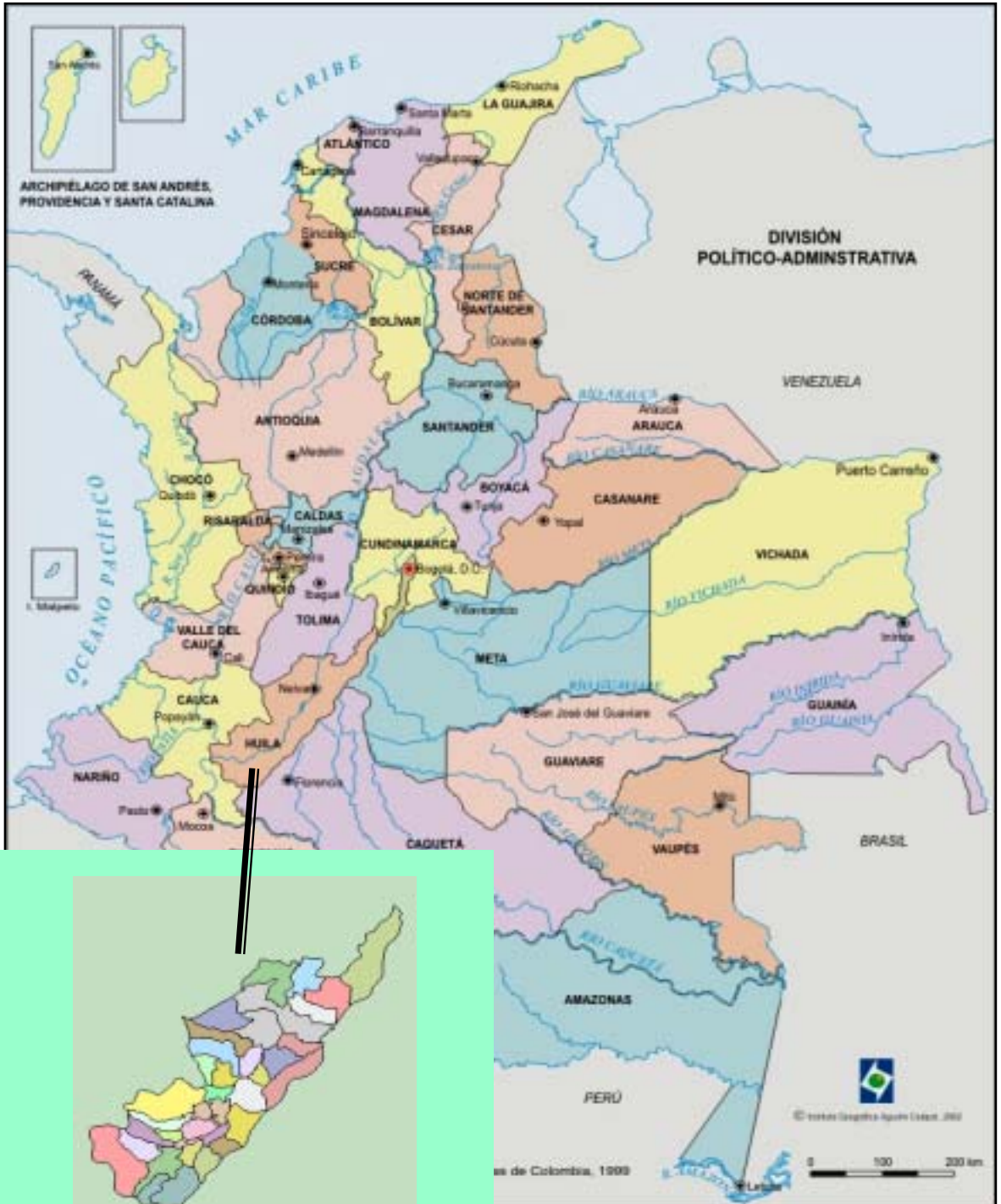
Procedimiento:

- 1.- Devolución sistematizada de los núcleos temáticos por parte del investigador.
- 2.- Reacción individual al contenido de cada núcleo temático consignando en carteles el sentido que le otorga cada participante.
- 3.- Sometimiento a consideración del grupo de los núcleos temáticos y del proceso de capacitación.

Por su carácter este taller se constituye en un evento de reconstrucción, interpretación y potenciación de las experiencias de capacitación.

