

“Somos andando”
*Prácticas, caminos y saberes para construir
Educación Popular hoy.*

Colectivo Paulo Freire-Chile

“Somos andando”

*Prácticas, caminos y saberes para construir
Educación Popular hoy.*

**Luis Bustos / Eugenio Oyarzún / David Órdenes / Carlos Acevedo / Pilar Santander
Esteban Lara / Jorge Fredericksen / Juan José Silva / Daniel Fauré**

Colectivo Paulo Freire - Chile

Edición y Compilación: Lorena González y Daniel Fauré

INDICE

Introducción

Un pedacito de memoria, para comenzar...

Capítulo 1

Mirando hacia los lados... ¡y hacia adelante!

Reflexiones sobre educación popular y movimientos sociales en el Chile actual.

Cultura, rebeldía y educación popular: Reflexiones en torno a la historicidad de los ‘nuevos movimientos juveniles’ (Chile, 1999 – 2008)

Daniel Fauré

Algunas claves para adentrarse en las avenidas ciudadanas de la Gestión Cultural y la Animación Socio-Cultural

Luis Bustos

Educación Popular: Un nuevo lenguaje para un nuevo Chile

Pilar Santander

Capítulo 2

Mirando hacia la vereda “de enfrente”: Diálogos desde la Educación Popular hacia la educación formal, la academia y sus formas de producir saber...

Provocaciones desde la Experiencia

Juan José Silva

Educación popular y educación formal: el cambio del conflicto fundamental

Luis Bustos, Jorge Fredericksen y David Ordenes

Dialogar es escuchar: Provocaciones en torno a la producción de conocimiento(s) social(es) desde la educación popular

Daniel Fauré

Diálogos sobre la producción de conocimientos, la sistematización de experiencias y el cambio social

Entrevista a Luis Bustos (Grupo de Estudios en Sistematización de Experiencias, U. de Valparaíso)

Capítulo 3

Mirando hacia adentro: Reflexiones sobre “el hacer” de la educación popular y saberes que surgen de la práctica

Hacia una metodología que desarrolle la acción, la participación y la reflexión.

Luis Bustos y Eugenio Oyarzún

En torno a la Animación Comunitaria.

Esteban Lara

Investigación-Acción: Propuesta para el trabajo Comunitario

Carlos Acevedo y Luis Bustos

Los saberes necesarios para proyectar un ciclo de movilización social. Apuntes en torno a tres talleres de Educación Popular

Daniel Fauré

“La naturaleza se realiza en movimiento, y también nosotros, sus hijos, que somos lo que somos, y a la vez somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. Como decía Paulo Freire, el educador que murió aprendiendo: Somos andando.

La verdad está en el viaje, no en el puerto. No hay más verdad que la búsqueda de la verdad. ¿Estamos condenados al crimen? Bien sabemos que los bichos humanos andamos muy dedicados a devorar al prójimo y a devastar el planeta, pero también sabemos que nosotros no estaríamos aquí si nuestros remotos abuelos del paleolítico no hubieran sabido adaptarse a la naturaleza de la que formaban parte, y si no hubieran sido capaces de compartir lo que recolectaban y cazaban. Viva donde viva, viva como viva, viva cuando viva, cada persona contiene a muchas personas posible, y es el sistema de poder, que nada tiene de eterno, quién cada día invita a salir a escena a nuestros habitantes más jodidos, mientras impide que los otros crezcan y les prohíbe aparecer.

Aunque estamos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y de cambiarnos la que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos, que nosotros somos”.

Eduardo Galeano

“Patás arriba: la escuela del mundo al revés”

Un pedacito de memoria, para comenzar...

La historia del Colectivo Paulo Freire-Chile -mi colectivo- comenzó hace cinco años.

Su nacimiento fue un evento sencillo, sin grandes lujos, pero lleno de calor humano (como la mayoría de los nacimientos de nuestro pueblo). Había una mesa, algunas sillas, un grupo de amigos y algo para compartir.

No hubo grandes proclamas ni encendidos discursos. No se elaboró un programa ni se comunicó a la prensa del duopolio la noticia. Sin embargo, no por ello era un evento menor: en ese grupo había algo importante, algo en común que los re-unía. Le llamaron “educación popular”. Se formaba así una comunidad (una común-unidad).

Como cosa curiosa, si uno miraba la reunión desde otra mesa no parecía el nacimiento de una organización, sino una reunión de amigos que se conocían de toda la vida. Y bueno, a decir verdad, algo de eso había...

Porque la historia del Colectivo, que es lo que quiero relatarles, comenzó hace mucho tiempo y es compleja de plasmar porque no es una historia lineal sino, más bien, una red compuesta por varias hebras.

Por ejemplo, si tomamos al azar alguna de estas hebras que se en-red-an, veremos la historia de compañeros que vienen de una larga experiencia de trabajo en ONG's (cuando estas no se llamaban así, sino “organizaciones al servicio del pueblo”), metidos todo el día en diversas poblaciones desarrollando acciones educativas que buscaban fortalecer la organización popular, o “reconstruir el tejido social” como le llamaban en esa época.

Por ahí aparece otra hebra que muestra a otros compañeros que hicieron el trabajo de hormiga en las bases populares, uniendo voluntad con voluntad, cambiando miedo por afecto, en la etapa más dura de la Dictadura. Compañeros y compañeras que buscaron construir espacios de confianza entre los y las de abajo, levantando autoestimas, regenerando confianzas y ayudando a “cultivar” algo en común (eso que hoy llaman “desarrollo cultural” o “animación sociocultural”).

Más allá, otras hebras nos mostrarán a compañeros que decidieron enfrentar con la misma fuerza la represión directa de la dictadura como sus forma de control ocultas (por ejemplo, el consumo de neoprén o el ingreso de la droga dura entre los niños y jóvenes de nuestras poblaciones).

Compañeros y compañeras que creyeron y se la jugaron, como tantos otros y otras, por enfrentar a Pinochet “construyendo el proyecto popular” y no negociando transiciones.

Y esta red no termina ahí, ya que otras hebras nos llevan a historias de compañeros con militancia social y política en diversos grupos de izquierda (¿que manía esa la de la izquierda de fraccionarse con tanta facilidad, no?), pero que no se fueron por la negociación en las alturas sino por la potencia de la base, reflexionando sobre el poder que tienen las comunidades en su trabajo asambleario, horizontal, de acción directa. De las que apuestan por construir una realidad nueva a

diario, gracias a todo, a pesar de todo.

Bueno, esas historias estaban en la mesa el día de la primera reunión. Y parecen muchas, pero en realidad no son tantas: muchas veces estas hebras se juntan, se confunden, se asemejan, se fusionan unas a otras. Por eso ese primer día no fue necesario conversar mucho, solo volver a enredarse, para volver a pensar y actuar en colectivo.

Y los allí reunidos buscaron un nombre para el bautismo, y el referente fue unánime. Algunos dirán que no será muy original -sobre todo si estamos hablando de un grupo de educación popular- pero sí con un profundo sentido. Y apareció el maestro Paulo, una vez más, más joven que nunca.

Y hecho eso, comenzaron a caminar... y de eso, ya van cinco años (¿cómo pasa el tiempo, no?). Hoy, siguen más o menos los mismos, sólo un par más tomaron su vaso y se integraron a esta mesa (entre ellos el que escribe), sin firmar ningún contrato y sin recibir ningún carnet de afiliación. Para ser sinceros, de tanto encontrarse y trabajar juntos, un día estábamos sentados en la mesa, compartiendo afectos y horizontes...

Sobre el método de trabajo

“Podrían contar, al menos, como trabajan ustedes”, nos recomendaron nuestros hermanos editores, cuando revisaron minuciosamente nuestra “propuesta de publicación” hace un par de meses (¡ni título tenía!). Y algo así de fácil de decir, se vuelve complejo de relatar (¿qué difícil es contar la “intimidad” de tu organización, ¿no?), pero acá vamos...

Hay que imaginar nuevamente una mesa (no la misma del nacimiento, pero una similar: sencilla y siempre con algo para compartir). Una mesa que, poco a poco, comienza a llenarse. A veces a destiempo, hay que decirlo, pero siempre con mucha voluntad. No con regularidad ya que siempre está sujeta a como “la ajetreada vida de hoy” nos permite re-encontrarnos (sea porque logramos hacer una pausa en la pega o porque ponemos “pausa” en la búsqueda de ésta), una vez allí nos contamos las novedades de las últimas actividades y ponemos sobre la mesa una verdadera “cosecha de afectos”, que no es más que cariñosas invitaciones que compañeros y compañeras, hermanos y hermanas de muchos lugares nos hacen para compartir un espacio educativo.

“Cosecha” porque sabemos que cada una de esas invitaciones es el fruto de largos años de trabajo de base, amigos y amigas de hace años que se suman a cordiales “puentes” que nos tienden organizaciones jóvenes, una hermosa red que se dibuja y arma sobre esta mesa que les conté y que nos ofrece la posibilidad de retribuir esa confianza “tallereando”... y así, leemos cada invitación, estrujamos nuestros tiempos y nos sumamos a construir esos espacios. Algunas veces, con mucha pena pero también con mucha honestidad, debemos decirle a algunos compañeros y compañeras que no podemos acompañarlos, casi siempre por tiempo, porque el trabajo educativo popular merece la mayor de las dedicaciones y no algo armado a la rápida; situaciones que intentamos que terminen en desatar un nudo y atar otro, en-red-ando a ese compañero con otro de otra organización hermana que si pueda socializar el saber que el primero necesita.

Así, a veces algunas invitaciones las encaramos como solitarios voceros de nuestra organización, otras veces (las más) buscamos al menos un cómplice dentro del colectivo para desarrollarlas, incluso (las menos) hacemos coincidir la vida de todas/os y nos lanzamos en bloque a pensar y desarrollar una práctica político-pedagógica.

La idea es simple: crear espacios educativos donde los saberes que allí se construyan o socialicen permitan a los participantes fortalecer lazos, generar identidad, diagnosticar problemas, planificar acciones, innovar en sus repertorios de acción, construir horizontes comunes. Saberes que, en definitiva, nos fortalezcan como pueblo.

Una práctica donde el pueblo es protagonista. La “educación popular” como un *pretexto*, para que surja el *texto* del pueblo, para leer (y transformar) nuestro *contexto*.

Por eso, muchas veces nosotras/os aparecemos algo “tras bambalinas”: muy activos preparando los “talleres”, pero más “quietecitos” en medio de ellos: escuchando atentamente, no perdiendo atención a nada; cada gesto, cada palabra, cada silencio debe ser integrado al *collage* que construimos entre todos y todas.

Y es así como se ha perfilado nuestra labor estos últimos años. Fundamentalmente, en un trabajo codo a codo con otras organizaciones (más o menos vinculadas a la (auto)educación popular), apoyándolas desde la vereda de lo educativo. Es por ello que, muchas veces, el Colectivo ha generado esa imagen de ser un equipo enfocado en la “autoeducación de las/os educadoras/es”.

Pero tampoco negamos nuestra palabra fraterna a quien quiera oírla. Por eso vamos, “si es que el tiempo y salud nos acompañan”, a cada espacio donde la pregunta por otra pedagogía, otra organización u otra realidad se instala. En ese sentido, muchos espacios como liceos, institutos o universidades se están abriendo a escuchar y debatir eso que “la calle” grita hace ya bastantes años: que otra educación es necesaria y que, en ella, los actores sociales que la viven (sufren) deben ser protagonistas en la decisión de su forma (metodología) y de su fondo (intencionalidad). Y ahí estamos nosotros, “provocando” con nuestra experiencia y nuestra reflexión. Lo mismo ocurre con todas/os aquellas/os que desde diversas ONG's siguen pensando la forma de empoderar a los más tan vapuleados por unos pocos menos, y que nos invitan fraternalmente a pensar juntos, en sus espacios de formación o evaluación, alternativas al modelo.

Son todas esas actividades, todas estas instancias de diálogo, encuentro y desencuentro con diversos compañeros y compañeras los que han ido generando nuestro “estar siendo”, como dice Freire. Una “lectura de mundo” que nos hace identificarnos plenamente con el acontecimiento político que hoy día vivimos (que no se agota en un tema reivindicativo específico, ni en instancias partidarias que disputan el poder estatal, sino en la expresividad misma de lo social, que hace cada día más evidente la crisis civilizatoria y sus modelos totalizantes, hegemonizado por un mercado voraz que todo lo reduce a sus propios términos, fragmentando la vida cotidiana en niveles intoxicantes de evasión y descompensación). Por eso creemos hoy que ese acontecimiento político que nos asiste y envuelve, no solamente es una muestra o un grito de rebeldía frente a los anquilosados y sofisticados mecanismos de control actual, sino sobre todo un llamado al frescor natural de la vida, y su poder colectivo y creativo que resalta la posibilidad de otras formas de sociabilidad que se yerguen.

Y, como decíamos, mucho de ese “estar siendo” es fruto de nuestro diálogo, tanto hacia “los lados” (otras organizaciones hermanas) y también hacia “adentro” (alrededor de la mesa de la que les hablé, ¡que es un instrumento vital!). Es precisamente aquí, alrededor de esta mesa, el lugar donde estas reflexiones aparecen, siendo éste muchas veces el único espacio que tenemos como Colectivo para contarnos de las actividades que, cada uno o en pequeños grupos, hicimos entre reunión y reunión. Y nos atropellamos unos a otros en la conversación para contarnos sobre opiniones y discusiones que quedaron en nuestra memoria, sobre momentos alegres o tristes en los talleres, sobre críticas certeras u horizontes compartidos, en un hermoso *collage* del avance popular.

Pero el tiempo siempre es poco, y hay que terminar la discusión para empezar a planificar nuevas cosas, y ahí aparecen siempre las mismas frases: “¡Qué ganas de tener tiempo para poder discutir más esto!”, “¡Algún día hay que sistematizar todo esto que está apareciendo!” o “¡La reflexión de esta gente es muy interesante, muy en sintonía con lo que dijeron estos otros en el taller que hicimos hace un mes!”

¿Cómo dejar pasar tanta sabiduría popular puesta ahí, al centro del taller? ¿Cómo poder aprehenderla, compartirla, fortalecerla? ¿Cómo hacer para que este aprendizaje colectivo que se da en cada espacio educativo popular no sea solo un balbuceo destinado a perderse en el mar del consumo? ¿Cómo transformamos todo esto en una preparación para salir cada vez con más fuerza a seguir rompiendo los vínculos de control, desde las emociones y los valores, en esta festiva propuesta que nace en cada práctica autoeducativa -confiar en las capacidades y fuerzas propias-? ¿Cómo?

Buscando respuestas a preguntas como esas es que hace algún tiempo se nos ocurrió hacer una “maldad”, que nos permitiera socializar reflexiones, avanzar en sistematizar propuestas y fortalecer las redes. Todo por culpa de una simple frase: “¿Y qué pasaría si juntáramos, por ejemplo, en un solo taller a las organizaciones con las que hemos trabajado este año?”

Y así lo hicimos el 2010 en Santiago y el 2011 en Punta de Tralca, resultando de esta última experiencia una incipiente y hermosa red que, al momento de escribir estas líneas, está de cabeza planificando el “Punta de Tralca 2.0” (que se viene en Enero del 2013...), para seguir fortaleciéndonos y en-red-dándonos...

Sobre este libro

“¿Y el libro?”.

Esa fue una de las frases que más escuché en las últimas 10 o 15 reuniones del Colectivo, cada vez que llegábamos al punto “varios” de la Tabla. “Ya va”, era lo que atinaba a decir... al principio con una cara de seriedad absoluta, las últimas veces, con una sonrisa nerviosa... Y es que desde que se nos ocurrió la primera “maldad” (“enredar las redes”) junto a ella se nos ocurrió otra: socializar en formato impreso algunos saberes que hemos construido y reconstruido (en diálogo con otros y otras) en estos cinco años. Y, como “compilador” autodesignado, la tarea se me puso cuesta arriba ya que, contrario a lo que sospechaba, había una gran cantidad de textos, grabaciones, y una que otra sistematización dando vueltas por ahí elaborada o redactada por algún integrante del Colectivo.

Por ello, reunidos todos los escritos, vino la tarea no menor de clasificar, llegando a agruparlas en tres grandes líneas:

En primer lugar, una mirada “hacia los lados”. Escritos donde reflexionamos sobre el movimiento de educación popular, sobre la gestión cultural, animación sociocultural y la organización popular en el Chile de hoy.

En segundo lugar, escritos que miraban hacia “la vereda de enfrente”: diálogos con la educación formal (desde la escuela a la “academia”), reflexionando sobre las posibilidades de “puentes” entre la educación popular y estos espacios, sus límites, tensiones y potencialidades.

Y en tercer lugar, una mirada “hacia adentro”: reflexiones sobre metodologías y técnicas para el trabajo en el mundo popular y “saberes emergentes” (a partir de la sistematización de algunos talleres).

Una compilación donde el Colectivo entero se comparte y busca incentivar a que otros saberes que han surgido de la práctica de otros educadores y educadoras populares hagan lo mismo, para que el fruto de nuestro trabajo vaya a otros territorios, se enraíce en otras prácticas, transforme realidad. Como hicimos con el escrito de Juan José, un amigo que si bien no es del colectivo, nos ha acompañado en algunas instancias importantes de nuestro recorrido y a quien le agradecemos la disposición a compartir y compartirse.

Pero hasta aquí, la historia es bonita, solo faltaba un detalle: que esta selección de textos (que como toda selección, dejó importantes cosas fuera, más la que se siguen acumulando a partir de nuevas sistematizaciones) no tenía editor. De ahí la pregunta de: “¿Y el libro?” que me lanzaban mis compañeros de organización.

Fue en ese momento cuando una vez más la red nos sorprendió, y dos hebras se encontraron en el trabajo conjunto, al vincularnos con las/os compañeras/os de Editorial Quimantú, de los que conocíamos su importante trabajo y sus ya míticos “Yo me libro”. Y así, un par de conversaciones, mucha confianza de por medio y ya la “propuesta de publicación” que les entregáramos en una carpetita ya tenía fecha de edición.

Así, lo que era una “maldad” hace casi dos años, se transformaba en realidad en poco tiempo, todo gracias al apoyo mutuo. ¿Qué simple parece, no? Lo que no hace más que traer a colación un graffitti estampado en un muro santiaguino: “Si la competencia genera riqueza, imagínense lo que hace la cooperación”.

Por eso, si estás leyendo estas líneas, es que la cooperación llegó a buen puerto. Y frente a tamaña buena noticia solo queda decirles lo último: que lo que leerán a continuación es el fruto de un hermoso recorrido de cinco años. Sin grandes aspavientos, pero preñado de “realismo esperanzado”, como diría el maestro. Un puñado de escritos que buscan, como dirían los teólogos de la liberación, ser *denuncia* y *anuncio*. Una pequeña excusa impresa para que el diálogo popular no acabe, sino hasta construir una realidad otra...

Si motiva a nuevas reflexiones, si provoca nuevos saberes, si ayuda a materializar nuevas

prácticas educativas desde y para el pueblo, nos damos por satisfechos.

Fraternalmente,

Daniel Fauré
Colectivo Paulo Freire-Chile

Santiago, Noviembre de 2012

Capítulo 1

Mirando hacia el lado... ¡y hacia adelante!
Reflexiones sobre educación popular y movimientos
sociales en el Chile actual

Cultura, rebeldía y educación popular: Reflexiones en torno a la historicidad de los ‘nuevos movimientos juveniles’ (Chile, 1999 – 2008)¹

Daniel Fauré

Primer Momento: Dos provocaciones juveniles

Las múltiples manifestaciones asociativas de los estudiantes secundarios de todo el país, durante el primer semestre del 2008, sentaron las bases para que la opinión pública, las ciencias sociales y el poder ‘de los de arriba’ sentenciaran (para bien o para mal): los estudiantes y su (a)salto a lo público no son un fenómeno circunstancial, un nuevo ‘reventón juvenil’, sino un proceso que viene para quedarse. Luego del ‘Mochilazo’ (2001)² y la ‘Revolución Pinguina’ (2006)³, las manifestaciones del 2008 no vinieron sino a remarcar algunos elementos que dieron a los estudiantes de Chile un nuevo status dentro de los marcos en los que buscamos comprender eso tan esquivo como ‘lo social’: un *movimiento social* que privilegia ésta militancia a la partidaria, que se asocia en redes horizontales en desmedro de las jerarquías tan propias de las lógicas estadocéntricas de antaño, que apuesta por la sinergia social en vez de la disciplina funcional de la estructura, que da rienda suelta a la (auto)construcción cultural en vez de seguir los recetarios tan caros de la teoría⁴.

Sin embargo, las pistas de un ‘resurgimiento en lo público’ de los actores juveniles no se queda ahí. Hace poco, anunciábamos cómo otro proceso ‘predominantemente juvenil’ volvía a saltar a escena después de un breve pero potente período de incubación. Nos referimos al que denominamos ‘nuevo movimiento de educadores y educadoras populares’⁵, el cual, con lógicas asociativas similares a las que mencionábamos más arriba, ha desplegado una serie de acciones político-pedagógicas que siguen en constante zigzagueo entre lo público y lo comunitario, como retaguardia y respaldo de los batallones juveniles que, cada vez con más frecuencia, están rondando los palacios de la clase política civil.

1

Este artículo fue escrito originalmente el año 2008 para la Revista *Movimientos Sociales*, editada por la extinta Escuela de Historia Social de la Universidad Bolivariana. Al desaparecer estos proyectos (la Escuela y, por tanto, su Revista), el artículo no alcanzó a publicarse, lo que no evitó que se socializara, mano a mano, en diversos círculos de educadores/as populares, siendo utilizado en algunos talleres y cursos realizados por integrantes del Colectivo Paulo Freire-Chile. Colocados hoy en una coyuntura donde el movimiento estudiantil -y el de la (auto)educación popular- han aparecido con redoblada fuerza en la escena pública, tanto el 2011 como este 2012, creemos interesante publicar este artículo que, de alguna forma, *anunciaba* este momento.

2 Equipo de Culturas Juveniles CESC. “La Rebelión del Coro. Análisis de las movilizaciones de los estudiantes secundarios”. En: http://www.generacion80.cl/documentos/docs/La_rebelion_del_coro.pdf. Visitado: 15/08/2008.

3 Ver Gutiérrez, Tamara; Cristina Caviedes. *Revolución Pinguina. La primera gran movilización del siglo XXI en Chile*. Santiago: Editorial Ayún, 2006.

4 Salazar, Gabriel, “Presentación”. *Revista Proposiciones* N°36 “Entre el sonido y la rebeldía. Juventudes rebeldes de ayer y de hoy”. Santiago: SUR Ediciones, 2007.

5 Fauré, Daniel. “El nuevo movimiento de educadores y educadoras populares en Chile (1999 – 2006)”. En: *Revista Proposiciones* N°36 “Entre el sonido y la rebeldía. Juventudes rebeldes de ayer y de hoy”. Santiago: SUR Ediciones, 2007.

Así, desde diferentes –pero cercanas- trincheras, ambos ‘nuevos’ movimientos han asediado y cercado precisamente uno de los baluartes del sistema en sus lógicas de perpetuación y reproducción: el educativo. Pero no se han quedado ahí, y lo han trascendido en la práctica con nuevas lógicas de construir sociedad, al mostrar cómo, de aquel poderoso engranaje de perpetuación –ayer potenciado desde el Estado y reclamado por los movimientos sociales y populares (el ‘derecho a la educación’)-, tras el dismantelaje mismo de la estructura estatal hecho por los gobiernos neoliberales –militar y civil-, hoy sólo nos queda una fachada donde se mantienen y perpetúan las lógicas ‘bancarias’⁶ en lo pedagógico, y mercantiles y de clase en su sentido político⁷ y que, por tanto, es necesario regenerarlo en clave ‘social’.

Frente a tamaña –aunque aún incipiente- gesta histórica es que, en las líneas que siguen, busquemos compartir algunas reflexiones que permitan una comprensión y proyección de estos procesos juveniles –en general- y de los nuevos educadores populares –en específico-, en un ejercicio que muestre y proyecte, desde su situacionalidad concreta, los ‘modos específicos’ que la rebeldía juvenil está adoptando en el Chile concertacionista. Un ejercicio de (auto)comprensión de la sinergia interna de este ‘estar siendo’ juntos y de este ‘moverse’ juntos, para seguir tendiendo aquellos puentes necesarios entre las prácticas cotidianas de transformación y las ciencias sociales que buscan comprometerse con dichos procesos.

Segundo Momento: Sobre los ‘nuevos’ educadores populares

A pesar del declive importante que sufrieran las prácticas de Educación Popular en Chile una vez comenzada la transición pactada a la Democracia –relacionado directamente con el cierre de las Agencias de Apoyo Internacional, la metamorfosis consiguiente de las ONG’s en consultoras, el viraje hacia la derecha de la Iglesia Católica, entre otros-, eso no impidió que, tras un breve lapsus de invisibilización pública, las acciones de Educación Popular se volvieran a rearticular. En ese sentido, el surgimiento del Cordón Popular de Educación (COPODE, en 1999) fue el primer gran referente de esta nueva ‘camada’ de educadores y educadoras. Sin embargo, es sintomático que ‘el Cordón’ (que agrupaba a gran cantidad de organizaciones vinculadas principalmente a lo que podríamos denominar ‘Educación Popular Formal’: Preuniversitarios Populares, Escuelas de nivelación de estudios) se definiera más como ‘organizaciones populares de educación’ que como ‘organizaciones de educación popular’, enfatizando más en el hecho del control popular del ámbito educativo (autónomo, autogestionado) que de la práctica educativa en sí misma. Sin embargo, poco tiempo después, el año 2005 se cerraría con el ‘Encuentro Nacional de educadores y educadoras populares’, en Concepción, espacio que agrupó a gran cantidad de organizaciones –predominantemente juveniles- y que para nosotros constituye el resurgimiento público de una Educación Popular de nuevo tipo⁸. Primero, por la convocatoria, hecha desde un

6 Sobre la concepción ‘bancaria’ de la educación, ver: Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005 (Quincuagésimoquinta edición), Capítulo II, *passim*.

7 Ver, al respecto, el Informe de OCDE sobre la educación chilena («Revisión de políticas nacionales de educación», informe publicado en abril de 2004. En: http://www.mineduc.cl/biblio/doc_tema.php?s_id_tema=10&bib_doc_temPage=6. Véase especialmente páginas 211 y 290).

8 Esto se relaciona con que, un año antes, las ONG’s vinculadas a CEAAL (‘caras visibles’ de la educación popular ‘ochentera’, invisibilizados tras el comienzo de la ‘democracia’) organizaron, a su vez, su propio Encuentro Nacional de Educación Popular, con financiamiento de la División de Organizaciones Sociales del Gobierno (D.O.S.) el cuál definían como “un renacer”. Encuentro que, al analizar la condición etárea de sus participantes, a su vez, fue ‘tomado’ por jóvenes de todo el país. Ver al respecto: Álvarez, Edgardo (Comp.).

referente nacional nuevo (pero que recogía a algunos ‘descolgados’ de las lógicas ‘ochenteras’), el Movimiento Nacional de educadores y educadoras populares (MOVER), organización de carácter autónomo, autogestionado, horizontal, con lógica de trabajo en red, que enfatiza el tema afectivo como reorganizador de la política (lo que ellos denominan ‘la red de afectos’⁹) y que, segundo, convocaría a este espacio a grupos que, de una u otra forma, compartían estas coordenadas. Un Encuentro que buscaba ser principalmente:

[...] un HITO, entre tantos, que va a la base del desarrollo, visibilización y **PRONUNCIAMIENTO de las palabras que lo historizan**. Es un Encuentro en este momento histórico, empujando historias en la historia, con quienes y entre quienes hemos recibido y realizado **GENEROSAMENTE** esta convocatoria, haciendo los esfuerzos y movilizándolo los recursos necesarios para esto, convocatoria que ha pretendido ser **AMPLIA Y AFECTIVA**.¹⁰

De ahí en más, el camino de la Educación Popular en Chile ha ido *in crescendo*. Cada día surgen nuevas organizaciones, los Encuentros se multiplican, las prácticas se diversifican. Y si bien, en un comienzo, la ‘punta de lanza’ de las acciones de estos nuevos educadores fueron estos espacios de educación popular ‘formal’ (Preuniversitarios Populares y Escuelas de nivelación de estudios), éstas prácticas se encuentran hoy en proceso de expansión -incluso de especialización- constante, sobre todo en lo que se ha denominado la lógica de los ‘talleres’ (en tanto, bajo dicho nombre, pueden cohabitar un sinfín de prácticas educativas ‘desformalizadas’ y según necesidades populares¹¹, destacando el trabajo con niños y jóvenes) y en un intenso trabajo de ‘autoeducación’ entre los mismos educadores y educadoras, tanto en clave político-pedagógica como pedagógica-política.

Tercer Momento: Breve contexto de las rebeldías juveniles

Una rápida mirada hacia el pasado siglo XX nos muestra cómo el escenario político público no ha estado ajeno a estas ‘irrupciones juveniles’ distinguiéndose, al menos, tres oleadas: la primera, la ‘generación del ’20’ –aquella que llegó a plantear la disolución de la Universidad Pública por su carácter burgués irreductible-; la segunda, la del ’68 –que hizo su ‘práctica política’ en los procesos de Reforma Universitaria para salir a transformar ‘estructuralmente’ el sistema capitalista dependiente chileno-; la tercera, la de los ’80, con una generación que fue elogiada por su rebeldía callejera, que a base de barricada y contracultura cercó de fuego a la Dictadura, alimentó los experimentos guerrilleros y, una vez que en los salones del poder ‘de los de arriba’ comenzó a fraguarse la transición pactada, sufrió su descrédito progresivo entrado los ’90 –certificado por las ciencias sociales y sus acusaciones de ‘anomia’ juvenil- hasta ser reducidos a objetos de estudio en los análisis superficiales que se hicieron del ‘no estoy ni ahíismo’, que como recurso mediático justificó la progresiva criminalización de las manifestaciones juveniles

Movilizando sueños. Santiago: CEAAL, 2004.

9 “[...] en el Movimiento queremos ser una articulación de afectos, como primer espacio socio político de construcción o reconstrucción de sujetas y sujetos, y a partir de ese ser posible se desprenden otras muchas posibilidades de existencia...”. MOVER, “Movimiento Nacional de educadoras y educadores”, Presentación publicada en <http://mover2005.blogspot.com>. Visitado el: 11/05/2007.

10 MOVER, “Convocatoria al Encuentro Nacional de educadores y educadoras populares, Octubre de 2005, Concepción – Chile”. Disponible en <http://mover2005.blogspot.com>. Visitado el: 11/05/2007.

11 No así con el terreno de la sistematización y la producción de conocimiento ‘situacional’, que sigue siendo el ‘talón de Aquiles’ de este nuevo movimiento.

hasta el alzamiento ‘pingüino’ (que vendría a ser la cuarta oleada, aún en curso).

Sin embargo, conviene detenerse un instante en esta última generación, la ‘ochentera’, en tanto dichos sujetos y sujetas no se constituyeron como una generación ‘sólo *política*’ (entendiendo la política como el espacio de conflicto desde donde se disputan proyectos de sociedad). Al menos no visiblemente. Y si bien su ‘irrupción pública’ fue su cara más visible (la protesta), en lo profundo comenzó a fraguar una lógica *cultural* de mucha más profundidad. A fin de cuentas, si analizamos su participación en la acción política en tiempos de Dictadura, podemos ver cómo fueron:

[...] relegados constantemente a ser meros objetos de dichos procesos, ejecutores de acciones de otros y finalmente comparsa de ritmos definidos e interpretados por las dirigencias mayoritariamente adultas. De esta forma, vemos que, sin capacidad de decisión y control sobre los procesos de movilización, sin posibilidades de incidir en sus contenidos y orientaciones políticas, era esperable que una vez pactada la salida institucional a la Dictadura, muchos de esos jóvenes se sintieran frustrados –y, en algunos casos, traicionados–, para luego replegarse a otras formas de acción política.¹²

Es por ello que su aventura cultural, de (auto)construcción de vida, fue un proceso de mucha más trascendencia histórica que el político ‘formal’. Los años de surgimiento de este humus cultural – que, por su carácter subterráneo son, a su vez, de difícil lectura desde las ciencias sociales– fueron un parto complejo que, en medio de la crisis patente de representatividad y legitimidad de la clase política civil y sus formas de entender la participación, muestran hoy sus primeros frutos. Este es el terreno donde hoy comienzan a germinar diversas acciones asociativas que el poder ‘de los de arriba’, desde sus lentes adultocéntricos e institucionales, no logra ver, encapsulando aún a la juventud en su lógica de la *apatía*, a pesar de algunos potentes avisos previos evidentemente no oídos:

[Nosotros] planteamos que no era apatía lo que circulaba en los mundos juveniles, particularmente en los sectores empobrecidos y capas medias, sino más bien una fuerte antipatía a los modos tradicionales de hacer política [...] No siempre ese rechazo a estas formas conservadoras y asimétricas de hacer política ha sido parte de un discurso con los formatos tradicionales, sino que más bien se ha caracterizado por sus formas poco convencionales y en algunos casos rupturistas por parte de jóvenes.¹³

Cuarto Momento: La Cultura

¿Qué es lo que distingue a este nuevo movimiento? ¿Cómo se materializa? Es de consenso recalcar hoy que los nuevos movimientos juveniles privilegian lo *cultural*: un nuevo entramado de símbolos, códigos y significados que se materializan principalmente en la forma de relacionarse unos con otros, en la manera de (auto)construir sociedad. En ese sentido, ‘lo que se cultiva’ hoy tiene que ver con una serie de prácticas que privilegian lo afectivo y lo ético en el espacio de construcción *intersubjetivo* y cotidiano. En particular entre los nuevos educadores

12 Duarte Quapper, Claudio. “Debates sobre juventudes, la fuerza de lo político y lo cultural”. En: Revista *Proposiciones* N°36 “Entre el sonido y la rebeldía. Juventudes rebeldes de ayer y de hoy”. Santiago: SUR Ediciones, 2007, pág. 40.

13 *Ibidem*. Pp. 38-39.

populares, las prácticas político-pedagógicas están teñidas –en su mayoría– por esta nueva relación fundante:

Yo creo en la Educación Popular como un acto, como una actitud de vida. No es que uno diga yo soy educador popular y, justo ahora, ...voy a hacer Educación Popular [*en tono irónico*]. Como Freire plantea una ética y una moral, todo acto que yo haga dentro de esa ética y esa moral constituye un acto de Educación Popular. Uno no se predispone a ser educador popular cuando vas a empezar a hacer el taller y dejas de serlo cuando lo terminas, porque la ética y la moral, o los valores, hablemos mejor de valores de la Educación Popular, tú los llevas intrínsecos y los desarrollas, no sé, cuando tomas desayuno con tu pareja, llevando a tu hijo a pasear, en la cola de un Banco, en la sala de clases, es un acto cotidiano.¹⁴

[...] uno también va formando lazos afectivos y es parte de la política que nosotros queremos hacer: formar comunidad, amistad, como se le quiera llamar... y te vas sintiendo bien con la gente que trabajai en tanto vai considerando que tienen las proyecciones que tú, que se puede trabajar de cierta forma. Entonces te vai afiatando como grupo, y te sentis más seguro y sentis que podis avanzar más...¹⁵

Así, esta nueva generación de educadores en su caminar invita a romper con las lógicas teleológicas donde la asociación en si misma era valorada en tanto instrumento para conseguir tal o cual fin, *superior* a la asociatividad misma. Como plantea Zibechi: “De ahí la importancia de trabajar la organización del movimiento como entramado y espacio de vínculos afectivos, lo que supone erradicar la idea hegemónica en nuestras izquierdas acerca de la organización como instrumento para conseguir fines”¹⁶. Lo que en sí nos lleva a una segunda tesis: en este caminar, la *cultura*, el *cultivo* de la organización es, en sí mismo, un fin, en tanto es el espacio privilegiado donde, en el aquí y en el ahora, se dan las condiciones para ‘otra’ realidad. Movimiento que privilegia el presente, y que en dicho presente materializa la utopía:

[...]el movimiento necesita movilidad, ya que el apronte no lo estamos haciendo en frío, sino que pretendemos hacerlo en caliente, en medio de las construcciones y luchas populares, no nos estamos preparando para, estamos en, no queremos ser, estamos siendo, no estamos sólo diagnosticando o especulando, estamos aprendiendo y transformando, no estamos conduciendo, más bien humildemente estamos escuchando, dialogando y provocando.¹⁷

Quinto Momento: La política

Lo anterior nos deja en una frontera conceptual. Si el cultivo organizativo es el espacio de materialización de la utopía, ¿dónde queda el espacio político? ¿Dentro, fuera? Y, ojo, que la discusión no es nueva: durante el período de Dictadura no fueron pocos los debates donde se

14 Luis (Movimiento nacional de educadores populares –MOVER), entrevista realizada en Octubre de 2006.

15 Ely (Movimiento de educación popular Eduardo Galeano), entrevista realizada en Septiembre de 2006.

16 Zibechi, Raúl. “Los movimientos sociales como espacios educativos”. En: Zibechi, Raúl. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en Movimiento*. Santiago: Editorial Quimantú, 2008, pág. 24.

17 Movimiento Nacional de Educadores Populares – MOVER, “*Nuestra palabra alegre y creadora...*”, Documento Interno, 2006.

discutía si las prácticas de Educación Popular eran o no ‘prepolíticas’, en el sentido de que tras su objetivo manifiesto de ‘reconstruir el tejido social’ se avanzaba en un plano ‘pre-organizativo’, el cuál sólo podía ser ‘superado’ a través de los moldes clásicos de los partidos de masa, materializado en los espacios formales de participación política. Discusión que quedó inconclusa en el momento mismo en que dos modelos de participación se debatían en el espacio público en su batalla contra la Dictadura –la red asociativa poblacional y las luchas partidarias variopintas de las cuales una (la Concertacionista) lograría sacar sus certificados de buena conducta para ingresar a administrar el modelo-. Así, una vez más, los tiempos políticos superaron a los tiempos sociales y el lento fragüe de estas nuevas lógicas quedaría trunco, pero no olvidado.

Visto así, dicho debate ha sido retomado hoy, y las nuevas asociaciones juveniles –y dentro de ellas las de ‘Educación Popular’- vuelven a la carga desde dos flancos: por el lado ‘teórico’, ampliando la concepción de la política, incluyendo en ella a aquellas prácticas organizativas que, desde abajo y desde dentro, asumen esta mirada ética de (auto)construcción solidaria, autónoma e intersubjetiva (construcción predominantemente cultural); y, por el lado práctico, fundando uno y otro ejercicio asociativo donde, desde sus (auto)bautismos dejan ver esta nueva mirada *política* horizontal: ‘red’, ‘movimiento’, ‘colectivo’, ‘cordón’, ‘asamblea’, ‘piño’, ‘lote’, ‘choclón’, y un largo etcétera que, desde su presentación insiste en contar con todos y todas en condición de igualdad.

Pero no todo va viento en popa. Este abandono de las lógicas teleológicas de organización –que sacrificaban medios por fines- no se da de la misma forma en el plano individual. Así, los educadores populares de hoy tiene profundas dificultades de denominarse a sí mismos con ese nombre. Extraña paradoja que encuentra su explicación en el mismo proceso de ‘formación’ de los educadores populares de hoy. Porque no sólo estamos hablando de un movimiento juvenil, sino predominantemente universitario. Contradictoriamente a lo que se podría pensar –por la crítica constante que se hace a la lógica de compra-venta de saber que carcome la educación superior de hoy y su forma de enfrentar la pedagogía-, muchos y muchas de los educadores populares de hoy tuvieron sus primeros acercamientos al tema por vía universitaria, y en prácticas muchas veces, por su carácter formal, vinculadas con ella –los ‘Preuniversitarios Populares’-. Por lo mismo, se suele considerar que la Educación Popular ‘real’ es otra cosa que aún ellos no alcanzan a hacer –por condiciones estructurales (la composición de clase de la misma Universidad) y por falta de formación-:

[Frente a la pregunta de cómo llega a relacionarse con la Educación Popular] No sé, uno al principio cree que hay que estudiar para ser educador popular, que uno dicta cátedra sobre Educación Popular. Creyendo que no es así, aunque me contradiga... porque la primera vez que escuché sobre Educación Popular fue en la Universidad... Yo creo que los pobladores no le llaman Educación Popular porque eso es algo creado por los intelectuales, porque ni Paulo Freire la llamaba Educación Popular, yo no sé si Paulo Freire la habrá llegado a nombrar Educación Popular, entonces fue primero en la Universidad...¹⁸

[Frente a la pregunta de que si se siente hoy una ‘educadora popular’]No, todavía no. No, porque todavía me siento ajena al pueblo. O sea, quizás me podrías sentir educadora popular en la medida, no de la ‘vanguardia iluminada’

18 Luis (MOVER), Entrevista anteriormente citada.

en ningún caso, pero si en un sentido removedor, provocador pa'l pueblo, pero es difícil . [...] Yo se súper poco en términos teóricos de Educación Popular, más allá de lo que hemos hecho nosotros y de algún libro que he podido leer, etc. Y trato de aplicar las cosas en mi vida cotidiana, pero el pa' qué y el poder explicar y poder hacer sentir al resto del pa' qué es difícil. Entonces yo creo que no he hecho una buena pega todavía.¹⁹

Así, se está presentando una paradoja que urge resolver, en tanto el apego por esta concepción de la Educación Popular 'como debiera ser' (casi siempre 'a la Freire'), puede restar la necesaria plasticidad práctica de sus acciones político-pedagógicas, de manera de amoldarse a las necesidades populares que podamos evidenciar.

Sexto Momento: ¿Una nueva Cultura Política?

Resumiendo, uno de los rasgos distintivos de estas nuevas prácticas juveniles –y de Educación Popular- es que se están enfatizando las lógicas asociativas éticas, afectivas, intersubjetivas como un espacio privilegiado de rearticulación política; pero no para 'pasar luego a la acción política', sino considerando a dichos espacios, en sí mismos, espacios políticos.

Sin embargo, cabe preguntarse si estas características tienen que ver con su carácter *juvenil*. Dicho de otro modo, si esas condiciones que adoptan las organizaciones juveniles son una característica dada precisamente por el hecho de *ser jóvenes*. Nosotros planteamos que no. O que no *necesariamente*. A fin de cuentas, estaríamos en presencia de lógicas que atraviesan hoy las prácticas de la mayoría de los llamados 'nuevos movimientos sociales' (que no necesariamente corresponden a movimientos juveniles). En ese sentido, y volviendo con Zibechi: "Los movimientos están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes, con criterios pedagógicos propios a menudo inspirados en la Educación Popular –dando como ejemplo las prácticas de los indígenas ecuatorianos y de los Sin Tierra en Brasil". Visto eso, Zibechi prosigue- : "Poco a poco, otros movimientos, como los piqueteros, se plantean la necesidad de tomar la educación en sus manos, ya que los Estados Nacionales tienden a desentenderse de la formación. En todo caso, quedó atrás el tiempo en que los intelectuales ajenos al movimiento hablaban en su nombre"²⁰.

Así, dicho proceso latinoamericano, en el caso específico chileno, se está haciendo *visible* en particular –pero no exclusivamente- en los sectores juveniles, precisamente por tres condiciones paralelas: primero, una continuidad histórica juvenil de preferencia por el trabajo *cultural*; segundo, por las manifestaciones hechas a partir de un modelo formal de educación en crisis que, al 'sacar a la calle' a miles de jóvenes del país, visibilizó esta *nueva cultura política*; y, tercero, gracias al vuelco de estos sectores a las tradiciones de la Educación Popular, en un proceso breve, pero potente. Por ello, 'estallidos juveniles' mediante, la coyuntura del 2008 deja un escenario interesante y proyectivo, donde la clave sigue estando 'en la base': lugar donde se está dando aquel cruce interesante, por un lado, con miles de jóvenes estudiantes desenmascarando la crisis de la educación pública y, por otro, con educadores populares jóvenes ensayando modelos de

19 Mireya (Preuniversitario Popular Nuestra Construcción). Entrevista realizada en Agosto del 2008, en el marco de un Encuentro de Preuniversitarios Populares de Santiago.

20 Zibechi, Raúl. "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos". En: Zibechi, Raúl. *Op. Cit.*, 2008, pág. 16.

autoeducación²¹.

De igual forma, se están dando las lógicas de territorialización, en las cuales los diferentes colectivos están asumiendo las necesidades autoeducativas que surgen del quehacer diario de las comunidades y que, a palabras de Zibechi, “están dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica”²².

Visto así, sin embargo, desde la trinchera de los ‘nuevos educadores y educadoras populares’ los desafíos que plantea este ‘cruce’, las nuevas lógicas de cultura política juvenil y su proyección no parecen ser de fácil solución. Como señalábamos en un trabajo anterior²³, los educadores populares de hoy aún están en una tensión constante entre estas nuevas lógicas de ‘cultura política’ –en las cuáles la Educación Popular se asume como ‘una forma de vida’ (con todos los elementos éticos que ello implica)- y las visiones que aún permanecen y que definen a la Educación Popular como una herramienta concreta para fines ‘políticos clásicos’. Así, enfrentadas estas visiones en el seno del movimiento, las posibilidades de responder a las demandas que exige una educación territorializada, según demandas populares y centradas en lo intersubjetivo no son fáciles de resolver, si seguimos pensando en los moldes formales en que ha sido pensada la práctica educativa.

Dicho de otro modo, de las visiones que se debaten en el seno del nuevo movimiento de educadores populares, aquella que se presenta a sí misma como una ‘forma de vida’ es la que aparece, en un primer momento, como mejor ‘preparada’ (o más abierta a ser permeada) por esta lógica que supera al movimiento de la Educación Popular y de los movimientos juveniles: la necesidad de que la educación deje de ser un espacio formal y profesionalizante para transformarse en una práctica liberadora.

Y esta no es una pregunta antojadiza, ni utópica. Es una pregunta cargada de ‘presente’ –y de futuro, claro está-. A fin de cuentas, el puntapié inicial de esta ‘Nueva Educación Popular’ fue precisamente el hacerse cargo ‘de manera popular’ de los descampados que dejó la clase política civil y militar al dismantelar el Estado y sus funciones sociales –salud, educación- y, en ese proceso, los educadores y educadoras se vieron enfrentados a una nueva disyuntiva que, nuevamente, no es sólo chilena, ni ‘juvenil’. Como plantea Zibechi, el nuevo desafío decía relación a que: “[...] una vez dado este paso, los movimientos se pusieron a considerar cómo debían encarar las tareas que antes cumplía el Estado: si se limitan a hacerlo mejor, de forma más completa e «inclusiva», o si a partir de estas experiencias, pueden transitar caminos que los lleven en otras direcciones. En resumidas cuentas: si los emprendimientos en salud, educación y producción pueden ser parte del proceso emancipatorio”²⁴.

21 Como ejemplos convendría citar el trabajo de la *Universidad Popular de Arauco*, en Curanilahue, surgida como demanda de las organizaciones sociales y populares de la Zona de Arauco a partir del 7mo. Encuentro Territorial Ampliado “Piedra del Águila” o las Jornadas de Autoeducación Popular, llevadas a cabo por la Red de educadores populares de Santiago.

22 Zibechi, Raúl, 2008, *Op. Cit.*, p. 18. Como ejemplo, véase la acción territorial del MOVER (Movimiento Nacional de educadores y educadores populares y sus trabajos distribuidos “regionalmente”; o las prácticas conjuntas que los recién surgidos “Cordones Estudiantiles” de Santiago llevan a cabo en conjunto con colectivos de educación popular (como la Red de educadores populares de Santiago) o de forma autónoma.

23 Fauré, Daniel. *Op. Cit.*, pp. 163-168.

24 Zibechi, Raúl, “Los movimientos sociales como espacios educativos”. En: Zibechi, Raúl. *Op. Cit.*, pág. 21.

Desde ese prisma, y precisamente por ello, este ‘nuevo movimiento’ ha privilegiado el camino de la pedagogía política, el camino del ‘hacer’ y de la reflexión sobre ese ‘hacer’, en tanto al mantenerse unidos (en-red-ados) y enfatizando la acción (‘lo que se hace y cómo se hace’), la Educación Popular sobrepasa la lógica formal y se transforma en sujeto colectivo que educa educándose, y transforma transformándose; que avanza transformando, y no avanza para transformar.

Y en ese camino, no están solos y solas. Tal como se comienza a ver en diferentes actores sociales del continente, se acrecienta por diferentes rincones esta nueva lógica donde el movimiento se asume como un ‘sujeto educativo’. Volviendo a las provocaciones de Zibechi:

Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en sujeto educativo, y que por tanto todos los espacios, acciones y reflexiones tengan una «intencionalidad pedagógica», me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social [...] Ahora bien, ¿qué significa que el movimiento es el sujeto educativo? Que la educación es una educación en movimiento [...] Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no es más, ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado²⁵.

Así, en este proceso –y desafío- continental, y más allá de las disputas mismas que se dieron, se están dando y se darán en el seno mismo de los educadores populares de hoy; la particularidad histórica en nuestro país es que dicho desafío, que trasciende su carácter juvenil, se está materializando principalmente en estos actores. Y no sólo eso, sino que son ellos mismos los y las que están asumiendo –según las condiciones sociales del Chile actual- este proceso como un desafío netamente **generacional**:

En Chile, uno podría quizás de manera reduccionista resumirlo así: después del exilio, llegan estos grandes políticos, de grandes relatos, que le hablan a las masas, llegan del exilio con mucha plata y se vuelven a instalar en los puestos incluso estatales que antaño tenían. Entonces hubo toda una generación, “generación ochentera” que vivió toda esa experiencia de Educación Popular, al alero de la Iglesia, al alero de las ONG’s y que queda de alguna manera trabajando en lo que puede, tanto profesionales como no profesionales. Nace así la generación del ‘arrendarse’, o sea ‘yo no me vendo al sistema, pero me arriendo’ [...] y así mucha gente se arrendó y se perdió una generación entera, que siguen arrendados, Y el problema es que los problemas continuaron y esos problemas que continuaron, que no los padecen quienes están arrendados ni los mismos que volvieron del exilio a instalarse adonde estaban, hay que enfrentarlos por un asunto de naturaleza humana, digamos. Y algunos prefieren aguantar y otros prefieren transformar y no claudicar, digamos. Y, en ese sentido, esta generación lo ha asumido así y las experiencias de Educación

25 *Ibid.*, pág. 23.

Popular son expresión de ese fenómeno.²⁶

Séptimo Momento: Proyecciones situacionales

Según las características dadas, todo indica que esta nueva generación, desde dentro o fuera del sistema formal –o precisamente por habitar ambos espacios- irá progresivamente ampliando en la práctica las concepciones de ‘lo educativo’ –como espacio privilegiado donde se experimentan las nuevas lógicas asociativas de su utopía-, pero *en movimiento*. Es decir, que como planteara el mismo Freire, de la *denuncia* al sistema educativo formal bancario y mercantil se irá pasando progresivamente a la *enunciación*, superando estos espacios de Educación Popular ‘formal’ (Preuniversitarios Populares, Escuelas de nivelación de estudios) para transformarse en espacios político-pedagógicos territorializados y según demandas sociales y no formales. En lo concreto, podríamos decir que todo hace pensar que las demandas estudiantiles irán progresivamente enredándose más con las prácticas de Educación Popular –en la medida que supere su cuestionamiento al sistema educativo y se sumerja en el debate de la educación como proceso social- y éstas, a su vez, pasarán a territorializarse para apoyar dicho proceso de cruce.

Sin embargo, un límite se percibe claramente, y éste tiene que ver precisamente con los espacios donde esta nueva *cultura política* se enfrenta y enfrentará a la antigua política adultocéntrica. Esto porque si bien esta lógica de transformación *viral*, que más que actuar por enfrentamiento frontal, se masifica por *contagio horizontal*, que enfatiza en la construcción del nos-otros más que en la destrucción del otro; tiene un dilema no resuelto: el de cómo enfrentar el tema de la masificación. Dicho en otro modo: “Establecer formas de coordinación abarcativas y permanentes supone, de alguna manera, ingresar en el terreno de la representación, lo que coloca a los movimientos ante problemas de difícil solución en el estadio actual de las luchas sociales. En ciertos períodos, no pueden permitirse hacer concesiones a la visibilidad o regir a la intervención en el escenario político. El debate sobre si optar por una organización centralizada y muy visible o difusa y discontinua, por mencionar los dos extremos en cuestión, no tiene soluciones sencillas, ni puede zanjarse de una vez para siempre²⁷.”