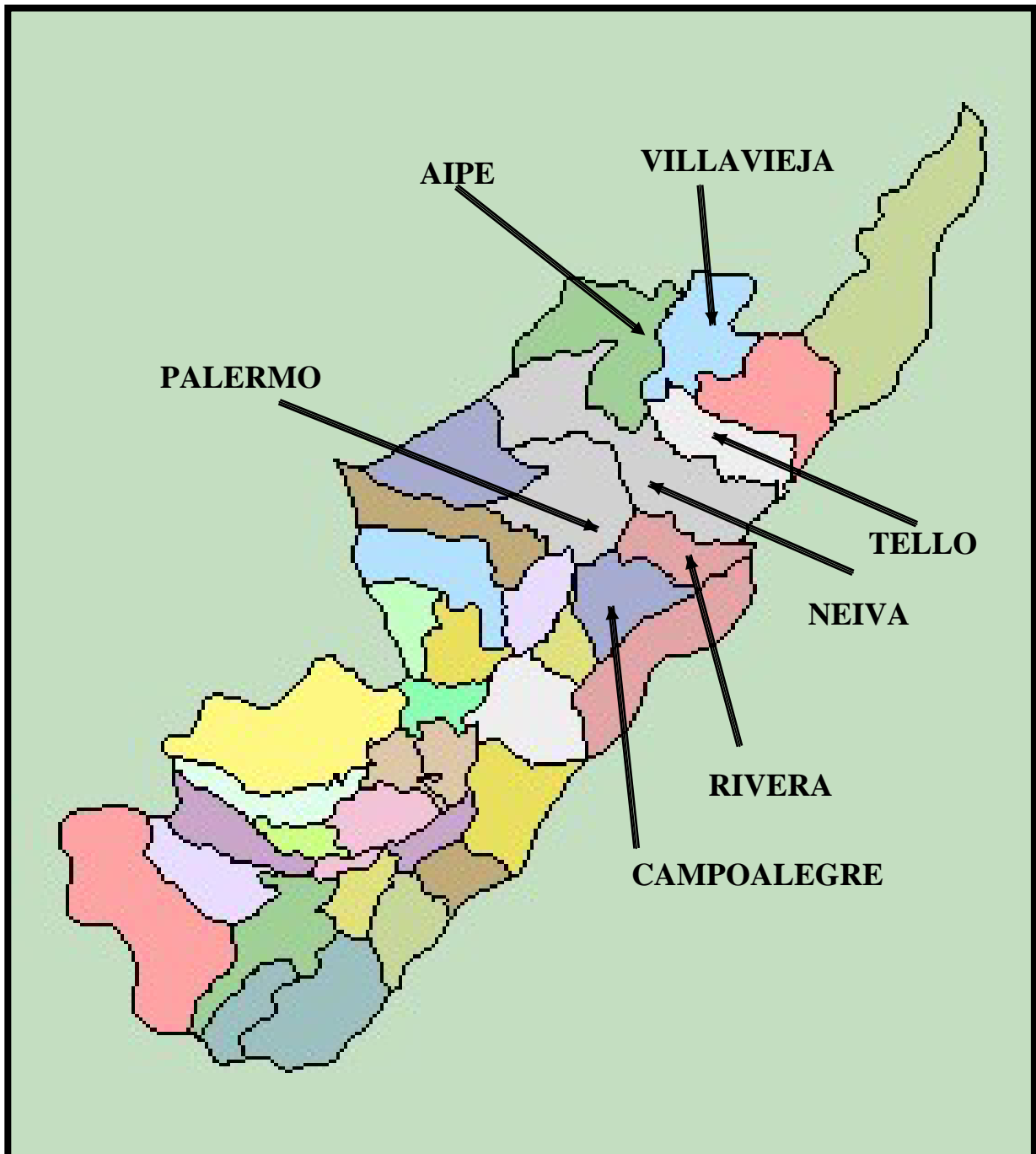
ANEXO 3

UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL HUILA



ANEXO 4

UBICACIÓN DE LOS MUNICIPIOS DONDE SE DESARROLLAN LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR



ANEXO 5

Guía para el trabajo de campo: taller de autorreconocimiento

El éxito de todos los talleres depende de su convicción de que los conflictos son una oportunidad de crecimiento y desarrollo, de la confianza en sus propias capacidades y del cuidado y la atención que dedique a su planeación.

Recuerde:

- Planear con anticipación la sesión de cada taller
- Definir la hora y lugar en que lo va a realizar
- Precisar los objetivos es decir lo que usted desea lograr con los participantes al final de la sesión
- Organizar los contenidos y las actividades
- Preparar el material necesario
- Invitar a los asistentes con la debida anticipación y recordarles el día, lugar y hora de la reunión

Esta primera sesión tiene como objetivo principal que los participantes reconozcan su identidad, su proyecto de vida y el plan de futuro.

Para el logro de este objetivo se proponen las siguientes actividades:

1. Dinámica de integración
2. Lea con el grupo el texto titulado: *¿Educar para la inserción social o reconstruir lo colectivo en colectivo?*
3. Haga una discusión en grupo sobre el contenido de la lectura enfatizando en la relación entre el texto y la historia personal y social de cada participante.
4. A partir de los elementos anteriores realice un trabajo individual en el cual cada participante responda las siguientes preguntas:

RECONSTRUCCIÓN DE LA TRAYECTORIA VITAL

IDENTIDAD:

¿Cuál es la primera vez que se recuerda a sí mismo?

¿Cuáles son los olores, sonidos y sabores que le evocan la infancia?

¿Cuáles son los juegos y juguetes de su infancia?

¿Qué cicatrices físicas han marcado su cuerpo?

PROYECTO DE VIDA

¿Cómo fue el primer día de escuela?

¿A qué le supo el primer beso?

¿Cuál ha sido el instante más feliz de su vida?

¿A qué le tiene miedo?

PLAN DE FUTURO:

¿Qué piensa estar haciendo dentro de 10 años?

¿Cómo será el mundo entonces?

¿Qué saberes deberíamos compartir a los jóvenes para que vivan entonces?

¿Qué deberían investigar los jóvenes para vivir entonces?

5. Motive a los participantes a compartir las respuestas a las preguntas planteadas.
6. Anime al grupo a discutir acerca de las características del lugar donde viven (Contexto):

CARACTERÍSTICAS	DEPARTAMENTO (Huila)	MUNICIPIO O COMUNA
Económicas		
Políticas		
Sociales ➤ Educativas ➤ Salud ➤ Recreación ➤ Relaciones		
Culturales		
Ecológicas		

Recoja en un documento escrito las respuestas a las preguntas individuales y colectivas que se utilizaron en la sesión.

ANEXO 6

Guía para el trabajo de campo: el conflicto, su identificación y análisis

A continuación se presentan una serie de orientaciones para desarrollar el trabajo de campo con el grupo que usted ha seleccionado y con el que trabajó la primera sesión.

Esta segunda sesión tiene como objetivo principal que los participantes seleccionen un conflicto y lo analicen de acuerdo con los contenidos de este módulo.

Para el logro de este objetivo se proponen las siguientes actividades:

1. Dinámica de integración.
2. Comparta con el grupo la información recibida sobre el conflicto sus aspectos generales, el concepto, las clases de conflicto.
3. A partir de los elementos anteriores realice una lluvia de ideas sobre los diferentes conflictos presentes en la vida cotidiana de su grupo de diseminación.
4. Escríbalos en un lugar donde todos los participantes los puedan observar.
5. Prioricen los conflictos expuestos con base en los siguientes criterios:
 - Que esté afectando a los participantes en alguna de las necesidades fundamentales señaladas en este módulo.
 - Que su resolución esté al alcance de las partes involucradas.
6. Seleccione uno de los conflictos priorizados con la participación del grupo y discuta con ellos sobre los siguientes aspectos: ¿por qué esa situación es un conflicto? ¿Qué crisis ha generado al interior de sus vidas? ¿Cuáles son los sentimientos que experimenta frente a esa situación? ¿Cuáles son los temores que le impiden resolverlo? ¿Qué oportunidades se generan con esa situación?

Recoja en un documento escrito las respuestas a estas preguntas, como un primer ejercicio de sensibilización sobre el conflicto.

Luego de esta discusión que ha permitido esclarecer el papel del conflicto en la vida de los participantes, en la misma sesión o en la siguiente comparta el documento escrito sobre el conflicto y realice las siguientes actividades:

1. Comparta con los integrantes de su grupo de diseminación los materiales sobre análisis del conflicto.
2. Retome el conflicto seleccionado en la primera sesión y realice el respectivo análisis a partir de las siguientes preguntas:
 - Personas que Intervienen. ¿Cuántas y quiénes son? ¿Cómo se describen? ¿Qué interacción existe entre ellas? ¿Cuáles son las emociones y los sentimientos de las personas involucradas? ¿Cuáles son sus percepciones del problema? ¿Cuál es la forma en que lo que ha sucedido les afecta?
 - Relaciones de Poder. ¿Qué poder representan?, ¿legitimidad?, ¿capacidad de convicción?, ¿capacidad de intimidación?, ¿capacidad de lucha?, ¿capacidad para ofrecer y para dar?, ¿capacidad para adquirir compromisos? ¿disposición para correr riesgos?, ¿capacidad para tomar represalias?, ¿quiénes son los jefes?, ¿quiénes mandan efectivamente?, ¿qué factores utilizan para demostrar su poder?, ¿qué capacidad de influencia tienen los unos sobre los otros?, ¿quiénes ejercen liderazgo y de qué manera?
 - El contenido sustancial, de interés real: ¿cuáles son los intereses que persiguen cada uno de los actores involucrados?
 - Las causas que le dieron origen: ¿cuáles son las necesidades que las partes buscan satisfacer y los ha ubicado en la situación de conflicto? ¿Hacen referencia a: el nivel económico, educativo o social, el acceso a los recursos materiales, el acceso a las fuentes de información, la capacidad de controlar o de manipular lo que el otro desea?

- ¿El tiempo, modo y lugar donde se desarrolla? ¿En qué circunstancias surgió? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Cuánto tiempo ha durado sin resolverse? ¿Cómo se originaron los desacuerdos?

- Las dimensiones, se refieren a tres aspectos:

Intensidad: ¿En qué situación del Continuum del conflicto se encuentra?

Consecuencias: ¿Cuáles son los efectos del conflicto en la actualidad? ¿Qué aspectos positivos y negativos se derivan de él? ¿Cómo está incidiendo en otros componentes? ¿Cuál es la capacidad de daño que tiene? ¿Cuáles son los daños materiales? ¿Cuáles los morales? ¿Cuál es la capacidad de innovación o de renovación? ¿Cuáles son los costos que está generando?

3. Escriba un documento en el que se recoja el análisis realizado y preséntelo con el anterior en la asesoría del trabajo de campo

ANEXO 7

Guía para el trabajo de campo: negociación del conflicto

En el trabajo de campo anterior, usted con su grupo de diseminación seleccionó un conflicto y elaboró un análisis del mismo, especificando los actores (partes) involucrados, las relaciones de poder, el contenido, el tiempo, modo y lugar del mismo y sus dimensiones. Esto le permitió obtener una visión específica de los elementos que componen el conflicto.

En esta nueva sesión de trabajo de campo se espera que usted inicie la negociación entre las partes con miras a resolver el conflicto.

Las actividades sugeridas para lograr este propósito son las siguientes:

1. Dinámica de Integración.
2. Comparta con su grupo de diseminación los materiales referidos a la Resolución de conflictos. Discuta con ellos y resuma los aspectos claves dentro del proceso de negociación.
3. Realice con ellos el ejercicio de simulación que se presenta en el módulo denominado: El Municipio de Angora.
4. Discutan la experiencia anterior y establezcan los aprendizajes obtenidos a partir de la simulación sobre la negociación.

5. Retome el conflicto definido previamente con su grupo de diseminación y a partir del análisis que se hizo del mismo en la sesión anterior, realice el proceso de negociación siguiendo las etapas de Manejo del conflicto presentadas en el módulo.

Es posible que esta negociación implique más de dos o tres sesiones, las cuales se pueden realizar paralelamente a los demás temas. Recuerde que el objetivo central es que Usted y su grupo tengan la experiencia de abordar y resolver un conflicto.

A partir del trabajo realizado en cada una de las etapas, elabore un texto que recoja los logros, las limitaciones y las dificultades encontradas en la vivencia del proceso, la escuela de negociación utilizada preséntelo en la sesión de asesoría del trabajo de campo.

ANEXO 8

Guía para el trabajo de campo: participación y construcción de ciudadanía

Esta última guía tiene como objetivo principal que los participantes se inicien en el proceso de reflexión y construcción de ciudadanía. Para ello se cuenta con las guías y los textos presentados en esta última parte del módulo.

Para el logro del objetivo se proponen las siguientes actividades:

1. Dinámica de Integración.
2. Comparta con el grupo la información recibida sobre Construcción de Ciudadanía, trochas ciudadanas y derechos humanos.
3. A partir de los elementos anteriores desarrolle las guías propuestas en el texto.
4. Compartan los resultados de estos trabajos.
5. Relacione los conceptos de construcción de ciudadanía, fortalecimiento de la sociedad civil, y defensa de los derechos humanos con las dinámicas socioculturales y los conflictos priorizados en las sesiones anteriores.
6. Elaboren una síntesis de estos análisis e incorpórelas a los estudios de caso para socializar en la sesión final.