En relación a esto, podemos reconocer, eso sí, algunos cambios: así, el proceso de experimentación política del 2006, que visualizó –en lo público- la lógica asamblearia horizontal que se cuajaba desde lo cotidiano de las prácticas juveniles aprendió de sus errores, y frente a la autorecriminación por la cooptación ‘farandulera’ de sus caras visibles –contrario a su condición de ‘voceros’-, optó este 2008 por aparecer con menos íconos pero con más trabajo real. Y fruto de ello, surgen los mismos ‘cordones territoriales estudiantiles’. En ese sentido, los educadores populares, más subterráneamente, siguen la misma senda. Tanto el Movimiento nacional de educadores y educadoras populares (MOVER) como la Red de educadores populares de Santiago plantean que es el trabajo en RED el único que podría amoldarse a estas nuevas lógicas de cultura política. Una Red, obviamente, descentrada y con miles de puntos de contacto, donde la participación de cada uno de sus miembros puede tener, a su vez, múltiples nuevos contactos – más allá del tema educativo-, que no necesariamente deben tener los demás integrantes de dicha Red. Como señala Miguel: “[Refiriéndose a la Red de educadores populares de Santiago] No es un pacto, no es un acuerdo. Es una modalidad de trabajo. La Red no es una estructura que

26 Vicente (Preuniversitario Popular Alfonso Chanfreau). Entrevista realizada en Agosto del 2008, en el marco de un Encuentro de Preuniversitarios Populares de Santiago.

27 Zibechi, Raúl. *Op. Cit.*, pág. 18.

pretenda convertirse en centro de poder de los grupos, sino ser un espacio para que los grupos converjan y se fortalezcan; se potencien. Nos juntamos para trabajar”²⁸.

En ese sentido, la propuesta de los educadores populares es también –y sobre todo- una apuesta, que amparada en su colchón de intersubjetividad de largo aliento se ha lanzado, como generación, a la refundación de la política. Y, al parecer, esto recién comienza.

Por lo mismo, la pregunta que se abre desde estas páginas tiene que ver con cómo podemos, desde las ciencias sociales, aportar en ese proceso emancipatorio –y que, en tanto emancipatorio, necesita del movimiento, que es emancipatorio *sólo en movimiento*-. Para los que tenemos la gracia y desgracia de convivir en los dos mundos, y que sufrimos a diario la esquizofrenia de nuestras propias identidades, no nos queda más que construir puentes, para que dialoguemos. Hace bastante tiempo que los movimientos sociales y populares avanzan en la lógica autopoiética (en cuanto a vida, rebeldía y conocimiento) que deja a las ciencias sociales obsoletas –e irresponsables- si intentan seguir viendo en ellos y ellas *objetos de estudio*.

En ese sentido, el desafío que nos plantean las nuevas rebeldías juveniles no es su estudio, es ver de qué forma nosotros –los ‘cientistas sociales’- aportamos, en tanto sujetos, a dicho proceso mutuo de *comprensión*. Tarea no menor, como nos plantea Zibechi (nuestro provocador constante a través de estas páginas): “[...] pero la comprensión es acción, sólo se comprende lo que se vive. De ahí que sólo podemos comprender el sentido de las prácticas sociales en y con ellas. O sea, desde su interior. Esto supone, para la teoría establecida, un problema epistemológico fundamental. No es ningún descubrimiento, sino apenas retornar a la célebre tesis XI de Marx”²⁹.

Menudo desafío, ¿y cuándo empezamos?...

Macul con Grecia, Agosto del 2008.

28 Palabras de Miguel, del Movimiento de educación popular Eduardo Galeano, en: “Enseñar exige saber escuchar: Las educaciones populares”. Revista *Bello Público*. Santiago: Federación de Estudiantes de la U. de Chile (FECH), Agosto del 2008, pág. 23.

29 Zibechi, Raúl. “Desalienaciones colectivas”. En: Zibechi, Raúl, *Op. Cit.*, pág. 50. En relación a este punto, se recomienda revisar los planteamientos del Colectivo Situaciones, de Argentina, y su propuesta de ‘Investigación Militante’. Más información en: www.situaciones.org.

Algunas claves para adentrarse en las avenidas ciudadanas de la Gestión Cultural y la Animación Socio-Cultural³⁰

Luis Bustos

Agradezco la invitación que se me ha formulado para compartir este espacio que da inicio a la “X Escuela de Gestores y Animadores Culturales”.

Se me ha solicitado, por parte de los organizadores, facilitar una conversación introductoria a lo que será el curso: instalar temas, preguntas, provocaciones, en torno de la cultura, el desarrollo y la participación. Dada mi condición de educador popular y que mis incursiones en el mundo académico han estado basadas en esa práctica, mi intervención estará de alguna manera condicionada por esa experiencia y será – ciertamente – el lugar desde situaré mis consideraciones.

El sujeto y la sujeta

Un primer aspecto que quisiera instalar es el que tiene que ver con el tema del sujeto y sujeta. Un elemento que ha sido transversal a estas prácticas socio- educativas- político y culturales – tanto en los años 60 en los 80 como en los 2000 - es la relevancia por la promoción, construcción y emergencia del sujeto (a). En tiempos neoliberales, contemporáneos, en que se niega la existencia del sujeto, hay individuo (a) pero no hay sujeto, el tema se convierte en un aspecto estratégico. Ejemplo de ello es un artículo publicado hace aproximadamente dos años en El Mercurio (suplemento Artes y Letras) donde el título que lo encabezaba señalaba: “La muerte del sujeto(a), bienvenido el individuo(a)”.

¿Qué implica apostar por el sujeto?, ¿Cuánto de la construcción de sujeto(a) tienen nuestras prácticas de hoy? Si el lenguaje crea realidad, como habría dicho Paulo Freire, crea también nuevas posibilidades de reflexión que se manifiestan a nivel de acción. Ello podría explicar lo que los organizadores señalan en su convocatoria a esta Escuela, esto es que “el fortalecimiento de los procesos asociados a la gestión de la cultura –sobre todo en su dimensión comunitaria– requieren de un recurso humano capaz de comprender el escenario cultural en el que se inserta su quehacer...” Agregando que un agente cultural dinámico y creativo, de mirada crítica pueda incidir en el quehacer artístico cultural.

Sin embargo cabe preguntarse ¿Qué está pasando hoy en los proyectos oficiales, promovidos y propiciados desde iniciativas estatales o privadas? Hablan más bien del beneficiario(a), destinatario(a), usuario(a) y especialmente del cliente, por lo tanto no es menor que nuestras prácticas levanten y promuevan porfiada y tozudamente esta construcción de sujeto(a). Es una

30 Conferencia inaugural X Escuela de Gestores y Animadores Culturales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC. Santiago de Chile, 7 de junio de 2011. Editado por Escuela de Gestores y Animadores Culturales. Ver en: www.egac.cl

manera de reinstalar la presencia del (la) ciudadano (a) en el sentido que a uno le vuelvan a preguntar que es lo que piensas y no que marca de auto, de traje tiene o de cuánto ganas.

Si –como señala la convocatoria– el curso se plantea la entrega de herramientas teórico-prácticas y metodológicas que fortalezcan la labor de los agentes culturales populares en función del desarrollo de un diálogo crítico entre los diversos actores que intervienen en la acción cultural y las políticas públicas”. Resulta útil advertir que la dominación ejercida vía del estado en alianza con el mercado no es azarosa, sino que responde a una necesidad interna del proceso de dominio. El Estado presenta como si fueran universales los intereses particulares de una élite. Es decir el Estado legitima la dominación, la justifica, logra hacer aparecer como condición de igualdad ciudadana lo que es la diferenciación económica y social efectiva.

Qué entendemos por lo popular

De ahí que un segundo aspecto que quisiera resaltar, muy ligado al anterior y que ha sido recurrente en las prácticas de educación popular (que en la era de los años sesenta del siglo XX fue fundacional y Paulo Freire produce el quiebre en Chile cuando aborda el tema) es lo que entendemos por lo popular.

Una de las fracturas que produce Freire es entrar en una disputa profunda con las concepciones más ortodoxas, tradicionales en nuestro país frente a ese tema, donde invita al debate, a reflexionar y a construir teóricamente. Es decir el punto es abordar el concepto de lo popular más allá de las relaciones de producción y del papel que jugaba el obrero.

En Chile como en otras partes la ciencia histórica tiende a estudiar, a examinar casi exclusivamente los problemas del Estado, los problemas del gobierno, cómo se organizan las elites, cómo actúan esas elites, pero no se estudia al pobre en tanto que pobre, ni se le estudia como a un sujeto histórico que pese a su pobreza, hace historia.

En las fisuras que aparecen cuando el sistema mundial construye la nueva marginación es donde emerge la nueva cara de lo popular, cuestionando y poniendo en crisis el discurso de progreso de la ilustración globalizada, reconstruyendo lo local como lo “glocal” y creando desde allí los nuevos sentidos de la impugnación. En la marginación 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 consumo tecnológico- se produce una nueva fragmentación en la cual los pobres “económicos” son los más vulnerables y poseen una muy débil, casi inexistente, representación social y política. Estas realidades abren paso a nuevas formas de organización que permiten construir otros procesos y dinámicas de empoderamiento desde lo “glocal”.

¿De qué estamos hablando cuando hoy, queremos desarrollar acciones plurales, con todas estas prácticas diversas que se dan a nivel territorial, con actores y sujetos (as) tales como niños (as), jóvenes, mujeres, adultos (as), incluyendo también la diversidad étnica?, ¿Qué construcción de lo popular estamos haciendo?

La construcción de la comunidad

El tercer aspecto es la construcción de la comunidad, tema complejo en tiempos neoliberales, donde así como se niega el sujeto, se niega la comunidad, hay fragmentación, pero no hay comunidad. Suele haber mucha descalificación cuando uno se para desde el lugar de lo comunitario, entonces ¿qué características tienen hoy, a partir de las prácticas promoviendo, generando, construyendo lo comunitario, a qué tipo de comunidad nos estamos refiriendo, a qué tipo de comunidad estamos aspirando con nuestras prácticas?

La presencia de lo popular, no tiene que ver con el empoderamiento de las estructuras de dominación, sino con las construcciones colectivas que se viven en nuestros espacios populares, es esa capacidad de incidir en la toma de decisiones para el cambio de uno (a) y el de las estructuras.

Articularse implica primero conocerse y quererse, dialogar, no necesariamente en un proceso tan racional, dándole un carácter afectivo a los espacios educativo-culturales. Lo local tiene un peso específico en la globalización, ya que es allí, en la vida cotidiana, donde aparece con evidencia que el capitalismo neoliberal 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 de ninguna manera encarna la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades humanas y grupales ni la satisfacción de las necesidades.

Lo importante es hablar desde lo vivido en las situaciones específicas en la cual se dan nuestras prácticas y desde ahí promover la teorización o la sistematización.

Pudiendo hacer un alcance desde lo que es la sistematización definida como un proceso donde se revive, narra y ordena la práctica vivida en cuanto a la información y los aprendizajes, lo que trae como posibilidad necesariamente que esa misma práctica sea reformulada en sí misma, para ser siempre una mejor práctica educativa, al haber hecho el ejercicio de mirarnos con nuestros aciertos y errores, lo que en el largo plazo favorece el intercambio con otras experiencias ya que es un desafío, un llamado a autocriticarnos, por tanto, a autoeducarnos, a hacer historia. Y ahí las posibilidades metodológicas que ofrece la Animación Cultural son insospechadas.

Expresión ciudadana y construcción de ciudadanía

Y finalmente, un cuarto punto, la dimensión vinculada a la expresión ciudadana, a la construcción de ciudadanía.

Acá se habló mucho por parte de las autoridades de la Concertación, desde el año noventa en adelante, de los logros en función de la superación de la pobreza y fundamentalmente en logros de la superación de la pobreza de carácter material. Pero no se escuchó prácticamente ninguna palabra, salvo algunas impresiones un tanto vagas y ambiguas por parte de la ex presidenta Bachelet, al inicio de su período, señalando que el suyo era un gobierno ciudadano. Y la ciudadanía, no entendida desde las prácticas que nosotros promovemos desde el universo de la educación popular y la animación sociocultural, esto es como ejercicio de poder cotidiano en los escenarios en los cuales nos movemos, sino mas bien como expresión de un acto estatal que como acto político. Por lo tanto hacerse cargo de que en este país, así como hay una pobreza material, tenemos una gran pobreza ciudadana.

La ciudadanía como concepto viene desde espacios de poder, antes se hablaba de revolución, de socialismo, hoy estamos hablando de la búsqueda de derechos ciudadanos. El pintor pinta, el músico compone, el novelista escribe ficciones, pero ciertamente todos influyen en buena medida no porque sean aristas sino porque son ciudadanos. En tanto que ciudadanos tenemos la obligación de intervenir y de comprometernos. Son los ciudadanos los que cambian las cosas y eso va mucho más allá del voto.

¿Cómo nuestras prácticas se están haciendo cargo de esta problemática? Me refiero a promover protagonismo, a promover con los desafíos que implican las nuevas expresiones del “viejo” tema de la educación popular: la participación o dicho en lenguaje de hoy las expresiones ciudadanas. Y por lo tanto promover un concepto de participación en el cual no solamente el (la) sujeto (a) se sienta parte de, sino que además pueda incidir en, es decir, yo soy un sujeto, una sujeta que puede participar para tomar decisiones, relacionadas con las situaciones que nos afectan.

La relación de estos cuatro elementos sujeto(a), popular, comunidad y la ciudadanía en nuestras prácticas, nos invitan a un esfuerzo teórico de entrelazarlas con el sentido de nuestras prácticas.

Entonces, ¿cómo estas prácticas educativas en función del tema del sujeto(a), lo popular, lo comunitario, la ciudadanía está generando nuevas formas de participación? retomar este tema recurrente, latente, no es menor porque según el tipo de participación tendremos o no expresión de sujeto(a), habrá expresión de historias y/o experiencias que tengan que ver con el recorrido de lo popular, estará construyendo o no comunidad y será expresión o no, ciudadana de una democracia directa y no basada meramente en la representatividad como la que tenemos actualmente.

Lo que expreso tiene hoy ejemplos concretos en nuestro país, como es el caso de las expresiones ciudadanas por la defensa del medio ambiente. Como lo expresa el filósofo Alain Badiou un movimiento es la condición para toda política. Porque si no hay movimiento lo único que existe es el orden y toda política exige que haya movimiento. En el ejemplo al cual nos estamos refiriendo aparece lo comunitario, lo ciudadano, los sujetos, el espacio local y el territorio. De ahí una pregunta importante para nuestro hacer:

¿Cómo distinguir un Movimiento Social?

Primera condición. Todo movimiento social presupone la existencia de una identidad, gente que se autodefine y sabe quien es y lo que quiere, sin presencia de una identidad social precisa no puede haber movimiento social. Si los derrotados se siguen sintiendo con una cierta identidad social de pobres, de proletarios, de marginal esta ya es una base para la existencia del movimiento social. Sin sentido de identidad no hay movimiento social, primera condición.

Segunda condición. Para que haya movimiento social tiene que haber conciencia de diferencias. Mi identidad es ésta, pero frente mío hay otras identidades que son distintas y entre ambos existe una relación no solo de diferencias, sino que a lo mejor de conflictos, por eso es que se dice para que haya movimiento social es indispensable que exista una conciencia de diferenciación y/o de conflicto.

Tercera condición que haya conciencia de proyectos. Yo tengo una identidad, esta identidad es

distinta de esas otras identidades que están allá, que me molestan, que me persiguen, que son diferentes. No habrá movimiento social pleno si yo no comienzo a imaginar, a construir un proyecto de acción para resolver la cuestión de la diferencia o del conflicto o simplemente si no quiero enfrentar a los otros, simplemente voy a desarrollarme yo, porque también es un error construir proyectos pensando nada más que en destruir al otro, porque uno cree que destruyendo al otro resuelve el problema. A lo mejor es importante hacer desaparecer la diferencia, pero más importante es desarrollar la identidad de uno.

Lo dicho nos lleva, por último, al tema de la organización. Ya no se está mirando nostálgicamente hacia una organización semejante a la de los años 60, 70, 80 que tenía características piramidales, jerárquicas, reconociendo los logros que pudo haber tenido en su concepción de papel vanguardista. En los tiempos actuales estamos frente a otro tipo de organización que especialmente promueven los jóvenes que a mi juicio “la llevan”, a los cuales hay que mirarlos con mucha atención, ya que ello tiene incidencia en la conceptualización de organización entendida más en función de construcción de redes: las llamadas redes asociativas. La flexibilidad con la cual actúan los jóvenes en relación a ese modo de entender la organización es un aspecto relevante a considerar. Están en una red y se meten en otra con una facilidad única. Si uno (a) mira con los ojos de los sesenta, los setenta y los ochenta se desconcierta porque no se hacen problemas con respecto a dependencias o rigideces de dirección.

Lo expresado nos abre una tarea pendiente, una revolución pendiente, la revolución ética. No es casualidad que los diversos trabajos que se hacen a nivel territorial actividades teatrales, musicales, de danza, de grafiti, con jóvenes, con mujeres, con niñas y niños haya una tremenda relevancia del tema del afecto, de la ternura. La importancia del otro (a). Ponerle contenido a esa revolución pendiente si estamos en presencia de un neoliberalismo, poco amoroso, poco tierno, es decir un neoliberalismo violento, agresivo, destructor, que intenta levantar una ética de la competitividad llevado a su máxima expresión y por tanto a la profundización de la desconfianza en el otro y a la negación de la amorosidad.

Si todo conocimiento está situado y fechado, como decía Paulo Freire, todo conocimiento corresponde a un tiempo y a un lugar histórico. ¿Cuáles son los conocimientos que estamos produciendo en este tiempo, y que proyecciones este conocimiento tiene en función de lo queremos construir como una sociedad distinta de la que estamos viviendo? ¿Cuánto de lo que estamos promoviendo en nuestras acciones recoge estos ámbitos?

Problemáticas y desafíos culturales

Es necesario problematizar el llamado a la articulación en dos dimensiones y asumiendo los riesgos. Primero aprender a trabajar comunicándonos en la diferencia. La diversidad es una posibilidad, como un carácter que está implícitamente ligado al ejercicio cotidiano de las prácticas. El lenguaje es fundamental porque tiene que ver con las vivencias en nuestras propias realidades, por otro lado hay un lenguaje técnico que es parte de la estrategia de la dominación. Entonces ¿cómo expresamos y construimos estas experiencias en un contexto adverso, desnaturalizando y desmitificando el modelo económico neoliberal que impone certezas, para la construcción dinámica de una nueva sociedad?

Segundo, fortaleciendo los procesos educativos, reconociendo nuestras prácticas en un espacio

político-ético, gestionando las relaciones con el otro en la cotidianidad y no desde la institucionalidad. Es un llamado a romper el poder que invisibiliza las redes de sociabilidad, de querernos, conocernos, de tocarnos, lo que se contradice y nos impone la red del miedo.

Necesitamos quitarle el piso, el sentido al capitalismo, a través del ejercicio cotidiano de nuestro hacer, como un movimiento social-popular. En la diversidad se construye la identidad y en la medida que las distintas generaciones intercambian experiencias el movimiento se fortalece y se reconstruye haciéndose cargo de la historia y se vuelve protagonista de su propio proceso socio-cultural.

El rol de la Animación Socio Cultural es fundamentalmente problematizador y motivador de procesos, donde reconstruimos y nos desafiamos a hacer política transformadora, a ligar el componente pedagógico, epistemológico y filosófico, definiendo puntos de encuentro ¿Qué temas nos convocan? ¿Cuántas de nuestras prácticas son movimientistas?.

Preguntas que surgen:

¿Para qué los contenidos que ocupan en esta Escuela? ¿Cómo enfrentamos con educación, con pedagogía, con metodologías, con herramientas las problemáticas sociales? Por ejemplo las pautas culturales impuestas y muchas veces internalizadas por la sociedad como la discriminación, la alienación, la explotación, la violencia desmedida, el consumo excesivo, etc.

Los componentes pedagógicos, éticos, políticos y epistemológicos de la educación popular son sólidos, ahora, ¿cuánto de este conocimiento que estamos construyendo estamos compartiendo?, ¿cómo recuperamos la lógica movimientista?, ¿cuáles son las formas de organización que propiciamos?

La dimensión política y transformadora de la educación popular nos permite asumirnos como parte, somos parte de los movimientos.

Entonces ¿Cómo provocamos, nos dejamos provocar, creamos, fortalecemos prácticas de acción conjunta creando expresiones diversas y conjuntas que se fortalecen en la construcción de articulación como fundamento central basado en la confianza y el afecto?

No podemos popularizar la academia, ni academizar lo popular, entonces ¿dónde se ubica nuestro hacer en el mundo actual?

Educación Popular: un nuevo lenguaje para un nuevo Chile³¹

Pilar Santander

“Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde todos tengan derecho a opinar y no apenas el deber de escuchar”.

Paulo Freire

Chile hoy más que nunca se encuentra en un escenario convulsionado, donde se vuelve a rearticular el tejido social que había sido fragmentado como una de las condiciones para poder trazar esta pseudo democracia, los movimientos fueron invisibilizados e inmovilizados por el Estado que los encadenó a las lógicas peticionistas, donde el proyecto se convirtió en una forma de sobrevivencia, donde se combatía entre organizaciones y artistas, por los recursos, más que una apuesta de construcción colectiva. En el marco de la crisis actual que vive la educación chilena, que se consolidara a mediados de los '90, caracterizándose por un proceso de exclusión, donde la educación de calidad parece ser sólo un derecho de las clases acomodadas, se pone de manifiesto un efecto segregador donde los establecimientos que ocupan mecanismos de selección pueden asegurar alumnos/as que obtienen mejores resultados y así aseguraran mayores aportes económicos.

Esta educación está hoy en jaque, las autoridades con sus expertos no se han hecho cargo de estas desigualdades que sólo se han acrecentado, el sistema educacional chileno ha procurado otorgar a todos los chilenos la igualdad en las oportunidades de ingreso a la enseñanza básica (aumento de la cobertura educacional), no obstante, no da garantías de una igualdad de oportunidades de resultado (“calidad” de la educación), otro elemento importante para mencionar es la resistencia que generan los oprimidos³² frente a los dominantes, es frente a esta resistencia y miedo generado por las fronteras que se construirán a partir de un lenguaje que les es ajeno y complejo a los oprimidos, provocara el rechazo que conlleva a la deserción y desencanto, con los procesos educativos.

Aunque han tratado de doblegar el espíritu de la gente éste está ebulliendo en su interior, parece que el terremoto despertó esa energía dormida, que ha reventado en las calles, donde las organizaciones se presentan con nuevas herramientas, donde se reinventan antiguas prácticas para ser leídas con nuevos lenguaje, “la Vía Popular y de los Pueblos a la Constituyente” es un espacio de convergencia donde no se busca imponer sino construir en conjunto una nueva manera de hacer política, donde las asambleas reconstruyan el poder popular, ese que hace temblar al Estado, donde se quiebre la fragmentación y desconexión en que se encuentran las organizaciones, este “poder popular” no es un ejercicio de dominación es un acto de liberación,

31 Artículo publicado en el Documento de Trabajo “La Vía Popular y de los Pueblos a la Constituyente”, el que sirvió de insumo para el “Congreso Popular Preparatorio de la Vía Popular y de los Pueblos a la Constituyente” realizado el 19 y 20 de Noviembre del 2011 en Valparaíso.

32 Concepto utilizado por Freire en “La alfabetización como elemento de la formación de la ciudadanía”.

de lucha y organización, aliñado de un cambio interior de recuperación de las confianzas, de los cariños y el respeto hacia el otro. Entonces a partir de este escenario donde la educación emanada desde el Estado está al servicio de los intereses de este y es utilizada para colocar sus propios discursos e intereses, ejerciendo una dominación simbólica, donde el Estado ha hablado de “educación popular” pero una educación de dominación, control y neutralidad, donde busca dejar las características individuales de la puerta para afuera. Se volverá a convocar a la “Educación Popular” la cual algo tiene que decir, ésta responderá a las necesidades de los sujetos y no a los intereses de los poderosos, es un enfoque de educación alternativa que sembrará el cambio social utilizando la organización, que lleva a los sujetos a la liberación y la transformación.

“Es aquí donde adquieren sentido las prácticas que se atribuyen a la Educación Popular. Esa práctica, tal vez, podría haber sido expresado con la palabra educación, recuperando para esta expresión su verdadero sentido. (Etimológicamente: extraer, sacar, exteriorizar cada uno lo mejor de sí, expresarse en espíritu de verdad y justicia). La necesidad de agregarle el apellido de “popular” surgió del hecho mismo que, en nuestra sociedad, el conjunto de prácticas, estructuras y normas que rigen y legitiman la institucionalidad educativa han jugado generalmente al servicio de una élite”³³. La Educación Popular, no es neutral, y menos lo será frente al tema del cambio social, buscará dejar atrás las lógicas “bancarias”³⁴, devolverles su voz a los excluidos, despertarlos para empoderarse de su historia y su capacidad transformadora y “para quebrar la cultura del silencio es preciso que los sectores populares recobren su palabra, aunque en un primer momento esta palabra no sea plenamente suya, sino en buena medida la expresión de su dominación”³⁵.

La educación popular como nos dice Freire será una praxis, reflexión y es acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, al vincularse con las organizaciones y los sujetos y sujetas añadirá sus modelos culturales y propiciará la reconstrucción de lo político, la Educación Popular “como una práctica educativa que se inscribe al interior de un proceso más amplio, que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado”³⁶. Es un elemento fundamental dentro de este escenario de reposicionamiento del poder popular, y como dice el llamado a la constituyente se forjara un camino para la liberación de nuestros pueblos y ahí en ese camino la Educación Popular permitirá los procesos de autoformación, la reflexión desde las bases y orientará los procesos educativos rescatando los saberes de los excluidos, metodologías participativas celebrando la diferencia y las diversas visiones que se enlajan en el camino hacia la liberación.

33 Titus Bustos, Luis (2003). “Los Discursos y Prácticas de la Educación Popular: 1973-1990”. En: Revista de Historia Nº1, Universidad Arcis.

34 Sobre la concepción “bancaria” de la educación, ver Freire, Paulo (2005). “Pedagogía del oprimido”, Capítulo II. Buenos Aires: Siglo XXI

35 García-Huidobro, Juan Eduardo y Martinic Sergio. (1980). Intento de Definición de Educación Popular. Cide, pág. 7.

36 García-Huidobro, Juan Eduardo y Martinic Sergio. op.cit., pág. 1.

Capítulo 2

Mirando hacia la vereda “de enfrente”: Diálogos desde la Educación Popular hacia la educación formal, la academia y sus formas de producir saber...

Provocaciones desde la Experiencia³⁷

Juan José Silva

Le contaba a Daniel y a José Leandro³⁸ que en general yo soy una persona bastante neurótica. Por eso es que llego siempre media hora antes cuando me citan a cualquier cosa, y anoche no dormí, fue una noche de insomnio, sólo pensando en que cosa podría comunicarle yo a ustedes que realmente les provoque una reflexión. Bueno, y anoche en este largo insomnio tenía absolutamente estructurado un bonito discurso, ¡era maravilloso!, ¡hasta yo me emocionaba!, pero desgraciadamente cuando me desperté en la mañana lo había olvidado absolutamente, y sigo sin saber qué les voy a contar.

Quiero decirles desde ya que me siento un viejo bastante obsoleto, eterno, demasiado viejo, y en esto de pensar acerca de la experiencia me he dado cuenta que ha pasado, no sé, más de 30, 40 años desde mis primeras experiencias que probablemente son o fueron muy semejantes a las que ustedes pueden estar viviendo hoy en día: los dilemas, las discusiones, ¡las discusiones interminables que teníamos entre los compañeros de aquella época en torno al qué hacer y cómo hacerlo! Es demasiado el cúmulo de mis recuerdos como para tratar de presentarlos de alguna manera relativamente coherente y que les sirva de algo.

Entre todo aquello se me ocurre comenzar contándoles una anécdota, porque entiendo que el grupo está interesado en reflexionar sobre esto de la educación popular “dentro del sistema” y “fuera del sistema” y esta anécdota tiene que ver con algo que me sucedió precisamente el año 1970.

Quiero decir al respecto que, en general, he sido un hombre muy privilegiado: a través de mi infancia, mi adolescencia, en mis años de universitario y mi período de trabajo productivo, he sido extremadamente privilegiado y es difícil entender por qué, el destino supongo, me regaló una vida que para mi gusto sigue siendo tan rica.

Por todo esto -y sin querer alardear de mis viajes- el año '70 fui invitado a estudiar una cosa que en aquellos tiempos se llamaba “Planeamiento Escolar”. Yo nunca entendí muy bien de qué se trataba y creo que lo entiendo mejor ahora que en esa época. Entiendo que el planeamiento escolar consiste en disociar los muchísimos elementos que contiene el sistema escolar como tal, el sistema escolar en su conjunto, y tomar cada uno de estos elementos y examinarlos, desarmarlos y volverlos a armar de una manera ideal. Y cuando digo los distintos elementos del sistema escolar estoy hablando desde la ubicación de una escuela: ¿por qué hay escuela aquí y no allá?, ¿por qué la escuela de aquí es más grande que la de allá?, ¿por qué las salas de la escuela de aquí son más grandes que las de allá?, ¿por qué el número de alumnos de esta escuela es

37 Provocación de Juan José Silva en la Segunda Sesión de la “Escuela de Autoeducación Popular”, organizada en Julio de 2007 por el Movimiento de Educación Popular Eduardo Galeano, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

38 Juan José se refiere a José Leandro Flores, monitor de MOMIC, que también colaboró como “provocador” en esta “Escuela de Autoeducación Popular”, y a Daniel Fauré, en esa fecha integrante del Movimiento de Educación Popular Eduardo Galeano, que cumplió el rol de “presentador” de estas Jornadas.

mayor que el de la escuela de allá?, ¿por qué los profesores son así o asá?, ¿por qué el material didáctico es así o asá?, etcétera. ¿Qué es lo ideal?, ¿cómo habría que construir escuelas?, ¿qué escuelas habría que construir?, ¿dónde?, ¿de qué tamaño?, ¿con que mobiliario?, ¿salas redondas?, ¿mesas redondas?, ¿mesas individuales?, ¿mesas hexagonales, de aquellas que se le ocurrió a un “genio” de hace algunos años atrás? Yo no sé... ustedes deben haberlas conocido... mesitas individuales de forma trapezoidal que se podían juntar y entonces formar una especie de mesa redonda, pero ¡que no sirven para nada!, porque si bien es cierto que algunos procesos educativos se deben y se pueden hacer en grupo ¡ese trabajo de grupo requiere de una mesita para todo el grupo..., por favor!

Esa es una lección que aprendí hace cuarenta años, los niños hoy día se sientan en esas mesitas hexagonales y ¡ay del vecino que se meta con el codo en su espacio!: “...ese espacio es mío y el de allá es tuyo y el de más allá es suyo...”, y el trabajo grupal se fue a las pailas, porque no hay trabajo grupal si cada uno de los miembros del grupo tiene su espacio físico propio y no permite la invasión del otro. Un trabajo grupal requiere de un espacio común en donde todos trabajen, todos metan las manos, todos jueguen, todos discutan, todos analicen lo que hay en el espacio común. Las mesitas hexagonales, ¡maldición!, no sirven para nada, ¡y éstas son peor, éstas son lo peor, son la maldición de la educación, no se puede hacer educación en una sala como ésta, simplemente no se puede!³⁹

Fui a estudiar, tengo que decirlo, repito, sin querer ser pedante, a Bélgica. Bélgica tiene uno de los mejores sistemas escolares del mundo, maravilloso, lleno de recursos, escuelas preciosas, un sistema de planificación maravilloso, escuelas fantásticas -y por eso saca profesionales de primer nivel-, es una cosa fantástica, y estuve casi 6 meses en Bélgica estudiando Planificación Escolar. Regresé en agosto o septiembre de ese año y en ese mismo período mi socio y colega de aquel entonces, (que desde entonces nos hemos distanciado enormemente) -no voy a mencionar su nombre, no viene al caso-, mi colega de ese entonces se había conseguido también una invitación para ir al extranjero a estudiar, ¿y a dónde fue? Fue a nada menos que a Cuernavaca, en México y ¿qué había en Cuernavaca, en México?, había un centro de documentación, Centro Intercultural de Documentación en Educación y Ciencias Sociales, creo que se llamaba, dirigido por un señor que se llamaba Iván Illich, ¿lo han oído nombrar? ¿Saben cuál es el primer libro que escribió Iván Illich? Se llamaba “La Escuela: esa vieja y gorda vaca sagrada que en América Latina provoca un abismo de clases y con ella el fascismo”. El segundo libro que escribió tenía un título mucho más pacífico [*risas*], se llamaba “Hacia una sociedad desescolarizada”...

Pues esos dos socios y amigos volvieron: yo, con la banderita chilena al tope, la Gabriela Mistral, los “piececitos de niño azulosos de frío”, las escuelitas maravillosas, los profesores, ¿ah?, y “hay que hacer esto, lo otro, lo de más allá” para construir y estructurar un excelente sistema escolar. Y mi socio, mi amigo y compañero de aquel entonces, venía con una dinamita debajo de cada brazo y con la intención de ponérsela a la escuela.

Cuando yo escuché todo esto y entramos en diálogo y discusión, dije yo ¿pero cómo puede ser que haya una persona que piense y reflexione inteligentemente de que en esta sociedad no es que

39 Juan José se refiere al lugar donde se desarrolló esta Escuela, el Auditorio II de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad de Chile. Auditorio que cuenta con una tarima bastante alta, donde se ubica el profesor, y sillas de las llamadas “universitarias” con una pequeña repisa para posar un cuaderno y tomar notas. Asientos individuales y rígidos, que forman un semicírculo en torno a la tarima.

la escuela tenga problemas, es que la escuela es el problema? Y eso es precisamente lo que pensó Iván Illich.

Y yo, valientemente, porque le tengo un miedo atroz a la computación, valientemente le pedí a mi hijo que se metiera en el computador y me sacara un articulito sobre Iván Illich para refrescar la memoria, y lo tengo acá, es un artículo biográfico, y también bibliográfico sobre la ideas centrales de Ivan Illich. Lo dejo a disposición del grupo, en manos del coordinador, porque alguien pudiera querer saber cómo es que alguna persona llegó a pensar que la sociedad debiera prescindir de la escuela para hacer educación.

Con los años lo llegué a entender y hasta el día de hoy siento, de alguna manera, que hay una profunda verdad en lo que él escribió. No que sea viable, no creo que en un futuro predecible vaya a suceder que alguna sociedad prescinda de la escuela, pero que la idea es digna de consideración, es digna de consideración y ustedes verán por qué si es que leen este articulito.

¿Cómo se puede hacer educación sin escuela? Yo tengo la impresión hoy en día que **sólo se puede hacer educación sin escuela**, que lo que ocurre en la escuela es una danza burocrática, es un ballet donde nadie se hace daño, nadie se toca, pero finalmente lo que está haciendo la escuela en esta sociedad es convencer a los que fracasan en ella que no se la pudieron; que es **su culpa**; que no merecen más recompensa en esta sociedad que la de un peón, de un obrero de la última categoría porque no se la pudieron, porque no fueron capaces, ¡fíjense qué obsequio tremendo que la sociedad le hace al pueblo de entregarle enseñanza gratuita! [*con tono irónico*].

Alguna vez cayó en mis manos un fragmento, una parte... porque es mucho lo que hay ahí... de las discusiones del parlamento chileno, en los años en que se dictó la primera Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Estoy hablando de los años '20, por ahí. Las actas parlamentarias, los discursos de los parlamentarios, son patéticos y son, casi diría, risibles. De hecho son maravillosos en su ingenuidad. Hubo parlamentarios que lo dijeron con todas sus letras “es que no se puede educar al pueblo porque el pueblo entonces se va a dar cuenta, va a tomar conciencia de las injusticias de esta sociedad y va a querer rebelarse”. Otros en cambio, con igual ingenuidad, decían que “hay que educar al pueblo porque son unos salvajes y nos están asaltando”. Había bandolerismo, había, claro, una enorme cantidad de gente que se ganaba la vida del robo y el abigeato. El ejército salía a cazar a los huasos a lazos, por los campos, para alistarlos, a la leva, que se llamaba, para que hicieran un servicio militar. Por eso las mujeres -y Gabriel Salazar tiene historias maravillosas sobre esto-, las mujeres organizaban quintas, lugares donde los hombres llegaban a refugiarse en las noches, hacían hijos y se mandaban cambiar de nuevo, porque tenían que esconderse en los cerros.

Entonces, por supuesto, la sociedad se sentía amenazada con esta cantidad de gañanes sueltos que andaban por la tierra, y los ricos hacían un viajecito, iban al puerto para embarcarse a Europa, o viajaban a sus haciendas en el sur, y tenían que andar con escoltas armadas, porque si no los asaltaban.

Las actas parlamentarias de las discusiones sobre la escuela, sobre si la escuela debe o no debe ser gratuita y obligatoria son maravillosas de estudiar, ojalá alguien hiciera un estudio más profundo de cómo eran los discursos, las ideologías, de aquella época.

He tenido otras experiencias, recordaba alguna vez en la Escuela de Pedagogía Básica de una Universidad..., tampoco voy a nombrarla, una universidad naciente, en ese tiempo, que preciaba de ser alternativa. Un día me pidieron una charla sobre Educación Popular... y aunque no me gusta dar charlas, nunca las he dado, siempre he hecho talleres, me gusta hacer talleres... (bueno espero que esto se convierta pronto en un taller...) fui y comencé a hablar de mis experiencias en Educación Popular... Al poco rato observé que algunas personas como que parecían molestas por lo que yo contaba. De repente algún joven por ahí se paró, salió, pegó un portazo. Había otros que decían “qué es esto”. Hasta que finalmente tuve que parar y preguntar de qué se trataba.

“No”, me dice alguien, “es que nosotros estamos en esta escuela estudiando para ser educadores populares...” “-Pero ustedes están estudiando para ser Profesores de escuelas básicas, no? “...sí, pero nosotros estamos aquí para formarnos como educadores populares y tú nos estás hablando de acciones educativas fuera de la escuela, en las poblaciones. Tú nos estás hablando de la educación en el campo, con adultos, con mujeres campesinas, eso es más bien educación no formal”

Efectivamente, las acciones educativas fuera del ámbito escolar solían llamarse de ese modo. Bueno, pero esas eran mis experiencias en educación, y si me piden hablar sobre mis experiencias en educación voy a tener que hablar de eso. Estos niñitos, estudiando pedagogía básica, se creían ellos los educadores populares sin darse cuenta de lo que en aquella época, era más evidente que hoy: que el pueblo no estaba en la escuela, el pueblo estaba fuera de la escuela, había desertado tempranamente de la escuela. Y aún aquel hijo de obrero o campesino que estaba adentro, estaba siendo discriminado por el sistema, repitiendo años, recibiendo malas calificaciones, traumatizándose para siempre...

En el Chile de hoy las estadísticas educacionales son bastante buenas. Por lo menos nos han ido convenciendo de que prácticamente el cien por ciento de la población en edad escolar está en la escuela..., pero vayamos a Bolivia o a Perú, Colombia o Ecuador..., un poquito más allá no más, y no es tan así. Y aún aquí en Chile puede ser que el cien por ciento de los hijos de los chilenos de todas las clases sociales, esté hasta el cuarto básico, hasta el sexto, a lo mejor hasta el octavo..., por ahí en el octavo año ya debe ser menos, tal vez el 80 u 85 por ciento. Ahora hablemos de la enseñanza media, ¿qué porcentaje de gente de extracción obrera, campesina hay en la enseñanza media?, y para qué nos preguntamos qué pasa con la Universidad... Eso es como “el negro de Harvard”... si hay un negro en Harvard, es porque la institución intenta presentarse como multirracial, inclinada a favorecer a “las minorías”. Entonces de repente invitan a un negro y lo meten adentro. Así también la escuela chilena es muy democrática, pero resulta que por anga o por manga, les va cortando las alas a la gente más pobre... ¡Qué tremenda coincidencia!

¿Qué hace la escuela entonces? Yo creo que no existe una fuerza social más poderosa para hacer prevalecer un sistema social injusto y desigual. Como lo decía antes, no hay nada tan potente para convencer a los pobres de que no merecen más recompensa que la que les entrega su precario ámbito laboral: contratos temporales fuleros, sin previsión ni estabilidad ninguna, pololos o pitutos, trabajos esporádicos mal pagados... Y por otra parte el profesional exitoso, díganme ustedes si no..., un ingeniero, un médico, queda absolutamente convencido que su éxito se debe exclusivamente a su propio esfuerzo y así, a los 3 o 4 años de recibido ya tiene que tener casa en la playa, viaje a Europa en el cuerpo, un segundo auto y todas las recompensas que la sociedad solo entrega a los privilegiados desde la cuna.

Yo comencé mis experiencias de educación popular preocupado de la escuela, nuestra preocupación era la escuela. El diagnóstico, en aquel tiempo, como el de ahora, era que aquellas “familias disfuncionales”, les llaman a veces, o aquellas familias populares, con padres que no completaron muchas veces ni siquiera la enseñanza básica, con familias disueltas, mujeres solas -jefas de hogar, familias de personas con problemas de alcoholismo, a veces, o de falta de trabajo y cesantía, difícilmente van a poder apoyar el trabajo escolar de sus hijos, como los hijos lo necesitan y lo merecen.

No tienen la capacidad –porque ellos desertaron tempranamente de la escuela- ni el tiempo, -porque hoy el Transantiago y ayer otros medios precarios de transporte se lo comen todo-, y llegan a la casa y los niños están durmiendo y el agotamiento por toda una jornada de trabajo es tan grande que simplemente es imposible ayudarlos. Entonces mis primeras experiencias en educación eran “trabajemos en torno a la escuela, pero con los adultos. No podemos permitir que toda una generación de adultos se considere a sí misma, y la sociedad los considere, como una generación perdida”.

En ese tiempo, -¡estoy hablando de hace tantos años!-, el año ‘64 fue elegido en Chile el primer presidente demócratacristiano, que fue el padre del actual presidente del Senado.

Eduardo Frei Montalva, que pretendía hacer una “Revolución en Libertad”, no llegó muy lejos [*risas*], pero por lo menos hizo una reforma educativa. Era tan fuerte la demanda por educación que simplemente lo que él hizo fue dividir las escuelas en dos. Yo por ejemplo, durante todos mis años de escuela, llegaba a las 8 de la mañana a mi colegio y no salía hasta las 5 o 6 de la tarde, todos los días, incluyendo el sábado. El día sábado trabajábamos en la mañana de 8.30 de la mañana hasta la 1 de la tarde, todos los días del año.

Bueno, Eduardo Frei lo que hizo fue dividir la escuela en 2, entonces unos niños llegaban a las 8 u 8.30 de la mañana, y salían a las 2, y otros niños llegaban a las 2.30 y venían saliendo a las 7 u 8 de la noche. ¡Claro!, se atendió al doble de las personas por la mitad del tiempo, entonces por cierto la calidad o el impacto de la educación escolar sufrió muchísimo, pero de eso nadie habla. La cobertura fue casi el doble, ¡fantástico! Las estadísticas escolares, eran maravillosas: cien por ciento de los niños a la escuela. Pero por supuesto el impacto educativo, que ahora se trata de revertir con esto de la jornada escolar completa (nadie sabe muy bien qué hacer en el resto de la jornada, pero igual...), la calidad de la educación se fue a las pailas...

“Trabajar con la comunidad escolar” se llamaba a esto de reunirse con los adultos en torno a la escuela. Entonces invitábamos a los padres, llegaban las madres por supuesto, (los padres nunca aceptaban invitaciones de la escuela a participar... y entiendo que esto se da hasta el día de hoy), llegaban las madres, pero algún padre se aparecía de repente por ahí, y hacíamos reuniones en las que se trataba de que los padres aprendieran cosas.

Pero resulta que el trabajo se hacía dentro de la escuela. Nosotros, los promotores de estas experiencias, éramos vistos como profesores, aunque no lo éramos, y el trabajo de estos grupos -que tratábamos de organizar, para que fueran a reuniones periódicas, semanales, a veces dos veces a la semana-, se interrumpía cada vez que había vacaciones escolares, ¡pero por supuesto, si hasta los niños salen de vacaciones!. No solo se interrumpía el trabajo escolar, se interrumpía el

trabajo con los adultos también.

Bueno, nosotros ya, a esas alturas, entendíamos que hacer educación no significaba necesariamente enseñar cosas, porque nosotros como ajenos al hábitat en que a ellos les tocaba vivir, no teníamos mucho que enseñar, pero sí podíamos promover una actividad y hasta mejor dicho una actitud educativa, y entonces los invitábamos a discutir y analizar sus problemas cotidianos: -¿Qué problemas quieren discutir ustedes?, “-Ah, es que el profesor de matemáticas llega todos los días tarde”, “no, pero si nosotros queremos discutir los problemas de ustedes, los adultos”. “-Ah, es que los problemas nuestros....”

En fin, había una evasión a tratar el problema del adulto en cuanto adulto, trabajador, dueña de casa, papá, padre de familia, mamá, etc., como personas, como seres humanos, y “vamos tratando el tema de la escuela, vamos tratando el tema de que los profesores pidieron ayuda para cambiar los vidrios quebrados o cambiar las ampollitas o pintar la sala de clases”, etc., etc., etc., puras evasiones al tema de cómo estamos nosotros como adultos, y qué necesidades educativas tenemos los adultos en torno a nuestra vida cotidiana.

Y esto era muy normal. Lo voy a explicar con un ejemplo: Miren, si en este momento se abriera la puerta y entrara un señor de bata blanca, con un estetoscopio al cuello y un espejo de esos así con hoyitos aquí en la frente, ¿ustedes no lo mirarían y le dirían “oiga doctor, sabe que me duele tanto la cabeza” Es obvio... Si el rol con el que uno se presenta es lo que determina la relación que los adultos o que las otras personas establecen con nosotros. Entonces simplemente en ese momento dijimos: “no, no vamos a trabajar más en torno a la escuela, nos vamos a ir a la población directamente. No vamos a usar más las salas de clases para hacer estas reuniones, no vamos a tratar nunca más el tema de la escuela como tema-problema entre los adultos a los cuales nosotros convocamos”. En ese momento se produjo una tremenda crisis en nuestro proyecto educativo, ya que el equipo se dividió violentamente: unos decidieron seguir trabajando en torno a la escuela, pero yo y unos pocos compañeros más decidimos abandonarla.

Y así fue como salimos de la escuela: fue una crisis bastante aguda. Yo trabajaba en una institución en ese momento, a tiempo completo, era un profesional dedicado a hacer estas cosas, me pagaban para hacer esto, y 3 o 4 de nosotros decidimos salirnos del proyecto y armar otro absolutamente extraescolar. Un trabajo de educación de adultos que todavía no llamábamos de Educación Popular, lo llamábamos tal vez “educación comunitaria” o “educación comunitaria de adultos”. Eran intentos, intentos iniciales.

Me recuerdo una experiencia: las reuniones se hacían en la casa de uno de los pobladores, una salita, todos apretados, y de nuevo mi neurosis hacía que yo llegara siempre muy antes. ¡Jamás el educador debe llegar tarde a una reunión a la cual ha convocado, por Dios! Ese fue uno de los primeros aprendizajes. Uno tiene que estar ahí aunque sepa que, porque está lloviendo o está oscuro o hace frío, la gente a lo mejor no va a llegar. Igual uno tiene que estar ahí, llegar antes que nadie, preparar las cosas, todo. Y bueno, resulta que no llegaban, no llegaban, y no llegaban... llegaron 1, 2, 3 personas, 4 personas, y nos pusimos a conversar... Yo ya estaba casado, había nacido mi hijo mayor (tengo 3 hijos yo ahora, pero había nacido solamente el mayor) y con esas 2 o 3 personas nos pusimos a conversar. Yo en la mañana había tenido un problema tremendo. No me acuerdo los detalles, pero había peleado con mi mujer, mi hijo se había puesto a llorar, había botado no sé qué... era una porquería... Y yo estaba con esa espina

metida acá y la conté. Empecé a contar esa historia, empecé a contar lo que me había pasado con mi mujer y con mi hijo y mientras hablábamos comenzó a llegar más gente... y cual no sería mi sorpresa cuando una a una, las personas que estaban ahí, incluso había algún varón, me empezaron a dar consejos, empezaron a ayudarme, a apoyarme, a sentir, y a contar ellos a su vez sus experiencias.

Para mí fue como un rayo, fue la mejor reunión que habíamos tenido hasta la fecha, para mí significó como una especie de revelación tan grande, que mucho después seguiría reflexionando acerca del sentido de la educación.

Al respecto debo decir que en mi experiencia escolar yo pasé 12 años en un mismo colegio. En esos 12 años hubo profesores que me siguieron, 3, 4, hasta 5 años; el mismo profesor me enseñaba, no sé, castellano por ejemplo, o matemáticas... y yo recuerdo que alguna vez andando por Santiago, creo que andaba con mi padre, estaba yo parado en una esquina y de repente pasó un auto de aquellos años. Estoy hablando, qué se yo..., debe haber sido un Ford del año '40 o '45. Eran unos autos grandes, negros, de techo redondeado. Y cual no sería mi sorpresa: iba mi profesor manejando. Era chiquitito, así que miraba a través del volante... Y pasó por nuestro lado y se fue... “-¡Y tiene auto!” decía yo... Oigan, ese profesor fue mi profesor durante años y yo nunca supe donde vivía, con quién vivía, si era casado, si tenía hijos, si manejaba, fíjense... (y en aquella época los autos eran bien escasos en Santiago...) y haber visto a mi profesor en la calle ¡ya fue una sorpresa increíble!

De ahí que parte de mis reflexiones fuesen en torno a ¿por qué en educación, en esta relación educativa tan intensa, o que debiera ser tan intensa entre educadores y educandos, no existe la comunicación humana?, ¿quiénes somos los educadores, como personas?, ¿quién soy yo?, ¿quién eres tú?, ¿qué piensas, qué vives?

Bueno, estas dos reflexiones, este episodio en que personas de la población intentaban enseñarme y aconsejarme, ¡a mí, que me sentía todo un profesional universitario, un educador!, mientras que ellos eran pobladores pobres, incluso analfabetos, algunos de ellos, y me enseñaban a mí cómo llevar adelante mi familia, la crianza de mis hijos, mi vida cotidiana, fue para mí una revelación.

El educador tiene por rol lograr que sus educandos, por llamarlos de alguna manera, sientan la posibilidad real de entregar algo, de compartir algo, de enseñar algo. La relación educativa siempre es una relación desigual. Cada vez que nosotros tratamos de enseñar algo a una persona inconscientemente estamos entregando un mensaje subliminal que significa: “tú sabes menos que yo, yo sé más que tú”. “Yo tengo que enseñarte y por tanto tú eres menos que yo”, y eso es fatal, es terrible. ¿Cómo hacer educación de una manera dialógica...?

Otra pequeña anécdota: uno de estos proyectos debía llevarse a cabo en la zona de San Juan de la Costa, en Osorno. En aquella época -estamos hablando de pleno Régimen Militar- todos estos trabajos se hacían bajo el alero de la Iglesia, de las Iglesias, diré. El primer Comité Pro-paz era ecuménico. El cardenal Raúl Silva Henríquez convocó al obispo Frenz de la Iglesia Luterana, a don Ángel Kraimer, Gran Rabino de Chile y no sé a qué otras autoridades de alguna otra iglesia, y se creó el Comité Pro-paz, y desde entonces, después con la Vicaría de la Solidaridad, gran parte del trabajo social, educativo, gran parte de la educación popular de los años '80, se realizó

bajo el amparo de la Iglesia. Entonces a mi me tocó hacer un viaje exploratorio a San Juan de la Costa para ver si este proyecto que habíamos llamado “Proyecto Padres e Hijos” podía implementarse en esa zona tan pobre del país.

Por supuesto las reuniones se hacían en capillitas o escuelas de la iglesia, y así llegamos a la primera reunión, una reunión en la cual se pretendía ofrecer el programa. Esperamos, como siempre... esperamos que llegara la gente que había sido invitada... y no llegó nadie. Desilusionados, un poquito decepcionados, nos fuimos donde la monjita, donde el curita que tenía a cargo este lugar, este espacio y le contamos que no llegó nadie y dice... “-Pero, estaba lloviendo”. “-Si, estaba lloviendo”... “-Ah... es que aquí se suelen suspender las reuniones cuando llueve”. Resulta que en Osorno llueve 300 días en el año, o sea... yo supongo que no deben hacerse muchas reuniones [*risas*].