D. Ficha Intensiva

1. Núcleo temático

2. Campo semántico

Ficha intensiva

No. _____

Pág. _____

**3. Relación de fichas
extensivas consultadas:**

E. Ficha comparativa

1. Actor:

2. Núcleos temáticos:

Ficha comparativa

No. _____

Pág. _____

3. Perspectiva (articulación de campos semánticos)

GRÁFICO 1

Momentos de encuentro

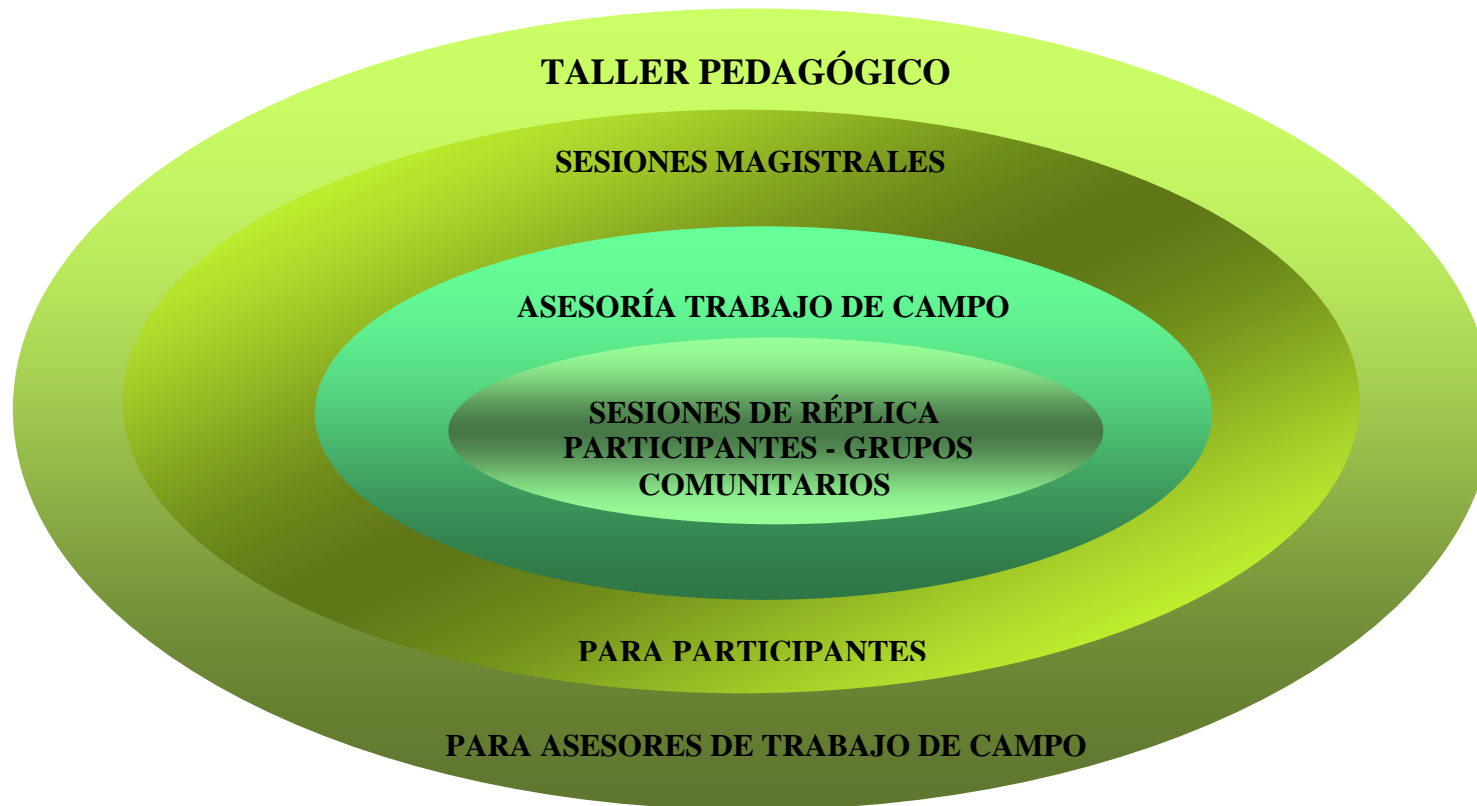