Bueno, como todavía no nos veníamos, teníamos que regresar el lunes o martes siguiente a Santiago, seguimos turisteando un poco por la zona hasta que llegó el fin de semana y nos invitan a pasear por la región. En una de esas llegamos a un potrero, hermoso potrero, rodeado de bosques y marcado como cancha de fútbol... y ¡gran partido gran!... Había carretas, carretillas, carretones, los equipos ya en la cancha, la pelota corriendo de aquí para allá, de allá para acá, y toda la cancha..., (el potrero) ...porque no me digan que había graderías, no había nada, no había ni una grada, no había donde sentarse, pero toda la cancha, absolutamente todo el perímetro de la cancha estaba repleto de gente de pie, mirando el partido de fútbol, y saben qué... ¡estaba lloviendo!

Yo no sé como lo hacen, las señoras campesinas y sus hijos pequeños, con sus caritas coloradas por el frío... Se ponen lana, lana más lana más lana y aunque esté lloviendo... yo entiendo que la lana se empapa, no sé, no sé como lo hacen, pero había niños chicos, mujeres con guaguas en los brazos, viendo esta fiesta campesina que era el partido de fútbol entre una comunidad y otra.

Otra lección importante: la Educación Popular tiene que ser tan entretenida y tan relevante para el grupo destinatario como ese partido de fútbol, no podemos hacer una Educación Popular que aburra a la gente, que la gente se sienta rechazada, que la gente se sienta discriminada... Tenemos que convocarlos a algo que sea dinámico, entretenido, útil, relevante a sus necesidades y a sus intereses del momento. No cuestiones como la prueba de aptitud académica que viene en 5 años más... “¡¡ustedes tienen que prepararse porque tienen que entrar a la universidad!!!”... pero eso viene cuándo..., “-Y por qué tengo que aprenderme la cantidad de leseras que me está enseñando hoy día usted, profesor, que no me sirven para nada...” “-Es que cuando den la prueba de aptitud académica, entonces tiene usted que tener éxito para poder llegar a la universidad, porque entonces, entonces, le va a ser útil el aprendizaje de todas estas cosas”.

No sé. Yo creo que la Educación Popular debe ser entretenida y relevante a las necesidades e intereses más inmediato de los grupos populares... ¿-“Cómo diablos lo hacemos? Empezamos... fíjense que empezamos a consignar lo que la gente decía, a escribir y tomar notas lo más textuales posibles. Al respecto debo decir que desde un principio rechazamos la tecnología... (En esos años la casetera o grabadora de sonidos, pero más tarde la video cámara... porque pensábamos que podía inhibir a algunas personas).

Recuerdo una reunión en que una persona dijo “-yo soy pobre porque nunca fui a la escuela”.

Esto lo dijo en medio de toda una conversación, de la que nosotros habíamos tomado nota. Por lo demás sabíamos que esta era una expresión muy común... como esta otra: “-Yo nunca pude ir a la escuela porque éramos cinco hermanos, entonces por eso soy pobre”.

Cuando leímos después las notas preparamos un cartel, tal cual: “-Yo soy pobre porque nunca fui a la escuela”, y a la siguiente reunión pusimos el cartel ahí y preguntamos... “-¿Qué les parece?”... “-Claro, eso fue lo que dijo don Francisco la vez anterior, porque el tenía hermanos...” dijo una señora, y empezó la discusión, y llevábamos 20 minutos de discusión, media hora de discusión y dimos vuelta el cartel, y por el otro lado decía exactamente lo contrario: “-Yo nunca fui a la escuela porque mi familia era muy pobre”.

“-Bah, ¿cómo es la cosa?, ¿no fui a la escuela porque soy pobre, o soy pobre porque no fui a la escuela?” y se rearmó la discusión, y empezaron de nuevo, y contaron nuevas experiencias: “-Sí poh, en realidad, porque yo...” etc., etc. Y esto animaba la cueca, y dijimos: nosotros tenemos que tener instrumentos, tenemos que tener material, tenemos que tener juegos, para que la gente se exprese, para que la gente hable, no solamente escuche, porque es una lata escuchar... “-¿Verdad qué es una lata escuchar? –“¡Es una lata escucharme!”

La pregunta que uno podría hacerse en esas circunstancias es –“¿por qué tengo yo que enseñarles algo, si a lo mejor ustedes saben mucho más que yo; a lo mejor las experiencias que ustedes tienen son tanto o más relevantes que las que yo estoy contando?”

Hubo una ocasión, en pleno gobierno de Allende, en la Unidad Popular... ¡con todo el desabastecimiento de alimentos y productos que se había producido! Reunión de la comunidad... Un gimnasio más grande que esto..., yo creo que había tal vez unas 200 personas..., a las ocho de la noche, por supuesto. En noches en que había barricadas en todas las calles..., mi mamá vuelta loca de enferma. En ese tiempos no existían los celulares, así que llamaba para mi casa, angustiada: “-¿Dónde estás, Juan José?” “-En la población”, le contestaba mi esposa, “-es que tiene un trabajo”. “-Pero cómo se va a volver, si están los Cordones..., Dicen que se desataron los Cordones Industriales”.

En esa reunión comienzan a discutirse los problemas de la población: que el abastecimiento, que el desabastecimiento, que los pollos, que llegaron los pollos, pero ahí don fulano se los llevó todos y los repartió por el lado de allá, y nosotros en la comunidad de acá no teníamos... ¡y la escoba! Fue una reunión sumamente explosiva... ¡uno prendía un fósforo y estallaba todo!... ¡un acaloramiento, una pasión con que la gente discutía!

Terminada la reunión, por supuesto la mesa y los asesores metodológicos que habíamos ahí nos pusimos a conversar, en un grupito chico: “-Que qué te pareció la reunión, qué cómo estuvo la reunión”, “-Oye, ¡qué dinámica la reunión!, ¡que interesante la reunión!, que intensa la reunión, ¿verdad?”, “-Uf, sí, fantástica”

-“Sí, dice uno, pero había 200 personas en la sala... ¿cuántas personas hablaron?” “-Bueno, es que habló don Pedro, después doña Matilde, después don Juanito, después el otro cabro que estaba por allá, te acuerdas?, y después habló don Pedro de nuevo..., y después habló de nuevo la señora Matilde...”. Y resulta que, sumando y restando, en dos horas y media de reunión apasionada, ¡no habían hablando más de 15 personas o 20!

“- Si, pero oye, ¿te fijaste que había una señora en la segunda fila que se le caían las lágrimas? Cada vez que se acaloraba un poco el debate, se le caían las lágrimas”. “-Bueno, habrá tenido un orzuelo en el ojo, una infección ocular, alguna cosa” [*con tono irónico*]. Puede ser verdad, pero a lo mejor no, a lo mejor no. Más tarde nos preguntamos si esa persona estaba participando, sí o no... A menos que haya tenido un orzuelo, una infección... Pero descartemos la infección, descartemos el orzuelo... Esa persona estaba tomada, estaba tan apasionada y tan metida en la discusión como los que hablaron... Pero no habló, ¡no habló!, ¡¡no habló!! Y nos privó a los 199 personas restantes, que estábamos en la sala en ese momento, nos privó de saber por dónde le dolía a ella el problema; qué era lo que estaba sintiendo; qué fue lo que pensó; qué pensamientos evocó en ella la discusión que estaba teniendo el resto,

¡Qué injusta fue ella! [*con tono irónico*], ¿Por qué nos privó, por qué no nos dejó saber lo que sentía?... ¿Ahora bien, es ella culpable de su silencio? Yo creo que no. El don de la palabra, como todos los demás dones, la riqueza, la inteligencia, la belleza, está mal distribuido en este mundo... Hay personas que desde la infancia están marcados, están convencidos de que lo que piensan no vale mucho, de que los demás se van a reír de lo que ellas o ellos van a decir, o que los van a menospreciar, porque siempre les han dicho, desde chiquititos: “-Cállate mijito, no digas tonteras”. “-Eso no se dice, eso no se toca, eso no se hace, eso no se pregunta”, etc., etc., etc.

Esa señora de la tercera fila no tuvo la culpa de no poder plantear su punto de vista, que a lo mejor hubiese cambiado el rumbo de la discusión, ¿o no? Bueno, puede que sí, puede que no.

¿Y entonces quién tuvo la culpa de que ella no hablara?. Por supuesto quiénes estábamos ahí... los que organizamos y dirigimos la asamblea... ¡Señores, no existe peor lugar de participación que una asamblea! Díganmelo si no, ustedes. Haber, si yo diese la palabra en este minuto, ¿cuántos de ustedes levantarían la mano y hablarían... Tal vez tu, él, uno que otro de ustedes, ¿y los demás?

A lo mejor estarían pensando, reflexionando y contemplando cosas tanto o más inteligentes y tanto o más interesantes que aquéllas que podrían aportar los que hablen efectivamente, y sin embargo no serían capaces de levantar la mano y decir “yo creo, señor, etc. etc.”

Porque no pueden, porque no sienten que lo que están pensando sea válido. Entonces, si queremos hacer Educación Popular y la entendemos como un espacio de participación activa de todos y cada uno de los miembros del grupo (y no solo de los más hábiles, de los más ideologizados o de los que tienen más carrete...) tenemos que permitir que sean los miembros del grupo los que hablen. No los profesores. Si queremos ser verdaderos educadores, tenemos que estimular la participación de todos, no del que sabe más, no del que tiene más discurso. La Educación Popular debe constituirse en un estímulo a que todos los miembros de un grupo y cada uno de los miembros de un grupo pueda expresarse, pueda plantear sus anhelos, sus necesidades, sus deseos, sus sentimientos, sus creencias, sus opiniones, y puedan encontrar una acogida a sus planteamientos, y colectivamente puedan encontrar una respuesta a lo que están pensando, y a lo mejor de esa manera, intercambiando opiniones, intercambiando experiencias, vamos a ir adquiriendo un mejor dominio de los temas que discutamos.

Pues bien, todo eso requiere de metodologías y técnicas participativas, y la primera estrategia metodológica para lograr que las personas participen es lo que vamos a hacer a continuación, después de escuchar a José Leandro: ¡Grupos chicos!, no más de 5 o 6 personas, de manera que los 5 o 6 miembros del grupo puedan discutir unos con otros, mirándose la cara. Analizar lo que han escuchado, analizar lo que han reflexionado en torno a lo que han escuchado; sacar conclusiones, compartir opiniones, sacar lecciones, volver a discutir las, confrontarlas. Dentro del grupo chico, cada uno de sus miembros aportando sus visiones, para que finalmente el grupo chico produzca una reflexión, produzca una pregunta, produzca una propuesta que luego, en un plenario, podrá entrar en confrontación con lo que dijo el educador y con lo que hayan concluido los otros grupos

En los grupos pequeños todos están obligados a hablar, cuando ya son más de siete no falta que haya 1, 2 o 3 que por comodidad, o por frustraciones previas, o por machuques previos, simplemente se oculten en el anonimato del grupo y dejen que sean los demás los que hablen: “-No, es que en realidad yo no sé hablar...”

Cinco o seis personas máximo, esa es la primera estrategia metodológica. Ahora, si además tenemos un juego de naipes, si además tenemos un instrumento, un papelógrafo, algo que hace que el grupo tenga una tarea común, y pueda producir un resultado común, producido con los aportes de los miembros, de todos los miembros y de cada uno de los miembros de este grupo ya estaremos en el camino de hacer una verdadera Educación Popular. Y les voy a decir más, esto no solamente se aplica para una educación llamada de análisis y discusión y reflexión... Les voy a contar una cosa: los Estados Unidos, que para algunas cosas son modelo y para otras son un desastre, peleó... ¿recuerdan la Guerra del Golfo? No la de Irak, la de Kuwait, el año '90, la Guerra del Golfo... los ejércitos norteamericanos pelearon esa guerra mil veces antes de disparar un solo tiro. ¿Qué como lo hicieron? Con simuladores, con grupos de discusión, jugando a la guerra, discutiendo cada operación, simulando cada una de las reacciones de un probable enemigo; simulando la reacción a la reacción; simulando qué hacer si ocurría tal o cual cosa; simulando cada una de las etapas de la invasión, que finalmente tuvo lugar para atacar a Sadam Hussein y a Kuwait, para recuperar el petróleo.

Por más perversa que creamos que son todas las guerras (y particularmente esa) yo pienso que esto constituye una lección de educación, ellos aprendieron a desarrollar esa guerra, la guerra moderna, una de las más sofisticadas.

Pero bueno, salgamos del campo militar; vamos a la ciencia y a la tecnología. “-¿Saben ustedes lo qué pasó con el telescopio Hubble? Ustedes saben que es un observatorio astronómico puesto en órbita alrededor de la tierra, como un satélite artificial, que tiene la ventaja de mirar hacia el espacio sin la obstrucción que representa la atmósfera. Pues bien, este aparato se construyó a un costo elevadísimo y se mandó al espacio, se le hizo funcionar, y resulta que los fabricantes del telescopio se habían equivocado e hicieron mal el lente principal... ¡el telescopio estaba miope... casi ciego!

Bueno, una solución era descartarlo, no servía para nada, pero así se perderían mil millones de dólares... ¡No señores, hay que arreglarlo! La tripulación que fue a arreglar el Hubble lo reparó mil veces antes de salir al espacio, hicieron todo lo que tenían que hacer, lo hacían en piscinas de agua, porque el agua simula la falta de gravedad. Simularon arreglar el telescopio mil veces antes

de ir al espacio... ¡jugaron a repararlo! Discutieron mil veces cada una de las operaciones que se iban a requerir, y lo arreglaron y hoy día el telescopio Hubble ha mostrado cosas maravillosas del espacio exterior.

En la Universidad de Chicago la Escuela de Economía (que produce a la mitad de todos los ministros de Hacienda de todos los gobiernos de América Latina) desarrolla juegos de simulación y grupos de discusión, que a veces se extienden por años sucesivos, creando países imaginarios, subiendo y bajando tasas de interés, simulando fluctuaciones de sus respectivas Bolsas de Comercio, bruscas alzas y caídas del valor del dólar, revoluciones y contrarrevoluciones, con el sólo propósito de formar buenos economistas...

Todos estos son ejemplos educativos de los que la Educación Popular debiera sacar algunas lecciones...

¿Cómo se transfiere el conocimiento? ¿Cómo se transfiere la ciencia y la tecnología? ¿Cómo se entrena a las personas para la vida, para hacer cosas productivas?, pues simulando, haciendo, generando instrumentos, juegos... Llamémoslos juegos... No sé como llamarlos de otra manera, técnicas de trabajo educativo interactivo, dinámicas en que el aporte de cada uno de los miembros de un grupo va contribuyendo a la resolución de problemas y el grupo va aprendiendo a trabajar en equipo, a repetir operaciones complejas y difíciles, a través de técnicas y métodos educativos atractivos, entretenidos, interactivos, dinámicos.

Eso es lo que tenemos que hacer si queremos hacer Educación Popular. No vamos a hacer Educación Popular si nos ponemos selectivos desde un comienzo. Si nos quedamos solo con los que no escupen en el suelo -por ahí se comienza. Si descartemos a todos los que no saben leer y escribir, o descartemos a todos los que toman un poquito de más... A los que son curaditos... El pueblo es múltiple, es una multitud y es dinámico y es diverso. Aprendamos a trabajar con la diversidad. El pueblo no es una masa homogénea. Ninguna población es una masa homogénea.

Cuando llega uno a un salón o sala de clases y pregunta: “-A ver, ¿qué piensan ustedes?...” Nada... “-¿quién podría responder a esa pregunta: “-¿Qué piensan ustedes...?””

Tal vez por ahí alguna persona dentro del grupo podría decir –“Yo estoy pensando tal o cual cosa”. Pero eso no significa que el del lado esté pensando lo mismo. Somos todos distintos y esa es la gran riqueza de la diversidad. Entonces aprendamos a trabajar con la diversidad, y para eso creemos instrumentos, creemos técnicas, creemos metodologías de trabajo educativas interactivas, dinámicas y participativas.

Muchas gracias.

Educación popular y educación formal: el cambio del conflicto fundamental⁴⁰

Luis Bustos, Jorge Fredericksen y David Ordenes

Presentación

Las características originarias de la Educación Popular como prácticas colectivas, autogestionadoras, diversas, de tendencia reticular, no supeditadas a partidos o aparatos estatales, creativas y esencialmente emancipativas, teniendo como fuente de inspiración la lucha de los pueblos originarios, de los pobres del campo y la ciudad, las luchas de género, la revalorización del medio ambiente como prioridad, la voluntad y moralidad del guevarismo y la emergencia de los afectos y emociones como base existencial y axiológica de la política, son las que han permitido a la educación popular no salir esencialmente mal herida de los derrumbes históricos y crisis del proyecto moderno en que el capitalismo y su réplica inversa se unen esencialmente.

La Educación Popular está en la base de la emergencia de los nuevos movimientos sociales, su afluente creativo, su multiplicidad orgánica y la confianza en los afectos y valores son el principio para la construcción de nuevas formas de sociabilidad.

Vemos como emergen prácticas de reterritorialización en nuestro continente, otras formas de habitar este mundo basada en la confianza en las propias fuerzas y capacidades, en la búsqueda y creatividad popular, donde la escuela, el barrio, el club deportivo, la empresa, son, entre otros, espacios que hay que rehabilitar, potencialmente fecundos y que no podemos ceder sin ceder un poco de nuestras vidas. Rehabilitar este mundo que todo lo quiere controlar, fragmentar y monetarizar, es el sentido de la Educación Popular hoy.

“La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”

Paulo Freire

Las transformaciones culturales vividas en los últimos 30 años en nuestras realidades, han incidido claramente en nuestras formas de vivir. Estas formas de vivir se manifiestan en las relaciones sociales de los niños/as, adolescentes y jóvenes que son parte de las prácticas educativas que en la actualidad se viven desde la Escuela y/o los liceos o sistemas educativos formales.

Estas transformaciones culturales han cambiado las representaciones sociales y potenciado representaciones de “lo que pasa y cómo se vive en el medio popular” y de cómo “los niños, niñas, adolescentes y jóvenes interactúan en este medio popular”. Pero, a la vez, paralelamente el “sistema educativo” con su orientación dirigida hacia el mercado, de preparación para ser parte del consumo y del sistema globalizado, va generando sus propias estrategias que “seleccionan lo

⁴⁰ Este artículo colectivo, tal como el primero de este libro, fue escrito para la extinta Revista *Movimientos Sociales*, en el año 2008. La desaparición de este medio de difusión dejó este escrito inédito hasta ahora.

que le sirve” y expulsa lo que claramente no va acorde con las “necesidades de reproducción del sistema”.

Estas dos realidades, la representación social y lo que el sistema requiere para reproducirse, son los que están agudizando y profundizando la exclusión, ligado ello, a la desigualdad del medio, de los recursos, del entorno y contexto en que se da la educación. Esta realidad incentiva a los y las jóvenes a la búsqueda de otras formas de desarrollo cultural y educativo que se manifiesta en las formas de relacionarse, de hacer música, de hacer visible el descontento mediante el hip-hop; de rayar todo que lo parece limpio y “adecuado a la normalidad”.

Las políticas sociales dirigidas a los y las jóvenes, a los niños, niñas y adolescentes están enmarcadas “desde el riesgo social”, desde la prevención, desde el cuidarse, desde el estar atento al medio, al entorno. Estas visiones y estas prácticas relacionadas con la seguridad ciudadana han pasado a ser parte del currículo y cómo relacionar la vida con el “tener cuidado y defenderse de una realidad amenazante.” En la práctica educativa esto conlleva “a una sociedad del miedo y defensiva” y no al desarrollo proactivo, de capacidades humanas, de potencialidades para la transformación de la realidad del mundo.

Dada estas realidades, se confirma que la Escuela ha seguido cumpliendo el rol de “adecuarse, de ser el soporte y la reproductora” que en los textos parece “facilitadora”, pero en el fondo conlleva sistemáticamente el concretizar las representaciones sociales de los sectores que excluyen generando una relación educador – educando que cada vez es menos dialógica que verticalista y patriarcal.

La cultura patriarcal sigue presente en la estructura escolarizante e impide que esté en diálogo con las necesidades, demandas de los sectores populares, de sus comunidades, de sus familias, de las juventudes.

La demanda de una cultura integral de derechos para y desde los sectores populares, demanda una educación abierta a la realidad, cuestionadora y problematizadora de ella. Pero a la vez, reconocedora de las capacidades de estos sectores para ser sujetos sociales propositivos capaces de transformar las realidades, su entorno y por supuesto, realizar propuestas y concretizar qué sociedad y democracia queremos.

Es así que en este contexto la Educación Popular surge con mayor fuerza, con necesidad urgente de contextualizar las necesidades de una educación solidaria, comprensiva y real en relación a lo que vivimos, con propuestas de sociedad justa y que responde no a las representaciones de los que excluyen, sino de los que buscan transformaciones profundas a estas democracias representativas que no están dando respuestas a las grandes mayorías.

Es imposible hablar de democracia en la desigualdad; es imposible avanzar en la construcción de una sociedad excluyendo; es imposible en la práctica co – construir una escuela de calidad sin los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes. Se aprende construyendo y ejerciendo la participación en todos los ámbitos. Participación negada en su capacidad de resolver y de ejecutar.

Por lo anteriormente expuesto, existe la sensación que la educación formal vegeta, en tanto

trasmite y reproduce sistema, en tanto simplemente se atiene a reproducir el pasado en la mentalidad de los jóvenes del presente, y no avanza históricamente. Incluso en el campo de la Educación Popular podríamos llegar a pensar, con sentido crítico y tristeza a la vez, que sus prácticas alternativas, por ejemplo, se quedarán caminando en el aire, vegetando heroicamente, porfiadamente. Uno diría sí, es fantástico que esas prácticas sigan de pie estoicamente, pero ¿y el avance? ¿y la proyección? ¿y el sentido histórico?

Ahora cuando hablamos de contexto pensamos en cartografía, lo que es importante para cualquier práctica a la cual uno quiera asignarle un sentido de sentimiento, de una dirección, de un camino hacia..., de un cierto objetivo histórico. La importancia de contextualizar cualquier práctica es en el fondo, la posibilidad de otorgarle el horizonte, marcarle las metas, y por tanto, el camino central que es la estrategia. Nos parece necesaria esta práctica de situar históricamente o cartográficamente nuestros pasos, porque si no ubicamos nuestro caminar en un horizonte, en una línea de desarrollo, es muy probable que caminemos y no nos movamos, que estemos ahí mismo, que estemos vegetando.

Por el hecho de ser educadores populares, tendemos a pensar que el contexto para cualquier práctica profunda que lo conmueva a uno éticamente y no sólo mecánicamente, en términos de lo que uno sabe hacer, tiene que ver con el contexto histórico, con las transformaciones históricas. Desde el año 1964 han ocurrido grandes transformaciones históricas tanto en nuestro país como a nivel mundial paralelamente al desarrollo de una o dos generaciones.

Si nos preguntamos cómo podemos pensar estos cambios, este contexto de transformaciones de manera tal que oriente nuestro caminar en un sentido lógico, positivo, constructivo, de producción de realidad, podemos llegar a pensar, luego de un gran recorrido que lo que orienta a construir identidad, a construir una práctica profesional o una práctica política, a darle un contenido histórico profundo y solidario, es cuando tenemos claro cuál es el conflicto vigente, en función del cual nos guiamos y tendemos a construir identidad inseparablemente del conflicto, que marca gran parte del sentido de la educación popular. El cambio sustancial del sentido y profundidad del conflicto signa gran parte de la orientación de la educación popular hoy.

Las personas mayores sabemos cómo el conflicto en los años 50 y 60 era claro. El Este y el Oeste. Más aún, y este es el punto central, para nosotros en esa época, el conflicto central era entre capital y trabajo, todos los otros conflictos eran simplemente expresión magnificada, casi cósmica, de este conflicto central.

Esta claridad era muy ordenadora de todas nuestras prácticas. No alcanzábamos a atisbar que el conflicto era mucho más profundo y que la crisis estaba más bien en las raíces comunes de la dicotomía y por lo tanto afectaba a la claridad de nuestra identidad. El mismo concepto de “identidad” se encuentra impregnado de esta racionalidad en crisis, pues más compatible con las prácticas y formas de vida de nuestros pueblos es la “multiplicidad” y “complejidad”.

En un encuentro de Educación Popular llevado a cabo a fines de octubre de 2005 en Concepción, los participantes sentían que el conflicto actual está dado desde la instalación de la globalización, o sea, todo el sistema capitalista mundial en su nueva formulación, *versus*, la localidad, “la pobla”, lo local. Esta relación de la globalidad, como sistema mundial del capitalismo y las realidades locales, es nueva. No lo hemos estudiado en profundidad, es primera vez que nos

enfrentamos a él, y no estamos preparados para enfrentarlo, ni cultural, ni asociativa, ni educativa, ni políticamente. ¿Sabemos cómo manejarlo? si no tenemos historia acumulada, no hay experiencia acumulada, y sin embargo es la formulación actual del conflicto.

Siempre que se habla de calidad de la educación pareciera que agotamos el asunto en los procesos de cobertura, deserción, repitencia y bajo rendimiento académico. Aquí, en medio del lenguaje de la globalización, hay metáforas interesantes de analizar como las que liga la calidad de la educación con la empresa, al estudiante con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículum con los artículos de consumo.

Hay cambios culturales importantes, ejemplificados en:

- La representación de la realidad. Tránsito de lo colectivo a la suma de biografías individuales.
- La juventud. Construcción de lo propio y exclusivo, dificultades de negociación con otros. Hay tensión que se demuestra en la tendencia a retardar la integración.
- Imagen del tiempo y espacio (lo cotidiano vs. lo institucional).
- Calidad de vida. Participación vía encuestas, pero ausencia de los grandes procesos sociales.
- Transformaciones en el rol del género.

Podemos decir que hay crisis de la educación y ella se expresa, entre otras cosas, en que existen sectores populares sin ninguna posibilidad de acceder a mejores niveles de vida, a través de la escuela. La mala calidad de la educación chilena se explica por las precarias condiciones de vida de grupos populares que no logran complementar lo que la escuela les entrega a sus hijos. Al mismo tiempo la educación no logrará niveles adecuados de calidad, mientras los docentes no aprendan a trabajar en equipos multidisciplinarios, en forma cooperativa y solidaria, en lugar de desgastarse en rencillas personales, competitividad e individualismo. Desgraciadamente esta "fe en el alumno" se hace más y más difícil, mientras más baja es su condición socioeconómica. También hay que considerar que la crisis de calidad de la educación se debe en parte, a que la formación pedagógica de los maestros se ha deteriorado a partir del abandono de los criterios de exigencia en los centros de formación superior.