GRÁFICO 2

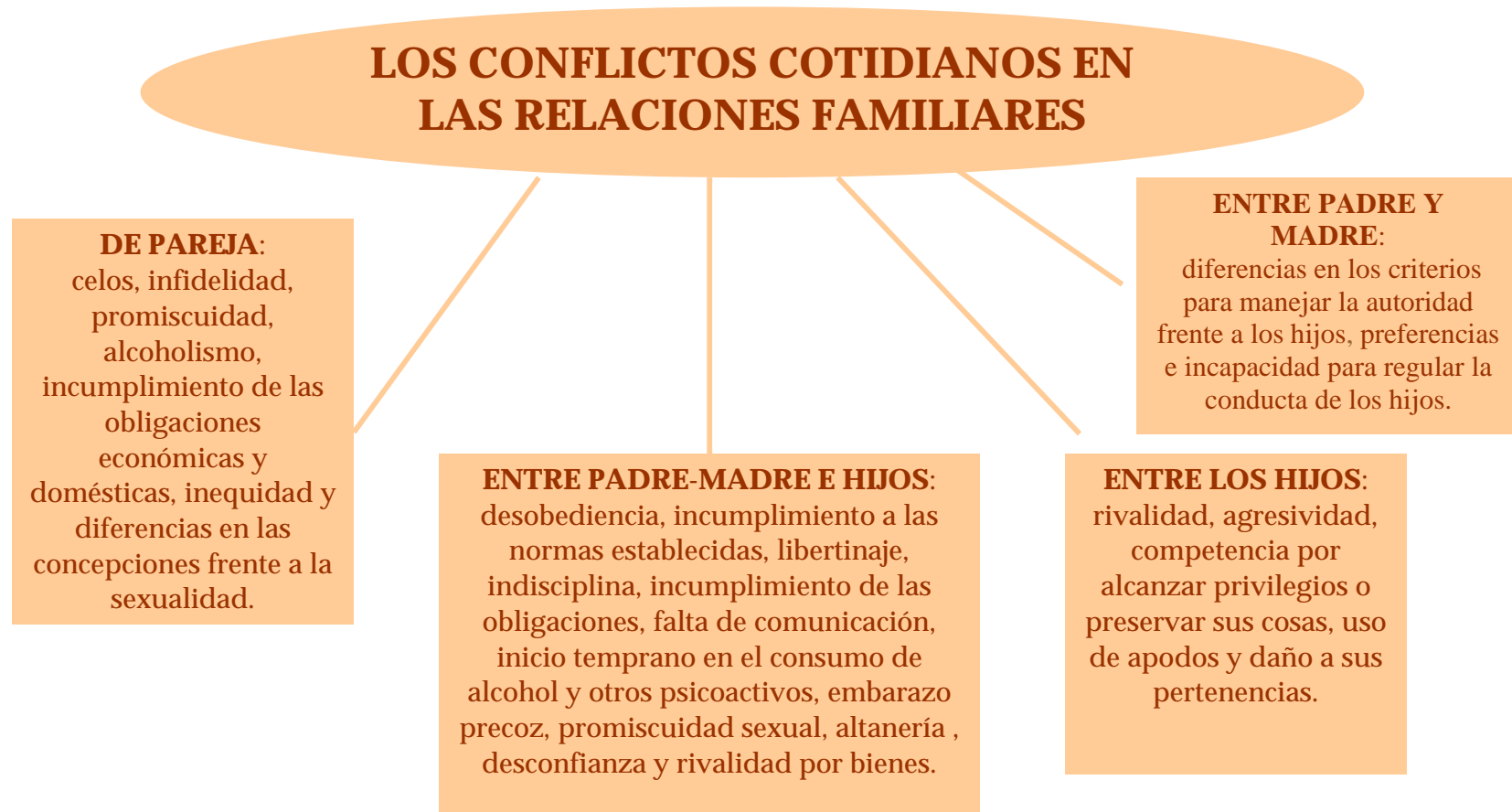


GRÁFICO 3

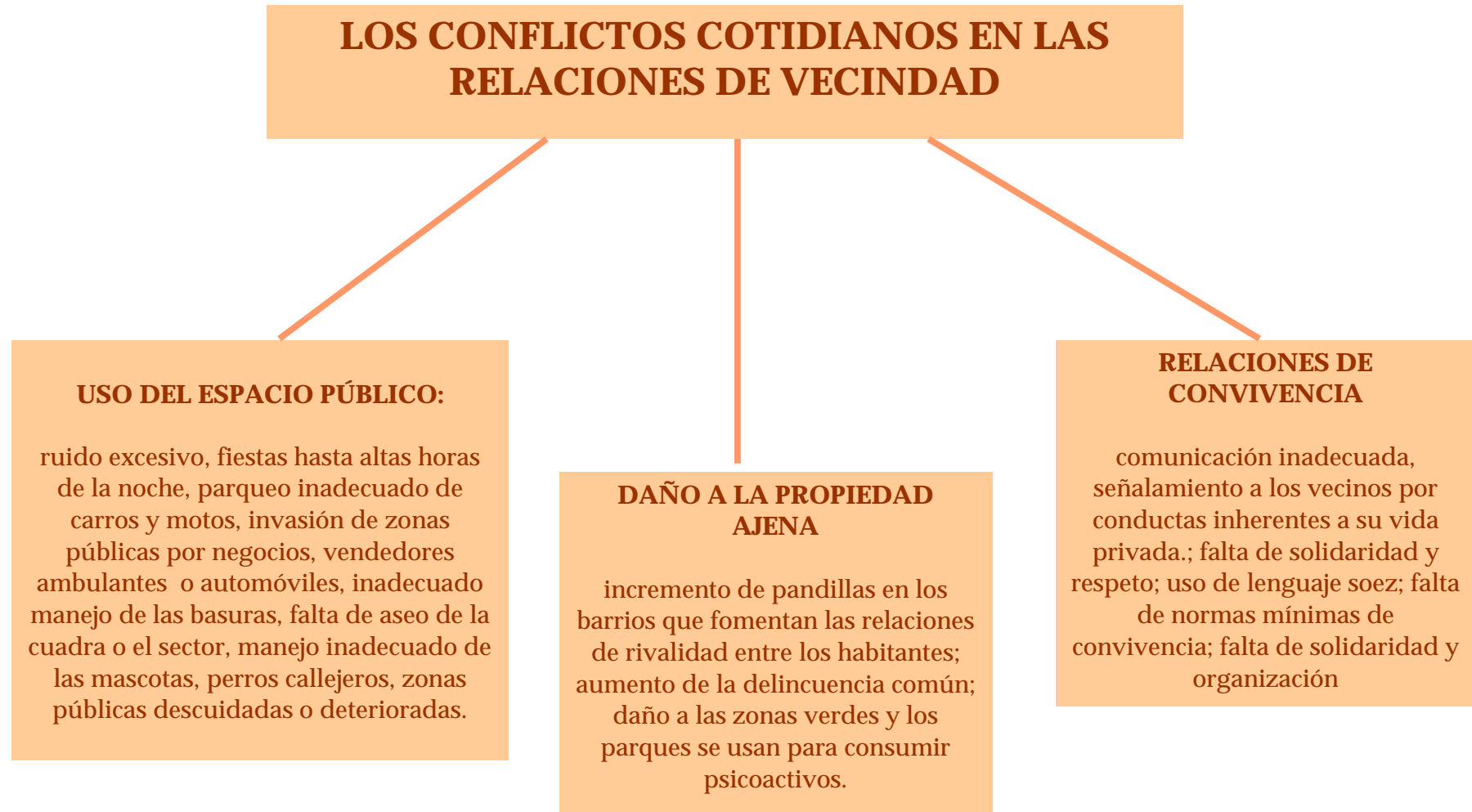


GRÁFICO 4

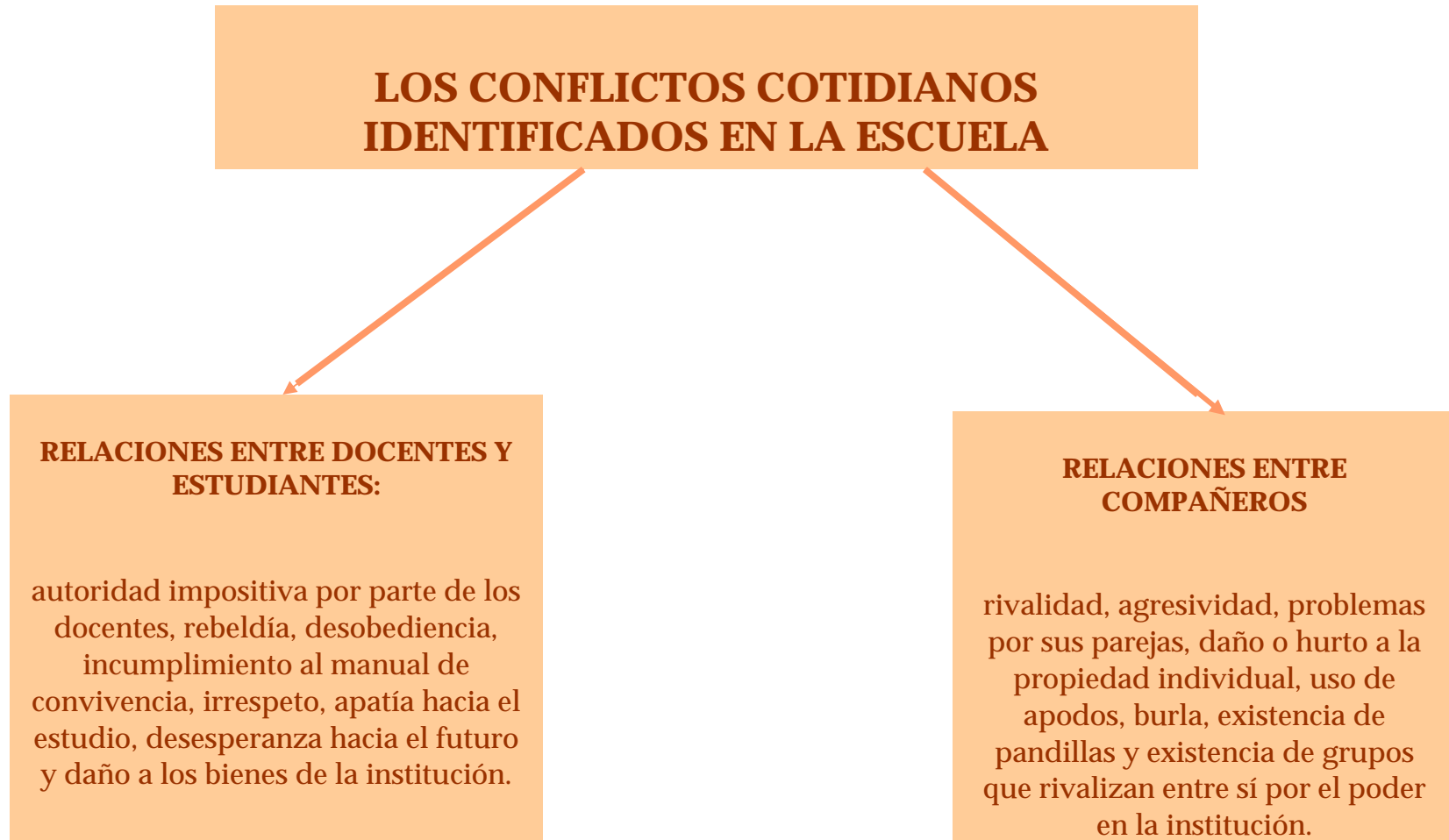


GRÁFICO 5



TABLA 1
Características generales de los participantes vinculados al proyecto de resolución de conflictos

	GENERO		EDAD			ESCOLARIDAD				OCUPACION**			
	H	M	20-30	31-50	51-70	PRIM*	SEC.	TECN.	UNIV	DESEM	EMP	T. I.	JUB
NEIVA	110	140	40	120	90	42	60	68	80	45	52	103	50
RIVERA	10	15	6	14	5	4	5	1	15	2	17	4	2
CAMPOALEGRE	9	16	5	15	5	3	5	2	15	3	15	5	2
PARTICIPANTES DEL DIPLOMADO EN CADA MUNICIPIO MUNICIPIO/ COMUNA	CARACTERÍSTICAS GENERALES												
PALERMO	8	17	6	17	2	3	5	0	17	2	19	3	1
AIPE	7	18	5	18	2	2	8	0	15	0	19	5	1
VILLAVIEJA	7	18	3	20	2	4	10	1	10	0	18	6	1
TELLO	6	19	4	20	1	3	6	1	15	0	18	5	2
TOTAL	157	243	69	224	107	61	99	73	167	52	158	131	59

DESEM = Desempleados
EMP = Empleados
T. I. = Trabajo Informal
JUB = Jubilados

PRIM = Primaria
SEC = Secundaria
TEC = Técnica
UNIV = Universitaria

* Las amas de casa se ubicaron en desempleados, al igual que los estudiantes.