Sin embargo, y, a propósito del desdibujamiento del conflicto, es necesario remitirse a la necesidad de complejizar el concepto de educación ensanchándolo hacia participación comunitaria, multiculturalidad, la comuna como territorio democrático, la superación de las brechas de niveles y acceso a una educación de calidad. En ese aspecto me permito citar las consideraciones que el educador colombiano Marco Raúl Mejía hace al respecto⁴¹:

1. La calidad de la educación no puede entenderse sin su correlato calidad de vida.
2. La calidad de la educación explicita la concepción de educación, hombre y mujer y de sociedad que se tiene.
3. La calidad de la educación: un problema de sentido en la cultura.

41 Mejía, Marco Raúl. "La Educación Popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad". En: Anke van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Peter (Editores). *Educación Popular en América Latina; críticas y perspectivas*. Cesó Paperbak, 1991.

4. La calidad de la educación debe garantizar rigor en el acercamiento al conocimiento.
5. La calidad de la educación pregunta por el tipo de educador que se requiere según el tipo de educación deseada.
6. La calidad de la educación popular tiene en la construcción de sociedad civil una de sus premisas fundamentales

Tras la invención de lo posible

No son el Estado y la televisión los que van a decirnos, ni los que tienen que decirnos, lo que es importante y lo que no lo es. Tenemos el derecho absoluto a pensar que la revuelta de cien personas en un rincón es mucho más importante que las próximas elecciones. Tenemos esa libertad. Es la libertad de pensamiento. Vuelvo a la comparación con el artista. El artista que puede considerar que en un momento determinado el lugar donde va a poner blanco o rojo es mucho más importante que la economía del mundo.

Nosotros somos libres de hacer esto. Y la política siempre empieza así. Empieza otorgándole importancia a algo que normalmente no la tenía. Marx empezó de esa manera. Marx dijo "las revueltas obreras son muy importantes" en una sociedad que consideraba que no tenían la más mínima importancia, sociedades que consideraban que lo importante era la vida de los ricos, el gobierno, las sociedades comerciales, los bancos, los ferrocarriles. Él dijo, él decidió, que una revuelta obrera era algo importante. Y él decidió que iba a pensar el mundo desde ahí. Esa es mi primera observación. Seamos libres, completamente libres, en lo que vamos a decidir que es políticamente importante. Es decir, lo que nosotros consideramos como real. Porque las oposiciones políticas son oposiciones sobre lo que es real.

Alan Badiou

Tendríamos que señalar que la capacidad de invención de la acción colectiva centrada en el desarrollo de las propias potencialidades y formas organizativas, es uno de los rasgos fundamentales de la educación popular. Transversalidad y profundidad convergen en este accionar asentado en una actitud profundamente crítica respecto de los imperativos y formas de vida de una sociedad enajenada y explotada, pero también, en una actitud afirmativa que no se ata a la lógica de lo que está criticando y se lanza a la conquista y a la verificación práctica de formas igualitarias y solidarias en el aprendizaje común, como principal e inexorable fuente de fecundidad creativa y cohesionadora de nuevas formas de vida.

La incursión en las propias capacidades pedagógicas y de aprendizaje va alentando la decisión colectiva y personal de ir incidiendo y autoconstruyéndose en forma permanente.

La elección del momento y del lugar no está signada por preconcepciones o supuestos deterministas. En efecto, el tiempo y el espacio, así como las propias formas organizativas, quedan arrojados no sólo a la nueva estética de la política, sino, a los dictámenes de la sociabilidad alternativa que va emergiendo del educarse y liberarse en comunión. Los sujetos se desarrollan en tanto se multiplican y se rearticulan perseverando en sus propias fuerzas y potencialidades, fieles al acontecimiento de su propia afirmatividad, alimentado el futuro sin ingenuidad con sus alegrías y amores, solidaridades y corajes, más que de construcción y cartografías cargadas de razones y presupuestos.

Sabemos que no basta con destruir lo viejo para generar una nueva realidad. También sabemos

que nuestro camino no está marcado por la lógica de la repetición o de la reactividad. Es preciso partir de puntos de autonomía que permitan formas de sustracción, pero también la producción de nuevos móviles y sentidos. Nuestros cuerpos, emociones y expresividad, constituyen la cantera de los próximos pasos, del adónde vamos.

La educación popular nutrida en sus orígenes de vertientes diversas y con gran vigencia en su frescor, no marcadas por las improntas dicotómicas, de formas organizativas centralizantes y deterministas, tiene mucho que aportar (más allá de sus dificultades) en el seno de la relación de lo popular, la autonomía y la afirmatividad. En efecto, son estas nuevas formas las que hoy emergen en nuestro continente de apariencia un tanto difusa, pero cargadas de potencialidad e impredecibilidad que le permite no ser fácilmente avasalladas por las formas de sumisión de la política triste y entreguista en función de la gestión y del mercado. La educación popular ha estado ligada consustancialmente, desde sus orígenes, con los anhelos y vivencias de los pueblos originarios, las organizaciones ecopolíticas, las luchas de género y la figura de Guevara en el ánimo y actitud del poder de la voluntad popular para lograr la emancipación.

La educación popular constituye hoy día un excelente punto de convergencia de las fuerzas y voluntades más diversas, que puede ir no solamente sacudiéndose este capitalismo renovado y este modernismo totalizante, sino, además, puede entregarnos, como siempre ha sido su disposición, un espacio de creación, de aventura de formas de vida y de esperanza para los humildes.

Educar es construir nuevas formas de sociabilidad

“Llamaremos hombre también a aquel que dice que lo imposible es posible y a lo largo de toda la historia de los hombres, hubo quienes pudieron decir que lo imposible era posible. Por eso el mundo cambió. Si sólo existiera la necesidad de lo imposible todo sería siempre igual. Entonces nosotros llamamos hombre a aquel que sabe que el mundo puede cambiar. Llamamos hombre a aquel que tiene la larga paciencia del pensamiento y de la acción. Cuando se concibe así al hombre –el hombre que es capaz de hacerse a sí mismo, el hombre que es capaz de inventarse a sí mismo–, entonces decimos sí, este hombre, esta humanidad, tiene derechos, tiene derechos profundos y esenciales. Es el derecho que tiene la humanidad de crearse a sí misma y no estar siempre sometida a poderes exteriores. Nuestra herencia humanista es la de esta creación, la de esta invención, esta capacidad en el tiempo y en el espacio de crear posibilidades y de decir que lo imposible es posible”.

Alan Badiou

Aparece, por tanto, la importancia del diálogo, la promoción del sujeto(a), la intersubjetividad, la acción comunicativa. Especialmente si miramos la vida cotidiana como instancia educativa tenemos que asumir que ella es punto de cruce de azares compartidos. Las calles, la vivienda, los sitios de trabajo no son lugares de confinamiento, son espacios donde se expresa el conflicto. Al igual que nosotros en nuestra intimidad, somos el lugar de la no coincidencia. El sujeto es un lugar de cruce, escenario donde el cuerpo y el lenguaje intentan inútilmente encajar, obteniéndose a cada instante sólo equilibrios inestables y aproximaciones pasajeras. Tenemos, entonces, múltiples y diversas experiencias, cuyos actores necesitan sentirse parte de redes de conversación más amplias.

De ahí que se hace necesario retomar en el análisis lo que ha sucedido con las experiencias que enfatizaron la dimensión política de las prácticas educativas llamadas alternativas o alterativas y en ese aspecto no se puede negar que en su conjunto, especialmente en la dimensión política-emancipatoria del marxismo, generó un impacto en parte del sustento ideológico de ella. Una característica generalizada, y a la cual nuestro país no escapa, es el creciente desinterés de la población por la acción política, unido en muchos casos a la corrupción que predomina en la vida pública, caracterizada por la presencia de burocracias que administran interminables crisis de la sociedad.

Es en ese contexto donde se están dando nuestras prácticas como educadores. ¿Qué alternativas proponer, en lo educativo, que promuevan procedimientos efectivos y nuevos?, ¿Qué salidas impulsar en aspectos referidos a la calidad de vida, organización social y re-construcción de una educación ciudadana?

El discurso corriente en boca de educadores (as) inquietos, identificaba fácilmente la actividad educativa con la del cambio social más o menos estructural de nuestras sociedades, al punto de señalarse pasos más o menos esquemáticos y mecanicistas mediante los cuales la acción educativa produciría "sujetos políticos" solidarios, los que adquirirían conciencia de clase, requisito indispensable para la organización popular y el cambio social. Han cambiado los tiempos y los discursos, y el pueblo sigue esperando de las experiencias alternativas o alterativas "algo" que, al parecer, los Sistemas Nacionales de Educación no aportan y, por cierto, sigue esperando el cambio de sus condiciones de vida, en muchos casos, a nivel de protagonismo, más desmedrada hoy que hace una o dos décadas atrás.

Pero ¿Qué está haciendo la educación formal frente a esta situación y a este nuevo conflicto? Tenemos la convicción que la educación formal en Chile se va a jugar entero por la perspectiva y lógica de la globalización. Hay ahí dos objetivos fundamentales: globalizar la educación, por decirlo así, haciéndola llegar globalizadamente a los niños, y educar, a como dé lugar, para hacer posible la gobernabilidad de los sectores populares. Por una parte, son dos términos claves, **globalización** que va marcando todos los programas de estudios y las técnicas que se están implementando, particularmente internet, y, por otro lado, todo apunta al tema de la **gobernabilidad**.

El tema de cómo nuestra sociedad ha perdido capacidad asociativa, por lo tanto, surge como desafío educativo asociarnos frente a la globalidad. Hay que aprender a asociarse frente a la globalidad: ¿Qué significa eso y cómo hacerlo? Es un hecho que no tiene mucho sentido asociarse para otras cosas, o puede tenerlo en términos de supervivencia, pero en términos estratégicos lo que corresponde aparentemente hacer es una asociatividad frente a la globalización y parte indudablemente por asociarse en vista a desarrollar un Poder Local. El poder no está en un lugar, sino que el poder está donde los hombres y mujeres se asocian, y mientras se asocian, mientras están unidos - el poder hoy día es una función de la asociatividad -, en ese sentido el poder va a estar no en un sitio, sino va a estar donde logremos realizar asociaciones claves con sentido estratégico.

Aparentemente lo que hoy día se necesita, en términos de educación, es aprender a asociarse y a darle un sentido estratégico a esa forma asociativa, cualquiera que ellas sean. En otras épocas uno educaba a partir de una certeza científica teórica, un texto escrito, metodología, prácticas

aprendidas (cuando la metodología había que aprenderla y se anotaba en la pizarra, se memorizaba y se la aplicaba mecánicamente). Está claro que desde los 80 para acá, el criterio de verdad que opera en la sociedad popular y en otros sectores sociales que no son necesariamente populares, no busca tanto la certeza científica, ni la teoría. Hoy, radica fundamentalmente en la acción de mucha gente. Y esto es, la Memoria.

Por primera vez en mucho tiempo, la memoria social es un criterio de verdad, de certeza, que está sustituyendo, y eso es lo que les duele a los educadores del sistema formal, a la ciencia. Tan fuerte como eso. Pero justamente ahí recién comienza el trabajo educativo, porque se debe continuar discutiendo el texto, el libro y pasamos de la recordación de la historia de la memoria, a la acción. Ojalá no se escriba un texto, sino muchos textos a partir de variadas discusiones, para encontrarnos haciendo un proyecto y ya no recordando. Ahí hay continuidad.

Lo que está claro es que la educación en aula, no sólo hay que potenciarla en el sentido de incorporar, como algunos pretenden, la cultura juvenil como asignatura, sino que además desde el aula hay que salir a la comunidad, hay que potenciar a los profesores en estos dos planos, pedagogo de aula, pedagogo social fuera de aula.

Para terminar queremos volver a las consideraciones iniciales de este artículo, es decir, reiterar que estamos ante una situación y conflictos nuevos. Es claro que hay mucha gente interesada y sensibilizada con el tema pero tenemos que reconocer que estamos desconectados. En lo inmediato hay dos cuestiones fundamentales, formar profesores no sólo para el aula sino fuera de la escuela para potenciar el trabajo socio-educativo, y lo otro, es que hay que trabajar en profundidad el tema de los (as) niños (as) que es el más grave de todos.

Dialogar es escuchar: Provocaciones en torno a la producción de conocimiento(s) social(es) desde la educación popular⁴²

Daniel Fauré

Esta breve exposición es principalmente una “provocación”. Un pequeño esbozo de crítica que, desde la trinchera del nuevo movimiento de educadores y educadoras populares chileno, busca generar un pequeño puente que acerque la posibilidad de diálogo entre el mundo “académico” y el mundo “social”, y que, partiendo de la base de que hablamos de sujetos y sujetas y no de “compartimentos-estanco”, juegue en sus límites (reales y conceptuales).

Pero antes de eso, lo primero es definir al “hablante”...

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación popular? ¿Y de educadores populares?

La educación popular en Chile tiene larga data y, como todo proceso histórico social y popular, es de difícil definición, en permanente cambio y de compleja cartografía. Sin embargo, si tuviésemos que definir el concepto, bajo el nombre de educación popular agrupamos una serie de acciones educativas que encaran colectivamente y pedagógicamente el tema del cambio social, generando instancias para su discusión, crítica, sueño, planificación y acción colectiva. Una práctica *político-pedagógica* o de *pedagogía política*, con toda la complejidad que ello significa.

Ahora, en términos de proceso, podemos reconocer dos grandes ramales durante la segunda mitad del siglo que pasó: por un lado, la educación popular “ochentera”⁴³, donde, por un lado, su cara visible fue el amplio entramado de ONG’s y profesionales que, con el respaldo institucional de actores clave (como la Iglesia Católica), el respaldo económico de las agencias de solidaridad internacional y el respaldo político-social de numerosos grupos de base populares, lograron levantar una institucionalidad educativa paralela de amplio impacto –intersubjetivo- en el proceso de reconfiguración social y popular en Dictadura; y por otro lado, con una cara “invisible”, donde sujetos y sujetas populares que tomaron estas banderas de “regenerar el tejido social” (*leit motiv* de esa generación profesional) lograron, a partir del dialogo, levantar espacios liberados en la cultura, la educación, la política y la economía: los Centros de Apoyo Escolar (CAE), ollas comunes, colonias urbanas, “Comprando Juntos”, agrupaciones culturales, el teatro callejero, la

42

Artículo basado en la ponencia presentada en el *Primer Coloquio de Investigación Social*, en la mesa redonda: “Sistematización de experiencias y participación alternativa de actores sociales”, realizada el viernes 16 de enero del 2009, en el Auditorio de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Concepción.

43 Ver: Bustos, Luis (1996): *Talleres de Educación Popular del Centro de Investigación y desarrollo de la educación (CIDE): entre el discurso y la práctica*, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Educación de Adultos no publicada, UMCE y Fauré, Daniel, (2007): “El Nuevo Movimiento de educadores y educadoras populares chileno: tensiones, proyectos y construcción de poder (1999 – 2006)”. *Proposiciones* N° 36 “Entre el sonido y la rebeldía: juventudes de ayer, jóvenes de hoy”, SUR Profesionales.

historia local y un largo etcétera.

Por otro lado, el segundo ramal que se evidencia es el del que hemos denominado “nuevo movimiento de educadores y educadoras populares chileno”⁴⁴. Un movimiento subterráneo que, a partir de la invisibilización pública de esta institucionalidad “ochentera” producida a comienzos de la transición –por la pérdida de la base institucional de apoyo y financiamiento (nacional e internacional), y el viraje consultorial hacia el Estado evidenciado en la mayoría de sus principales ONG’s-, vuelve a surgir a mediados de los ‘90. Así, desde 1999 (a partir, por ejemplo, del surgimiento del Cordón Popular de Educación –COPODE-) y con un “bautismo” público a partir del Encuentro Nacional convocado por el Movimiento nacional de educadores y educadoras populares –MOVER- el 2005 en Concepción, comienza a configurarse una nueva reagrupación y articulación de nuevos sujetos y sujetas que, no por casualidad, deciden optar por un nombre cargado de “historia”, de “historicidad”, el de “Educación Popular”. Un nuevo movimiento, principalmente juvenil, con un alto componente universitario.

Es en ese movimiento donde yo me inserto, y desde el cuál he ejercido mis prácticas como “militante social”. Y es bueno aclarar esto en la medida de que esta fraterna invitación que me hicieran los estudiantes del Magíster que organizan este espacio de diálogo, se me hizo en función de esta práctica. Y lo planteo porque los “camino de la vida” también me han acercado, laboralmente, al espacio propio de la “academia”. Es por ello que aclaro que esta provocación la realizo en tanto “sujeto social” más que como “sujeto académico”: una pequeña “esquizofrenia mental” que ocupo como recurso pedagógico; que me permite tener más “cancha” para realizar la crítica, y más “piso” para remarcar las contradicciones.

Sin embargo, toda la perorata anterior no tendría mucho sentido de no ser una pequeña carta de navegación que les comparto para que puedan conocer, conocerme y conocernos, y un primer posicionamiento que les permita saber desde donde hablo. Pero acá, en el fondo, no vinimos a eso... al menos no sólo a eso. Estamos en un Coloquio de Investigación Social, convocado desde el espacio universitario, y eso no es ni menor, ni casual. Entonces, en este escenario, ¿que podemos aportar nosotros y nosotras, los educadores y educadoras populares, a esta reflexión “interna” de los que habitan el mundo académico, sobre los sentidos, los métodos y los actores involucrados en la INVESTIGACION, y no en una “cualquiera”, sino una que se atribuye la mochila de “lo social”?

Y eso nos instala en un campo interesante y conflictivo, que es el de “producir conocimiento” (y aquí siento que se puede hacer un dialogo interesante, y que justifique la cariñosa invitación que los compañeros y compañeras de acá de Concepción me han hecho...), campo desde el cuál se puede hacer una “provocación” interesante, sobre todo cuando uno escucha como la Educación Popular lanza un par de “máximas” sobre el tema que son provocadoras, como aquella que dice que no importa sólo lo que se hace, sino CÓMO se hace, PARA QUÉ se hace y A FAVOR DE QUÉ y EN CONTRA DE QUÉ se hace...

Y esto porque estamos parados en un escenario interesante (aunque aclaro que pueden ser

44 Fauré, Daniel (2007): “El nuevo movimiento... Op. Cit. *Passim*.

comentarios hechos muy desde el “lugar común”, y que como buenas “provocaciones” pueden hacer generar algunas buenas preguntas, o irritar con facilidad...). Porque si nos ceñimos a las preguntas freirianas que nosotros y nosotras –educadores y educadoras populares- nos planteamos previos a nuestras acciones *político-pedagógicas*, y los aplicamos, desde nuestra posición de “sujetos sociales” HACIA la “academia” podemos generar el siguiente “diagnóstico”:

- Primer tema: Quién produce el conocimiento y cómo lo produce. Acá, la “academia”, en su *modo de producción* de conocimiento –con más o menos carácter social- se presenta como un ejercicio principalmente individual y jerárquico (un investigador “oficial” o “titular” que, si conforma equipos, éstos sólo figuran como “ayudantes”, claramente subalternos); y donde, a pesar de los avances metodológicos, la distancia “sujeto-objeto” en las investigaciones de historia reciente aún no han sido superada. Dicho de otro modo, al reflexionar en el *cómo* se produce el conocimiento desde la academia, notamos que se han dado pasos hacia la “interdisciplinariedad”, pero muy pocos en la “intersociabilidad”: hacia la posibilidad real a que los sujetos “investigados” participen en el proceso de producción del nuevo saber.
- Segundo tema: Para qué lo produce. Acá nuevamente tenemos una tensión patente, entre las dinámicas *internas* de una investigación científica y la *institucionalidad* que la ampara o financia. Esta tensión ha hecho que las instancias de investigación académica terminen siendo efectuadas según la lógica propia del *ascenso social* (tanto laboral –en las reglas establecidas para el ascenso académico regulado del mundo universitario-, como en niveles de prestigio social y del *ghetto* al cuál se inscriba) más que por la funcionalidad social que esta investigación tenga⁴⁵. Así, pareciera que hoy las investigaciones académicas se ciñen al camino establecido de “artículo - artículo indexado – libro”, hasta generar un nuevo “experto” en el tema específico que éste estudia –transformándose en un nuevo intelectual frente al cuál no se puede hacer nada en dicho tema si no se le convoca al menos *consultorialmente*-. **En ese sentido, se ha dado una lógica, interna y autoreferente, donde a lo sumo se han generado muy buenos “traductores”: profesionales que “explican” en términos de los de arriba lo que hacen y no hacen, piensan, sueñan y omiten los de abajo. Un acercamiento a los mundos conceptualmente antes que se acerquen demasiado físicamente.** Así, como decíamos, el cientista social puede incluso volverse un “especialista” en el tema: referencia obligada cada vez que su actor de turno reaparezca en la vida pública (casi siempre en una faceta violenta, real o creada). Pero siempre un traductor de lo que de abajo es, hacia los de arriba.
- Tercer tema: Y profundamente relacionado con el anterior. Para quién se produce saber. O, dicho en lógica freiriana, **a favor de quién, y contra quién** se produce nuevo conocimiento social. Y este punto es el de más difícil cartografía. Ello principalmente

45 Una interesante visión crítica –e “interna”- de esta problemática se puede ver en Salazar (2008) “Historiografía chilena siglo XXI: transformación, responsabilidad, proyección”. En De Mussy, Luis G. (Ed.), *Balance Historiográfico chileno. El orden del discurso y el giro crítico actual*, Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.

porque, desde nuestra posición, y con escasas excepciones, la “academia” durante el período concertacionista se ha refugiado tras el velo de legitimidad *per se* instalada de los espacios universitarios, sin explicitar sus compromisos. A diferencia de la época de dictadura donde no faltaron las voces que proclamaron –desde el campo de la Historia, por ejemplo- que su trabajo se enfocaba a producir *insumos* que alimentaran las discusiones, reflexiones y luchas de los sectores populares (corriente que después conoceríamos como “Nueva Historia Social”), hoy por hoy DESDE la “academia” recibimos un silencio oficializado, y que está siendo remecido precisamente desde los eslabones más bajos de esta jerarquía – y los y las que menos involucrados están en estos modos y lógicas de producción y legitimación *interna* de las universidades-: los estudiantes⁴⁶, donde se puede incluir este “Primer Coloquio de Investigación Social” que estamos compartiendo. Es por eso que creemos que este tema, fundamental para avanzar en la construcción dialógica de conocimiento, estamos en deuda, y no por falta de *producción*, sino por falta de *sinceramiento*. Que nos ha faltado, como dijera Mario Benedetti en uno de sus poemas, “Hacer una pausa y revisar baldosa por baldosa / y no llorarnos las mentiras / sino cantarnos las verdades”. Y esto no sólo desde el “berrinche”, sino principalmente para que no nos ocurra –y ahora hablo desde mi posición “académica”- que nuestra producción de conocimiento termine siendo un soliloquio que sólo tiene sentido como ejercicio intelectual, y no como un producto social. A fin de cuentas, como científicos “sociales” nuestro punto de partida –y de llegada- debe ser ese cálido grupo humano que “fríamente” algunos han llamado *sociedad*: sus tensiones, sus problemas, sus necesidades, que también son las nuestras. Y para lo que no nos pase, y nuevamente hago un guiño a la literatura, lo que Eduardo Galeano brillantemente relatara sobre los misioneros que se insertaron, en medio de la invasión española a América Latina del siglo XVI, en la zona del Chaco Paraguayo, donde un cacique local, después de escuchar atentamente y reflexionar en silencio sobre el sermón producido por el religioso, concluyera: “Eso que usted dice rasca. Rasca mucho. Y rasca muy bien... pero rasca donde no pica”.

Sobre la posibilidad de generar un diálogo entre los “sujetos sociales”, la educación popular y la “academia”

*“El primer acto revolucionario
es decir las cosas por su nombre”
Rosa Luxemburgo*

Ahora, ¿cómo pensar en un diálogo, en un puente que permita abrir caminos para esta construcción social de conocimiento y superar esta separación actual que evoco? Bueno, acá quiero retomar un tema, que es el de las generaciones –y en particular, de los jóvenes-. Tal como en la coyuntura del ’20, cuando los jóvenes se constituyeron como los principales sujetos portavoces de la galopante ilegitimidad y poca representatividad del sistema político y

⁴⁶ En ese plano se pueden enmarcar, por ejemplo, las diversas Jornadas de Historia Social realizadas por los estudiantes de Historia de la Universidad de Chile desde el 2005 a la fecha, o las Jornadas de Historia Social y Pedagogía, realizada por los estudiantes de la UMCE, en Santiago: espacios donde un debate central ha sido el rol social de la disciplina histórica y de la historia social en particular.

económico, y, junto con ello, cuestionaron el papel de las universidades en esta decadencia (llegando a plantear la necesidad de “abolir las universidades estatales” por su “irreductible carácter burgués”, para levantar nuevas universidades populares entre trabajadores y estudiantes – como lo hiciera la FECH con su “Universidad Popular Lastarria”-); la primera década de este siglo XXI ha visto como los jóvenes (principalmente secundarios) se han constituido en los altoparlantes que han anunciado la crisis del sistema de enseñanza a partir de sus lógicas mercantiles. Y ese proceso de “rejuvenecimiento” de la protesta –y propuesta- social no ha estado lejano del campo de este “nuevo movimiento de educadores y educadoras populares”. Como decíamos hace poco, muchos de estos “nuevos educadores y educadoras” son jóvenes estudiantes –mayoritariamente universitarios-, muchos de ellos de carreras “humanistas” (pedagogos/as, historiadores/as, sociólogos/as, trabajadores y trabajadoras sociales, y un largo etcétera); y las motivaciones de éstos y éstas al embarcarse en diferentes proyectos de educación popular, acción social, intervención comunitaria o de articulación política (desde su posición de futuros pedagogos, historiadores, sociólogos, etc.), son claras: una profunda decepción de sus universidades y su lógica “consultorial” –donde evidencian una pérdida de rumbo de éstas como “sujeto pensante y actuante”, imbuidos en un lamentable proceso de “arriendo intelectual” al mejor postor (fundamentalmente privado)-.

Es en ese marco donde se hacen inteligibles algunos fenómenos que, aunque cuantitativamente hablando son “marginales”, políticamente hablando son de una profundidad patente, y que quiero traer a colación porque me parecen provocadores para el problema que estamos discutiendo: estudiantes que se retiran de sus carreras porque consideran que “no les enseñan nada que les sea útil para sus **proyectos**: políticos, sociales, comunitarios”. Estudiantes que enlazan sus trayectorias juveniles con diversos formatos asociativos (colectivos, redes, coordinadoras, etc.), todos estos con lógica expansiva *horizontal e intersubjetiva*. Estudiantes que, en forma silenciosa pero potente, generan cerros de tesis sobre memoria, historia oral, desarrollo local, educación popular y sobre nuevos sujetos “marginales”, que se acumulan en los anaqueles de las universidades, intentando generar precisamente un acercamiento, un diálogo. Tesis que buscan “hacer sentido” al que la realiza en su doble dimensión de “futuro profesional” y “sujeto histórico y social”, que mezcle su militancia y el andamiaje teórico-práctico propio de la academia. Tesis que se constituyen como una “buena excusa” para poder darse un tiempo para reflexionar de sus prácticas político-sociales. Tesis que se definen como “herramientas” que buscan “empoderar” ya no a la academia, ni a su trabajo profesional de científicos sociales, sino a los sujetos y sujetas con los cuales se desenvuelven a diario, desde abajo y desde dentro.

¿Y que hace la Universidad frente a ello? ¿Tiene capacidad para comprender y potenciar este proceso? ¿Lo ha visto, lo ha escuchado, la ha remecido en algo?

Porque si estamos reunidos para repensar y repensarnos, desde el espacio académico, en la lógica de producir un conocimiento “social”, esta pregunta es fundamental. Sobre todo porque no podemos desconocer, tal como mencionábamos hace poco, que han existido y existen instancias que se abren –cada vez con mayor fuerza- donde la academia “escucha”: Jornadas, debates, coloquios y foros donde, entre la pléyade de “expertos” que rebasan las mesas temáticas, se convocan a sujetos sociales –sobre todo los y las que están marcando pauta noticiosa- para que puedan “hablar, a partir de su experiencia”. Y no estoy negando, con ello, el poder mismo de

dicha experiencia, sino remarcando que, en esas invitaciones, los sujetos sociales “desfilamos” por el espacio académico para nutrir alguna discusión, para legitimar o deslegitimar alguna posición reconocida de algún intelectual, o para relevar la importancia de algún tema que la academia quiere encarar. Pero, llegado el momento de la *producción misma* del saber, más allá del “evento”, nuevamente estamos fuera. A lo sumo se nos convocará a conocer los resultados finales, el gran “día D” del lanzamiento oficial. Es por ello que no es casual que, muchas veces estas invitaciones sean vistas con desconfianza... y que, finalmente, se cierren los caminos para que los sujetos y sujetas sean los que produzcan y evalúen el nivel de utilidad de dicho saber en el espacio concreto donde éste se juega su funcionalidad: en el momento de *producción de hechos históricos*, en el día a día donde hombres y mujeres deben optar –con más o menos ciencia- entre diversas opciones, en el plano de la *historicidad cotidiana propia del mundo de la vida*...

¿Por qué no pensar, tal como se realizaba en ciertas experiencias educativas que los sectores populares han realizado a lo largo de nuestra historia, que los exámenes, el momento de evaluar la utilidad de tal o cual pensamiento, se deba realizar *de cara a la comunidad*, y no sólo de cara a la propia comunidad académica –comisiones evaluadoras- las que, preferentemente, evalúan según sus propios códigos de legitimación –muchas veces alejados de su carácter social-?

Es por eso que, desde nuestra humilde posición de educadores de base, creemos que existen aún inmensas posibilidades de pensar este proceso –el de producir un conocimiento social- como algo factible y necesario. En ese sentido, aclaremos que *no todo está perdido*: la Universidad si puede retomar este diálogo y afinar sus compromisos, pero sólo si retoma el contacto real –y no funcional ni consultorial- con lo social, y supere sus estrechas lógicas de lo que entiende por “extensión” (un concierto de música clásica por aquí, un lanzamiento de un libro por allá, una exposición por acullá... una que otra charla, donde se debate desde las alturas de los expertos en su tarima, y no con los sujetos y sujetas que los escuchan); pero sobre todo, va a pasar por la capacidad y empeño en enfrentar un debate que se abandonó post-Dictadura: redefinir cuál es la función social de la producción de conocimiento, repensar la *función socio-política de los intelectuales*. Y no en el vacío autoregulado de la academia, sino en este contexto, precisamente cuando –desde dentro de la “academia”- las lógicas postmodernas más conservadoras enlodan el escenario para “leer la realidad” y lo traducen todo a un juego entre textos e hipertextos, echándose al “bolsillo de perro” los contextos.

Porque el escenario en que nos movemos no es un dato marginal. Menos hoy, cuando estamos en medio de una crisis, y ni siquiera local, sino planetaria. Un escenario donde el gran poder mundial nos anuncia, por conferencia de prensa planetaria, que ha comenzado a “reestructurarse”, y nosotros y nosotras sabemos, con ciencia social y sin ella, que cada vez que se anuncia algo parecido desde *el poder de los de arriba*, como dicen los zapatistas, *jodimos todos... y todas...* precisamente porque esa reestructuración que anuncian no implica sólo afinar la maquinaria que les permita, en contextos recesivos, mantener tasas de ganancia, sino que también implica redefinir el espacio –y los “permisos”- que nos han dado a todas aquellas “moscas que zumban y zumban”, como nos definía Max-Neff, que somos los educadores populares, los estudiantes, los trabajadores forestales, los movimientos ecologistas, los nuevos movimientos de pobladores y pobladoras, los nuevos tipos de agrupaciones de trabajadores que desde el *retail* hacen visible la realidad de los subcontratados, los pueblos originarios, y un largo etcétera. Como dice Naomi

Klein, ese llamado de “los de arriba” es una declaración de guerra, que significa en términos simples que los capitalistas, frente a la recesión, han decidido perfeccionar sus modos de hacer y ganar, e históricamente, cuando lo han hecho, hemos perdido los mismos de siempre. Y en este proceso, que ya lleva algún tiempo, la intelectualidad –incluida la de “izquierdas”- ha guardado un respetable y cómodo silencio⁴⁷.

Es por eso que desde hace un tiempo -y para no resumir todo a la crítica y avanzar en la propuesta-, incluso desde antes de que se iniciara esta reingeniería de la clase política y económica transnacional, los educadores y educadoras populares habíamos pensado y dialogado en torno a un problema que considerábamos y consideramos fundamental: el de prepararnos en esta batalla que implica “renombrar el mundo”⁴⁸: como decía Galeano, “para ayudar a que la realidad cambie, hay que empezar por verla”, pero también por **nombrarla**. Y es a ese proceso al que le hemos denominado la “Alfabetización Política”⁴⁹ (MOVER, USEG, ANDAMIOS, 2006): es decir, constituir espacios donde podamos colectivamente ejercer un primer ejercicio de rebeldía, crítica y de “reapropiación del mundo”. Ejercicio que nos permita replicar el discurso legitimante de *los de arriba*, y cuando nos digan “guerra preventiva”, nosotros poder decir “masacre injusta en Gaza”; cuando nos digan “Diplomacia”, nosotros replicar “silencio cómplice de la clase política”; cuando los escuchemos decir “subcontratación”, nosotros/as insistir: “doble explotación”. En un proceso, si quieren, más “teórico” –aunque eso es discutible-, pero fundamentalmente hecho **desde** nosotros y nosotras... y ya no desde la *intelectualidad* (favorable o lamentablemente).

Y ese proceso, reciente para nosotros y nosotras, no es, claramente, un espacio cerrado –aunque sí, hasta el momento, algo *subterráneo*-; por lo que al contárselos, en el fondo, estoy dejando -dejándoles y dejándonos-, una puerta abierta...

A modo de conclusión

Porque, independiente del escenario un poco “negro” que les he presentado en esta provocación, una cosa no deja de ser cierta y clara: podemos –y debemos- tener control del proceso de producción de conocimiento, tanto desde dentro como desde fuera de los muros de la “academia”. Es cosa de retomarlos, pero en diálogo. Y eso como primer paso, para poder encarar otros escenarios que vienen después y en los cuales hemos avanzado menos que en el punto anterior: generar ya no sólo métodos de investigación compartidos, sino tener caminos que nos permitan generar un *método de exposición* adecuado, y, a partir de ahí, ejercer algún tipo de control social sobre los canales y dispositivos de socialización y difusión de los nuevos saberes que, esperemos, podamos generar en conjunto.

47 Aunque el escenario tampoco es tan negro: desde la trinchera de la “Historia Social” saludamos el espacio de la “Mancomunal del Pensamiento Crítico” que, recientemente, ha lanzado una muy buena “provocación” con respecto a este tema: reasumir, en este contexto, la función social de la intelectualidad.

48 Movimiento Nacional de educadores y educadoras populares -MOVER- (2006): “Nuestra palabra alegre y creadora...”. Documento Interno. Manuscrito no publicado.

49 MOVER/USEG/Andamios (2006). *Campaña Nacional de Alfabetización Política. Para volver a nombrar el mundo, desde nosotros, desde abajo, desde la izquierda...*, Documento de Trabajo N° 1. *Las Palabras Andantes*, N° 3, Segundo Semestre. *Punto Suspensivo*, Año 1, N° 10.

Pero, insisto, nada de eso podrá ser real –y sobre todo *efectivo*- si no asumimos que el retomar el dialogo entre “sociedad civil” y “los espacios clásicos de producción de conocimiento” no va porque, como tantas otras veces ha ocurrido en este proceso de acercamiento y *enamoramiento*, las Universidades nos “enseñen”, sino que podamos “aprender -y desaprender- juntos”, algo que es diametralmente diferente. Y eso sólo podrá lograrse si generamos más diálogo. Y ojo que eso no es fácil: como decía una banda de rock anarquista española llamada Banda Jachis, “dialogar es escuchar / diálogo hay escuchando/ también hablar, pero escuchando”. En ese sentido, creo que a la Universidad le queda un largo proceso de sentarse a escuchar, y no regirse por las urgencias de los tiempos políticos y del mercado, sino darse el tiempo necesario para sentir el pulso del paso lento -pero firme- de la “sociedad civil” –y sobre de todos los que viven y sufren en ella, y que, desde esa posición se han lanzado a caminar-. Un proceso que “bajará las revoluciones” de la agitada vida universitaria en tiempos neoliberales, pero que la puede reconectar con el flujo real de los sujetos sociales, permitiéndole así volver a cumplir con su rol “social” de apoyo y fortalecimiento de la *historicidad* latente –sobretudo de los sujetos populares-. Un proceso de afinar el oído y el corazón, para escuchar y sentir, para **dialogar** con esa *historicidad* que tiene sus propios tiempos, tiempos largos, tiempos sociales...

Por eso, finalmente, como decía la ya clásica Mafalda, quizás llegó el momento de “dejar de preocuparnos y comenzar a ocuparnos”. ¿No les parece?

Muchas gracias.

Diálogos sobre la producción de conocimientos, la sistematización de experiencias y el cambio social⁵⁰

Entrevista a Luis Bustos realizada por el “Grupo de estudio en Sistematización de Experiencias” (Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso).

¿Qué entiende usted por sistematización de experiencias?

Esa pregunta yo la quiero situar en un contexto, partiendo de esa premisa, para poder instalar mi texto, porque es muy importante el contexto en el cual surge el concepto. Y el contexto es variopinto, es diverso. Y tiene que ver con una vertiente muy ligada al trabajo social y que la entiende [a la sistematización] fundamentalmente como una tarea del mundo profesional, de la disciplina de los trabajadores sociales, en virtud de recoger experiencias innovadoras de los trabajadores sociales de los años '70, especialmente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santiago, que se van a los cordones industriales, a las poblaciones, y desarrollan ahí una inserción muy interesante para efectos del currículum de la época. Y eso es necesario comunicarlo a otros en función de los conocimientos que surgen de esa experiencia, que surgen de esas prácticas.

Entonces, ahí hay una vertiente que va a entender la sistematización como una práctica destinada a producir conocimientos que van a colaborar, que van a ayudar, que van a facilitar la acción de los profesionales en el mundo del trabajo social. Esa es una vertiente. Y por lo tanto, entendida de esa manera, se convirtió en un referente importante a la hora de lo que fueron las experiencias de sistematización ya bastante más avanzado en los años '70, estamos hablando de los '80, con la dictadura instalada en Chile, y la existencia de un conjunto de ONG que van a abrir una vertiente distinta, pero tensionada con esta otra. Y la vertiente distinta va a ser lo que las ONG's que están en los años '80, particularmente vinculadas a la Educación Popular, van a desarrollar como concepción de sistematización. Van a tener un punto de convergencia con este primer referente del trabajo social, en el sentido de asumirla como una práctica destinada a producir conocimiento a partir de experiencias de inserción concretas, pero, además, le van a agregar el hecho de que es una información que tiene que ver, en primer lugar, con el propio equipo que desarrolla esa experiencia, que desarrolla esa práctica: ¿qué es lo que estamos generando con lo que estamos llevando a cabo?; ¿qué es lo que estamos generando a nivel de modelo de intervención social, de forma de entender la participación?; ¿cómo estamos estableciendo, lo que podríamos llamar, nuevas formas de organización?; ¿qué estamos entendiendo por actores sociales, por sujetos sociales (y la distinción entre actor y sujeto)? Así, van a problematizar, dándole más espesor, al concepto. Y, por otro lado, también lo van a entender como algo que podemos comunicar a otros y otras que están en temáticas parecidas: Centros Juveniles de los años '80, teatro popular callejero de los años '80, grupos de agricultura orgánica de los años '80, grupos de derechos humanos de los años '80 y que están en Santiago, en Concepción, en Valparaíso, en Iquique, en Punta Arenas, en fin. Cómo esas experiencias le pueden ayudar a otros a facilitar su trabajo y su accionar en la

perspectiva, que era el denominador común, de la transformación y el cambio social que era un discurso muy fuerte, tanto en la vertiente del trabajo social como en la vertiente de la Educación Popular.

Concluyo, estas dos vertientes, entonces, van a hacer que, hasta el día de hoy, se entienda a la sistematización desde el punto de vista, uno, como una práctica destinada a producir conocimientos. Dos, que esos conocimientos van a ser útiles para el grupo que la desarrolla. Tres, que esa práctica va a producir conocimiento para comunicar a otros lo que un determinado grupo está realizando. ¿Dónde va a estar finalmente la atención?, en si esto tiene que ver con una práctica de carácter primordialmente profesionalizante o si esto es un oficio que educadoras y educadores sociales, independientemente del mundo profesional, van a hacer básica y primordialmente para optimizar su propio hacer en una perspectiva más de autoeducación. En esa tensión se juega el concepto.

Incluso, una pequeña coda, una vertiente de la educación popular va a cuestionar mucho el concepto, no le va a agradar este concepto, porque sistematizar tiene que ver con ordenar, tiene que ver con jerarquizar. Más bien va a desarrollar una contrapropuesta de plasmar bajo un punto de vista de un sentido crítico lo que se está haciendo. Va a instalar más bien el tema del sentido, el tema de la singularidad de la práctica, del valor de lo particular de esa práctica. Y van a jugar con otras palabras, por la incomodidad que les provoca el traje llamado sistematización.

¿Qué se entiende por producción de conocimiento?

Tanto en la vertiente originalmente vinculada al trabajo social como en las prácticas insertas en el ámbito de la Educación Popular, como yo dije antes, va a haber un denominador común que tiene que ver con cómo a partir de esa práctica se produce conocimiento y, por lo tanto, es muy pertinente preguntarse qué se entiende por esa producción de conocimiento.

En el caso del ámbito más profesional, y podríamos ampliarlo de los trabajadores sociales, a los antropólogos, a las primeras manifestaciones de la psicología social o la psicología comunitaria, a gente vinculada a la pedagogía, tiene que ver el concepto, fundamentalmente, con cómo el hacer, el desarrollar determinadas acciones, el asumir determinadas prácticas en los ámbitos en las cuales éstas se desarrollan, son potencialmente facilitadoras, promotoras de conocimientos que van, por un lado, más allá de lo que la disciplina hasta ese minuto ha establecido en su cuerpo teórico; o, por otro lado, a recrear lo ya existente a partir de la mediación de esa práctica, a partir de la mediación de esa experiencia. Eso en el mundo profesional.

En los '80, desde la vertiente más vinculada a la Educación Popular (y ya no solamente en Chile, porque el fenómeno del concepto y de asumir las prácticas como una forma de producir conocimiento, van a ir más allá de Chile; va a ser un fenómeno que vamos a conocer en las prácticas de Educación Popular en Centroamérica, con la influencia de la revolución sandinista del año 1979), van a surgir teóricos importantes: Oscar Jara en Centroamérica va a ser un referente importante en sistematización. En Chile el equipo de sistematización del CIDE (del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), Sergio Martinic, Horacio Walker, Juan Eduardo García Huidobro, Alfredo Rojas; en la FLACSO, el equipo de sistematización la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales encabezado por Jorge Chateau. Va a estar ahí también Adriana Delpiano. Está el Colectivo de Trabajadores Sociales encabezado por Daniela Sánchez (actual directora de la Escuela

de Trabajo Social de la Universidad Cardenal Silva Henríquez). Pero también está en Perú a través del CELATS (Centro Latinoamericano de trabajo Social) que es una figura muy prominente hasta el día de hoy en nuestro continente, con la figura de María de la Luz Morgan.

Con la influencia de ellos, el concepto va a estar presente, como dije hace un ratito atrás, en las prácticas de Educación Popular. Pero, la Educación Popular, los sujetos y sujetas que van a estar en el campo de la Educación Popular, van a asumir esta mirada de la producción de conocimiento como un fenómeno -y es muy freiriano esto- de la interacción en la praxis, en la reflexión y en la acción. Y en esa interacción todas y todos los actores de alguna manera asumen la coautoría de lo que se va produciendo con la reflexión en torno a esa acción. Y a esa reflexión en torno a esa acción, a lo que surja (participación, metodología, organización, grupo, comunidad) van a hacer que, en su discurso frente a estos ámbitos, ellos se reconozcan coautores del proceso de producción de conocimiento. Y le van a disputar, por tanto, a la otra corriente, más consagrada entre comillas académicamente, que estos sujetos que son, parafraseando a un autor de la época, “los condenados de la tierra”, también son potencialmente productores de conocimiento.

Te voy a hacer una coda: en ese minuto muchos chiquillos, chiquillas, adultos, se preguntaban ¿por qué los trabajadores sociales y los psicólogos que quieren instalarse en el ámbito comunitario social, porqué los antropólogos nos vienen a estudiar a nosotros? ¿Por qué alguien que termina una carrera tiene que ver estudiarnos a nosotros? ¿Por qué nosotros no podemos estudiarnos a nosotros mismos, cuando esto es cuestión de método? ¿Por qué entonces -decían en esa época, los '80, los que estaban en esta mirada de la educación popular- no nos apropiamos de sus métodos para nosotros producir nuestros propios conocimientos a partir de las prácticas en que estamos cotidianamente involucrados?, porque eso es parte de nuestra cotidianidad, de nuestra vida diaria, es práctica en el hacer del vivir.

¿Cómo influye la sistematización en el cambio social?

Es un punto, yo diría, muy acertado el de tu consideración. Es desafiante, muy invitador a reflexionar, ya que ustedes me invitan a ser otro dialogante más en esta búsqueda que ustedes están llevando a cabo y de la cual, de algún modo, yo me siento parte. En algún minuto estuvimos allí, y ustedes están hoy con nuevas reflexiones, por lo tanto es nuestra generación la que tiene que adaptarse a lo que las nuevas generaciones están llevando a cabo y hay que estar muy atento a lo que surge de estas nuevas prácticas. Allí hay aportes que pueden ser muy interesantes y que están muy conectados con lo que yo decía anteriormente, estas nuevas búsquedas: qué nuevas prácticas están introduciendo o con qué prácticas anteriores se están conectando; cómo están entendiendo el proceso de producción del conocimiento, cómo asumen el tema de la coautoría, cómo relacionan este conocimiento -como se decía los '70, en los '80- para la acción en función del cambio social, cuando esa terminología fue muy fuerte hasta principios de los '90, particularmente en Chile, y después prácticamente se abandona. Y paradójicamente las banderas la toman los grupos más conservadores. Ellos toman la bandera del “cambio” en forma bastante ambigua, porque nunca se dice hacia dónde, de qué tipo, para qué, por qué, cómo, con quiénes. Entonces, es en ese escenario que me parece muy pertinente tu consideración y efectivamente, por lo menos en estas prácticas de las cuales me siento parte muy encarnada como proyecto de vida, no solamente mía sino también de muchos y muchas que tuvimos en esa perspectiva en los '80, me hace mucho sentido, a mi al menos, tu consideración.

Porque efectivamente era una producción de conocimiento que tenía que ver con las transformaciones, que tenían que ver con el cambio, tenían que ver con la construcción de sociedad distinta. Y claramente para estas prácticas la transición fue una mezcla de cosas: por el lado nuestro de ingenuidad; por otro lado, de expectativas absolutamente ilusorias. Por otro lado, de traiciones, y muy bien lo señala en algún minuto en su libro “Chile actual: anatomía de un mito” Tomás Moullian. Entonces, claro, es un tema extremadamente relevante. O sea, cómo es posible que en gran parte este acumulado que justamente tiene que ver con la sistematización como una rama de la educación popular, cómo es posible que todo lo acumulado, que toda la propuesta que surge como fruto de estas prácticas frente a los tipos de participación que se quiere, a partir del inicio de la transición es cancelado. Cómo esas propuestas que querían profundizar el concepto de democracia, son desactivadas. Cómo en las políticas sociales prácticamente no se considera lo que había recorrido el mundo popular, y las políticas sociales se montan por encima de las prácticas de los sujetos sociales populares. Por lo tanto, el mundo profesional de la época empieza vivir una suerte de tensión, de fricción muy grande, ¿dónde pone las lealtades?, y eso es sumamente complicado porque, además, para complejizar más el escenario, las ONGs que dependían de los fondos internacionales comienzan a desaparecer, por lo tanto lo que podía ser una cosa más aún innovadora, más audaz, más trasgresora con mayor autonomía del Estado, empieza a ser entonces una institución paraestatal, paragubernamental.

Las agencias internacionales, por otro lado, creen el discurso del inicio de la transición. Se alejan asumiendo que sus políticas van a ser asumidas a través de las políticas de gobierno. Pero, no es el caso tampoco. Entonces, evidentemente que la consideración que tú haces está plenamente vigente. Sobretudo porque quiénes hemos estado en estas prácticas porfiada, tozudamente, en todos estos años, efectivamente nos preguntamos qué es lo que hoy estamos generando como conocimiento. Estas prácticas que, a lo mejor, no tienen el peso, el volumen, el alcance ochentero, porque están dispersas, porque están disgregadas, están fragmentadas, pero que están. Y tienes actores juveniles que están en estas prácticas, que se reconocen como educadoras y educadores populares y que están, al igual que en esa época, en diversos ámbitos.

¿Qué posibilidades tiene la sistematización como herramienta de cambio social en el contexto actual?

Eso también requiere de contexto, y requiere contexto porque el rumbo que tomó la transición no solamente tiene que ver con el ámbito o con el dominio o con el tópico de lo político, tiene que ver con lo social, con lo cultural. Tiene que ver con los dispositivos metodológicos, con las concepciones metodológicas, con los instrumentos que fueron más *ad hoc* a esta transición para efectos de –y voy a usar un término que no me gusta mucho, pero para que se entienda a lo que quiero apuntar- la intervención social. Entonces, no solamente no hubo la salida que quienes estaban en estas prácticas, quienes estaban en estas iniciativas a mediados de los '70 y los '80, aguardaban, esperaban y se había jugado por ellas. Hablo de Chile particularmente. Hay una transición pactada, hay un imperio del mercado por sobre todo lo demás. Se producen mutaciones, se producen transformismo y travestismo. Hay gente que una vez cancelado en los '70 el escenario político-social, se trasladan a esto y, luego de recuperado el escenario político-formal, vuelven y no recogen prácticamente nada de lo que habían asumido en esta otra experiencia. Entonces, ¿qué ocurre ahí con la sistematización y qué ocurre hoy con la sistematización? -para responder muy concretamente a tu pregunta-: por ejemplo, en el caso del trabajo social, frente a la formación de trabajadores sociales, frente a la formación de psicólogas y psicólogos, frente a la formación de sociólogos y antropólogos más sensibles en lo social, se impone claramente

el Marco Lógico como el gran instrumento. Y, por lo tanto, es un predominio del positivismo más extremo. Y, con ello, la preeminencia del proceso por sobre el resultado y por sobre el producto que se buscaba en la sistematización se invierte. Por lo tanto, frente a la sistematización, este enfoque, esta mirada metodológica y estos instrumentos, el árbol de problemas, el enfoque del marco lógico, triunfa.

Y se da en la práctica: hasta el día de hoy es muy extraño encontrarse con experiencia de sistematización. Yo te podría nombrar las pocas que hay. Podría indagar con los trabajos que ha hecho David Ordenes con los jardines infantiles de La Caleta, en las cuales él generosamente me ha invitado a participar como co-sistematizador junto a las integrantes de los jardines, en coautoría. Lo que ha hecho en Concepción con las productoras agrícolas Mauricio Laborde en el Taller de Acción Cultural, el TAC. Está lo que se hizo también en el TAC a principios de los '90 con las experiencias formidables, un bello trabajo, del Campamento Esperanza Andina, la gran toma de inicios de los '90 en Peñalolén. Algunas experiencias del Servicio Nacional de la Mujer, el SERNAM. Y ya empieza a costar la cosa de poner más ejemplos, acá en Chile.

Pasó exactamente lo mismo en la evaluación de los proyectos sociales con la preeminencia de este enfoque, frente a la mirada que tenían las prácticas de Educación Popular, y su enfoque “primo hermano” de la sistematización, que se conoce como la Evaluación Iluminativa. Y esta Evaluación Iluminativa deja de ser un enfoque, una herramienta que se quede, entonces, pierde también frente a otras. Es decir, todo lo que tenga que ver con procesos, todo lo que tenga que ver con participación, con coautoría, con empoderamiento del sujeto social, queda diluido y se impone una mirada estrechamente profesionalizante y fuertemente positivista.

Ahora, que diga esto, no significa que yo comparta esto. Es una constatación. Pero es dinámica. No es inmutable, es mutable.

¿Cómo se “forma” un “Sistematizador de experiencias”?

En la vertiente primera hubo ahí referentes importantes en la Católica, que es donde surge este primer enfoque de sistematización encabezado por la directora de la Escuela de Trabajo Social de la época, Teresa Quiroz; y que, de alguna manera, yo diría es como muy pionera. Responde, de alguna manera, a un inédito. Es cómo avanzar a mano y sin permiso en el mundo académico. Ella va conformando un equipo, está ahí su esposo, Diego Palma, y los chiquillos y chiquillas trabajadores sociales de la época tienen ahí una formación que tiene que ver con estos maestros, por decirlo así, porque lo son.

Entonces, en el plano académico, hubo personas que se autoformaron y que, de alguna manera, proyectaron eso en otros. Algo muy propio del mundo académico: generaron discípulos. En el mundo ONG de los '80, muy vinculado a esta vertiente más profesionalizante, la inclusión tenía una vertiente sumamente academicista, que era la de investigación, que, con el paso del tiempo, se convertiría en la Universidad Alberto Hurtado, de tradición jesuita, en fin... el equipo que encabeza Sergio Martínez con Juan Eduardo García Huidobro y Horacio Walker es un equipo de, también, una rigurosa formación académica, y ellos establecen cierta relación con la otra rama del CIDE más vinculada con la Educación Popular y, por lo tanto, en los talleres de Educación Popular donde se capacitaban, se formaban educadoras populares en todo Chile, en estas jornadas que hacía esta otra rama del CIDE más ligada a los movimientos sociales, más vinculada al trabajo de base, este grupo -más académico- contribuía a la formación de esos educadores

con módulos que tenían que ver con la sistematización. Como esa era una necesidad por parte de los educadores populares que trabajaban en la base social, esto comenzó a impregnarse, se contagió... pero, empezaron a recrear desde su propia situación particular, en la acción en la cual estaban, estos enfoques de carácter más académicos. Y empezaron, entonces, a incorporar a la sistematización aspectos sumamente innovadores. Por ejemplo: sistematizar a partir de una obra de teatro una determinada práctica social en el sector donde se estaban llevando a cabo esas actividades educativas. Por ejemplo, a través de medios audiovisuales (en esa época estaban las “diapos”, las diapositivas, eran los años 80). Entonces, ir más allá del texto escrito. Romper con la rigidez que pudiera provocar el texto escrito. Jugar con el arte, jugar con la cultura visual y, ahí, empezaron a tener mucha sintonía con un grupo que, hasta ese momento, no había aparecido tan protagónicamente, que son los historiadores sociales. La influencia de Gabriel Salazar, que acá tiene sus discípulos en Mario Garcés, en Pedro Milos, en la gente de ECO, hace, entonces, que empiecen a haber procesos de formación sistemáticos que van mezclando todo esto que acabo de señalar y que van dando cuenta de una acción permanente - yo diría que bastante rigurosa en lo formal-, que va permitiendo a diversos educadores, a lo largo de Chile, ir formándose en el ámbito de la sistematización. Y con, a mi juicio, la interesante virtud que estos grupos que se van formando, comienza después a autoformarse, recrear y a crear un sello y una impronta bastante particular y muy interesante de conocer por su alcance de generación de nuevos conocimientos.

Frente al escenario actual de predominio del marco lógico ¿Qué posibilidades de continuidad tiene la Sistematización de Experiencias como metodología de producción de conocimiento?

Es parte de lo que yo te decía hace un ratito respecto a los desafíos que están dando vueltas. Yo te decía que tú pregunta era sumamente aguda y que más bien era una pregunta que más que mirar atrás, tiene la virtud de interrogar cómo construimos en el presente y cómo proyectamos. Y ahí la invitación es para todas y para todos. Y señalaba ahí, por lo menos desde mi punto de vista, el importante rol que tienen los sujetos sociales que hoy están en esas prácticas y que, por lo menos en lo que yo he visto, en lo que yo he conocido, son mayoritariamente jóvenes, tanto provenientes del mundo universitario como jóvenes que están en el mundo poblacional (aunque no siempre con buenas relaciones entre sí, sobretodo cuando se toca el tema de desde dónde se sitúan en sus prácticas, parecido a lo de los años '80, de ¿quiénes son finalmente los educadores populares?. Entonces entre los educadores populares está el chiquillo que tiene formación universitaria, carreras profesionales, y están los chiquillos muchas veces de sectores poblacionales que dicen “nosotros somos educadores populares”).

Entonces, en ese escenario tu pregunta adquiere un ribete muy significativo y relevante para los que hoy están en esas prácticas. Yo que, en la actualidad más bien acompaño esas prácticas y aprendo de ellas, me atrevería a decir, en relación a tu interrogante, que es muy atractiva la conexión entre lo que están haciendo hoy estos grupos con lo acumulado en el ámbito de la sistematización en época de dictadura. Hay una necesidad, hay demanda por actividades de sistematización, de formación continua, constante, permanente. Las pocas instancias que hay de formación con grupos que están en el campo de la autoformación, tiene normalmente esa petición y esa demanda por parte de estos grupos: tener alguna actividad, tener algún módulo, tener algún proceso vinculado a la sistematización.

Pasa lo mismo cuando se presenta el Enfoque Evaluativo Iluminativo, ¡el mismo impacto!. Y estamos hablando de una propuesta que surgió hace 30 años, en 1980, 30 años y que

tiene una vigencia y un impacto enorme, recreado ciertamente por las demandas y necesidades actuales. Los chiquillos y chiquillas que se adentran en el mundo freiriano y que se meten en toda la concepción educativa freiriana, potencian mucho más todavía esto, porque Freire le da mucha relevancia a la sistematización, a ir comunicando el sentido de las prácticas. Al tema de la coautoría. Al tema de cómo estas prácticas en el mundo de las ciencias sociales colocan nuevos temas, o cómo estas prácticas frente al conjunto de la sociedad puedan introducir nuevas conversaciones, dentro de todo lo que implica el rol del lenguaje en el mundo freiriano como construcción de realidad. Entonces, es extremadamente relevante lo que tú señalas.

¿Qué quiero decir con lo que estoy pensando y reflexionando en voz alta? Quiero decir que está el campo abierto y que ese acumulado no está cancelado, para nada. Está plenamente vigente y puede ser muy sorprendente lo que puede surgir desde esta conexión, potenciado por las nuevas prácticas y por las dinámicas de estas nuevas experiencias en este amplio ámbito del nuevo trabajo social.

¿Es posible la sistematización (como la entendemos) en programas o proyectos dependiente de las políticas públicas?

Le pregunta la voy a responder con toda sinceridad. O sea, podría responderla bajo un punto de vista “políticamente correcto” y decir que es un ámbito de posibilidad cierta, que es un escenario que puede ser un espacio importante para el mundo profesional joven, innovador, inquieto. Pero lamento ser escéptico en ese escenario. Y tiene que ver con lo que muy francamente voy a contestar frente a las interrogantes que planteas.

Al menos, yo veo esa relación entre sistematización, entendida como uno de los ámbitos que señalamos al principio de la conversación y que va relacionado con lo que ha sido el ascenso de la sistematización en el terreno de la educación popular, la veo al menos en tensión con el mundo institucional que tiene la voz en esas políticas públicas. La veo en constante roce, una fricción constante y eso a mi juicio tiene una explicación y que recoge buena parte de lo que hemos estado conversando acá, donde lo metodológico para las políticas públicas muchas veces tiene que ver directamente con el hacer operativo instrumental y con la excelencia de la puesta en práctica de un cierto foco. Pero que no tiene que ver con una concepción metodológica que reconozca la importancia protagónica del sujeto social que está en esa acción, que está en esas prácticas. Por lo tanto, uno de los primeros roces tiene que ver con lo que estamos entendiendo por metodología y, un roce siguiente, es si reconocemos o no reconocemos que en esas prácticas hay sujetos sociales y, por lo tanto, la acción que yo voy a construir para elaborar esta política pública no tiene que ver con que eso está dirigida a objetos, a mirar al otro como objeto, como objeto de mi política, sino reconocerlo también como actor, protagonista, sujeto.

Otro punto de inflexión -aparte de lo metodológico, aparte de lo relacionado con el sujeto-, tiene que ver con la dimensión de participación. Normalmente estas sistematizaciones en la política pública juegan mucho con el control social de los sujetos, asume que este sujeto incluso pueden asumir, si no son bien conducidas, bien orientadas por esas políticas sociales, pueden generar procesos anómicos, pueden producir anomias. Y se le tiene mucho susto, mucho temor a la autonomía de estos grupos. Y, por lo tanto, cuando desde la sistematización se habla de la coautoría, que desde ahí también se puede producir conocimiento, viene un conflicto ya no de carácter metodológico sino de carácter epistemológico muy fuerte.

Si le agregas a eso, que esta participación tiene que ver con el concepto de democracia, con la comprensión de democracia, el mundo social que está en esas prácticas de Educación Popular juega mucho más con la democracia directa, con la acción directa, que con la representativa y, por lo tanto, va a querer asumir un papel mucho más activo y menos asistencialista por parte de quienes elaboran esa política hacia ellos. Por lo tanto, concluyo: es un escenario yo diría que ontológicamente conlleva al roce, conlleva la fricción. Hay que ser muy estratégico para mantenerse en ese escenario, un estratega.

A manera de anécdota, yo tuve una experiencia con un equipo de sistematización hace un par de años atrás, cuando era ministra de educación Mariana Aylwin. Hicimos una sistematización de Liceos de la región metropolitana, de Liceos de la quinta región que estaban en procesos innovadores, y lo que descubrimos fue bastante complejo. Cuando entregamos el informe para ser publicado, ese informe era perjudicial para las políticas del ministerio de educación, y la Ministra lo guardó en el escritorio y nunca se publicó.

Los que tenemos esta mirada y vivimos constantemente esta fricción, quiero comentar, tenemos que ser muy estrategas, muy hábiles para saber movernos en estos complejos escenarios porque normalmente incluso moviéndote de manera estratégica, incluso moviéndote de manera muy sutil -por decirlo elegante y finamente-, normalmente las instituciones y el mundo del poder oficial es muy represor, muy violento con respecto a miradas que lo saquen de lo que ellos creen que es “la verdad”. Hay un temor extremo a la diversidad de las miradas, la paranoia de la diversidad que los persigue y que los hace muchas veces actuar de manera tremendamente brutal, en el sentido de expulsar equipos de trabajo, sacar gente, despedir, y como dice Gabriel en ese libro, cito casi textual, “Lucho y yo en esto tenemos una vasta experiencia”...

Pasando el ámbito operativo, ¿qué etapas caracterizan un proceso de sistematización de experiencias?

Desde mi concepción, creo que hay bastante acumulado en ese tema, y es una pregunta bien atractiva porque es una pregunta que pone al centro el tema de lo metodológico. Y aquí hay un referente que puede ser muy útil para ustedes, por lo menos hasta esa época, que presentó un estado del arte de la sistematización; un trabajo hecho en 1982 por Diego Palma, publicado por CEAAL (el Consejo de Educación de Adultos para América Latina), donde Diego hace una interesante presentación de las distintas vertientes de la sistematización con respecto a su quehacer en ese minuto. Entonces, presenta el enfoque metodológico del equipo del CIDE de la época (Martinic, Horacio Walker), que trabajan la práctica a partir de una “hipótesis de acción” que, desde el punto de vista operativo, hace un contraste entre el proyecto declarado y el proyecto efectivamente puesto en acción. Entonces, hay una brecha entre lo que se aspira y lo que efectivamente se está haciendo, y en esa brecha, en acción de esa práctica, surgen las “hipótesis de acción”. Es decir: “Si estamos en esto, podemos hacer tal cosa para lograr esta otra”. Y, por lo tanto, empiezan a surgir también -bajo un punto de vista metodológico- lo que podríamos llamar los ejes centrales de ese proyecto; o sea, sus apuestas más sentidas. Y los ejes centrales de un proyecto normalmente son los mismos. Aparece como un eje transversal la participación (¿qué está pasando ahí?, ¿recojamos las miradas de los actores!), aparece organización, aparece sentido político, aparece cambio (¿de qué cambio estamos hablando?). Esa vertiente es muy poderosa metodológicamente, muy poderosa.

La vertiente peruana encabezada por María de la Luz Morgan lo va a situar más vinculado a una forma de investigación social. Entonces, si bien es cierto va a coincidir en el tema de

los ejes, no necesariamente se va a casar (aunque las considera) con la hipótesis de acción. Puede incluso jugar con una pregunta, una pregunta orientadora... pero en lo que si va a coincidir con esta otra mirada metodológica (la de Martinic y Walker), es que es muy importante lo que van diciendo con respecto de esas prácticas los actores de esas prácticas, los sujetos de esas prácticas.

Oscar Jara, para Centroamérica -por la gran influencia que tuvo en Centroamérica la Revolución Sandinista-, va a poner en el centro de la sistematización los temas que están al servicio del cambio social. Directamente. En la dirección más política de la sistematización. Una metodología no solamente de carácter operativo-instrumental sino que una mirada metodológica más de carácter antropológico: la idea fuerza de alguna manera que explica o fundamenta un hecho educativo, desde un punto de vista más profundo, desde el punto de vista antropológico.

Las prácticas entonces de hoy -en relación a tu pregunta- van a oscilar entre todos estos enfoques metodológicos. Algunos finalmente eso lo van a plasmar en algún documento, otros lo van a plasmar en algún producto audiovisual, otro lo van a plasmar a través de alguna obra de teatro. Ahí va a haber diversidad, como hay diversidad en esto de los enfoques metodológicos.

Es muy interesante, ya que lo que sí es transversal es que no hay rigidez y, por otro lado, hay puntos de conexión entre lo que yo mencioné antes, la Evaluación Iluminativa, y otra que no mencioné y ahora sí lo voy a mencionar aprovechándome de tu pregunta, la otra dimensión, que forman una triada y que se conectan y que están entrelazadas: la sistematización, la evaluación iluminativa y la Investigación-Acción Participativa (la IAP), donde tú vas a tener ahí a un colombiano que falleció hace poco, a Fals Borda, como el gran referente y que va a recoger mucho de la sistematización, porque la primera etapa de la Investigación-Acción Participativa tú la puedes hacer a partir de una sistematización, para poder establecer bien cuál es el problema que el proyecto busca hacerse cargo.

Es muy interesante, muy atractivo, un mundo de verdad desafiante lo que implica el hacer de la sistematización, del enfoque de Investigación-Acción Participativa y el de la Evaluación Iluminativa bajo un punto de vista de su forma de operar.

Desde su experiencia, ¿qué elementos destacan como principales al momento de desarrollar una sistematización?

El tema de la escucha. Pienso que Freire tiene mucha razón y hace un gran aporte cuando, en este concepto amplio del “trabajo social”, plantea la necesidad de construir y elaborar una “pedagogía de la escucha”, el tema de la escucha: escuchar al otro. Y escuchar al otro no es fácil, porque uno tiende a escucharse a sí mismo, no es fácil. No es fácil poner en acción una dimensión empática en el trabajo social. No es fácil el asumir la concepción del sujeto -que es otra cosa que yo he aprendido en las experiencias de sistematización- en el sentido siguiente: entender al otro como aquel que me complementa, no solamente como yo contribuyo hacia el otro o la otra en su constitución, sino también como el otro u otra me constituyen a mí. Eso tampoco es fácil, porque implica una relación dialógica, implica respetar ese mundo. Esa frase de Freire: “no hay docencia sin discencia” (estos neologismos que usaba Freire, que inventaba palabras y conceptos muy interesantes) me parece super relevante. Es decir, al decir “no hay docencia, no hay construcción que no incorpore ese mundo del otro” me parece trascendental.

Y en ese aspecto, reconozco los aportes de un filósofo que si bien es cierto es posmoderno, no deja de ser interesante para efectos de la sistematización -y me refiero a Guilles Deleuze-, que es el tema de la otredad, el tema de la otredad en la sistematización también es algo que yo he aprendido y que me parece fundamental, primordial; y, por otro lado, y tiene mucho que ver con la pregunta que tú me hiciste un tiempo atrás, de la formación, yo siempre he pensado que todo esto tiene que ver más bien no con un enfoque estrechamente profesionalizante, sino que tiene que ver con un oficio. Y yo, también en una cosa que he aprendido, me reconozco más bien en el ámbito del oficio: el oficio de la sistematización, el oficio de sistematizador, del educador, más que asumir de manera ortodoxa ciertos principios, ciertos enfoques o estrategias metodológicas a priori. Eso también para mí ha sido una experiencia.

Por último, y no puedo dejar de mencionarlo: el liberarme de cualquier a priori, incluso de aquellos que me gustaría que así fueran, pero que muchas veces sufren la fuerte interpelación de lo que efectivamente es... Y me parece que siempre en las conversaciones, por la relevancia que tiene el proyecto en que están los sujetos y sujetas, hay un fuerte componente de narcisismo, y yo diría que es constitutivo a la sistematización porque son prácticas muy sentidas, muy sentidas; que involucran al sujeto en lo más profundo de su ser. Si bien es cierto, primordialmente tienen que ver con su estar; sin embargo, ese estar, toca su ser. Entonces, hay una gran defensa de esa particularidad, y si bien es cierto que eso puede ser en muchos casos un obstáculo epistemológico, yo invito, en primer lugar, a mirar ese proceso, a mirar-se, a mirarse.

Capítulo 3

Mirando hacia adentro: Reflexiones sobre “el hacer” de la educación popular y saberes que surgen de la práctica

Hacia una metodología que desarrolle la acción, la participación y la reflexión⁵¹.

Luis Bustos y Eugenio Oyarzún

Podemos caracterizar a la Educación Formal como autoritaria, represiva, verticalista, antidialógica y bancaria. Cuyo éxito se mide en la memorización de contenidos parcelados que impiden una visión integradora y cuestionadora de la realidad. Y que concibe al sujeto de la Educación como un elemento al cual se le traspasan contenidos y valores, volviéndolo un “bien” que luego será funcional al sistema. De modo tal que, anula en él (en el sujeto), su capacidad reflexiva-crítica, creativa y constructiva.

En contraste con esto, nos situamos bajo una concepción educativa que verdaderamente tienda a la formación integral y humanista del Hombre, entendida como un proceso creciente y permanente orientado a favorecer la lectura consciente de la realidad. Donde se promueva la valorización e integración de la Cultura Popular de modo que, consecuentemente, posibilite y estimule la acción transformadora de la sociedad. Es decir, se convierta en una praxis liberadora. Desde aquí, nos surge la necesidad de reflexionar sobre un fundamento metodológico coherente que posibilite esta práctica y que nos conduzca verdaderamente a los fines propuestos.

Creemos que el fundamento metodológico es aquel que se basa en el desarrollo de la reflexión, la acción y la participación. La idea es poder interpretar la realidad para poder actuar sobre ella, transformándonos en "sujetos" y no en "objetos. En este sentido, la reflexión es un paso obligado en la medida que permite tomar conocimiento y "conciencia" de la realidad, entendiéndola como dinámica y cambiante, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de una criticidad constructiva que estimula y mueve al individuo y al colectivo a realizar acciones transformadoras y a hacerse partícipe de su construcción de manera consciente.

En esta concepción de la Educación que promueve la reflexión, la acción y la participación, cabe plantearse no tan sólo cómo lograr en la práctica lo anteriormente expuesto, sino también cómo revertir las prácticas tradicionales presentes en nosotros de modos de pensar y proceder. La proposición de un modelo como el expuesto asume la crisis y el conflicto al enfrentarse u oponerse a la Educación tradicional, teniendo en claro que el éxito radica no sólo en la eficacia del método, sino también en una proposición global política que afecte a las estructuras imperantes.

En consecuencia con lo anterior este modelo presupone el replanteamiento de cuestiones centrales; en este caso hemos reflexionado sobre el uso y sentido del Poder, la generación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, el rol de los contenidos y el rol de las técnicas en las experiencias educativas.

En cuanto al uso y sentido del Poder, la intención es generar una estructura diferente a la habitual que se da en términos de opresión, partiendo de la base de que muchos sectores permanecen marginados o dominados, produciéndose una sociedad de círculos cerrados, donde unos dominan sobre otros. Una educación como la que proponemos contribuye de manera importante a romper estos círculos de poder, creando nuevos espacios comunicativos,

51 Escrito originalmente el año 2008, se publica por primera vez en este libro.

proponiendo nuevos mensajes, replanteando los roles tradicionales y, en definitiva, democratizando su entorno inmediato y, por consecuencia, la sociedad en general.

Esto parte por expresarse en el ámbito educacional al romper con los roles tradicionales asignados al "educador" y al "educando", entendiendo a la educación como un proceso colectivo (la internalización es individual) en el que se establece una interacción dialéctica, cuyo sentido no es traspasar contenidos, sino el intercambio de experiencias, necesidades, inquietudes, etc; en donde los contenidos están incluidos.

Así los participantes convierten el espacio educativo en un espacio propio, desarrollando una estructura horizontal, puesto que cada cual cumple una función, tiene algo que aportar. En este caso el "educador" o "profesor" no es el portador del conocimiento absoluto, de verdades únicas, sino que el que estimula y facilita la vivencia de un proceso educativo liberador, al mismo tiempo que aporta su experiencia como los demás.

El desarrollo de una experiencia educativa de este tipo supone generar un ambiente o clima que sea coherente con esta práctica. En este ambiente es fundamental el rescate y forjamiento de valores más humanos como la libertad, el respeto y la valoración del modo cultural propio; que permiten a todos los participantes (incluido el animador) sentirse valorados, no oprimidos, en un ambiente desalienante, practicando y desarrollando aquí lo que después hay que reproducir y reflejar en la sociedad completa (frente a esto el rol del animador es motivo de una reflexión más profunda que se irá dando a la luz de la práctica).

El ambiente que proponemos implica también el desarrollo de hábitos como el poder expresarnos, el diálogo, el saber escucharnos, etc; sin que eso signifique transformarlo en una nueva terapia. Otro aspecto importante es la utilización del espacio físico que se restringe a una sala de clases con una estructura rígida. Demás está decir que, en la medida de las posibilidades, habría que provocar los espacios abiertos, la utilización y relación con todo el entorno. La observación directa de la creación humana y la naturaleza es motivo de profundas y ricas reflexiones en personas de todas las edades y, por lo tanto, de significativas experiencias educativas, además de estimular la creatividad.

Respecto al rol de los conocimientos, en la educación formal estos constituyen un fin en sí y no son considerados como un medio o instrumento para promover a las personas. Son entregados de manera parcelada teórica e incuestionables. Sin duda quién determina los temas o contenidos y su validez no son los que se educan, sino cuestiones establecidas *a priori*. En este sentido se percibe claramente el problema de la cultura como elemento de dominación y alienación al sistema, puesto que reproducen el modelo imperante al ser tratados como dogmas entre otras cosas.

Por otro lado, al considerar a las personas no como meros receptores, sino por el contrario, al desarrollar en ellas la capacidad de construir junto a otros la experiencia educativa, participando en la elaboración de programas y determinación de temáticas de acuerdo a sus propias inquietudes y necesidades. En este caso, el móvil principal de aprendizaje no es sólo lo teórico, aquí la experimentación juega un papel fundamental puesto que permite el redescubrimiento y la recreación de los conocimientos a la vez que supone la reflexión consciente y el resurgimiento de la capacidad crítica.

Es, además, un proceso de apropiación que debe partir de su propia experiencia de vida que al ser comunicadas e integradas a la de otros permite una visión más integral de su realidad,

basándose de una percepción que surge desde su propio *ethos* cultural, generándose un conocimiento colectivo que permite, al mismo tiempo, un reencuentro, rescate y valoración de la cultura popular.

No estamos hablando aquí de la tan en boga Educación Personalizada que da relevancia al individualismo. Sino, más bien, de una Educación Personalizada en la que las personas con sus experiencias encuentren un espacio de desarrollo individual y colectivo con una expresión cultural propia.

En relación a las técnicas a emplear en cada experiencia educativa, nos parece importante recalcar que la forma a través de la cual se comunica, reflexiona o actúa es tan importante como el contenido. En este contexto las técnicas cumplen una función fundamental, puesto que a través de éstas se conduce el proceso de formación hacia los objetivos que nos proponemos, además de motivar e imprimirle un sello de dinamismo a éste; por ello es que deben ser cuidadosamente seleccionadas y diseñadas acorde con los temas y las características de los participantes, apelando a la variedad y creatividad. Además, es menester que éstas sean planificadas con la mayor seriedad profesional que sea posible considerando que son parte de una estructura armónica mayor, integrada también por las necesidades, objetivos, contenidos y características de los integrantes.

En definitiva, la sistematización de cada experiencia y el conjunto de ellas, debería ser de manera lo “más científica” posible para evitar caer en errores habituales como la improvisación, el activismo o la falta de dinamismo que afectan negativamente al proceso. También, hace posible la recopilación y análisis de información necesaria para rectificar y/o avanzar en forma más certera hacia nuevos objetivos.

Por último estamos ciertos de que este trabajo es producto de una reflexión apenas introductoria frente al problema de la Educación en general y la Educación Popular; puesto que cada punto apenas trazado aquí debe ser motivo de un desarrollo mucho más amplio y acabado con el fin de generar un cuerpo ideológico alternativo y no tan sólo contestatario frente a la crisis que sufre la Educación actualmente.

En torno a la Animación Comunitaria

Esteban Lara

1. Animación Socio-cultural y Animación Comunitaria.

Cuando se habla de **Animación Comunitaria**, se la entiende como formando parte de un concepto mayor: el de la **Animación Socio-cultural**.

Uno de los objetivos de la Animación Socio-cultural, tal vez el más importante, es el de crear un espacio en las distintas organizaciones, grupos o cuerpos vivos de una comunidad, para que sus miembros se capaciten en el diseño y la implementación de una actividad comunitaria. El objetivo de tales actividades pasa por congregarse a los miembros de la comunidad, motivándolos, integrándolos e interrelacionándolos.

Se trata de crear una suerte de red comunitaria que vincule a todos sus miembros, o por lo menos a la mayoría, para que reflexionen, se organicen y actúen como cuerpo, en torno a un objetivo compartido.

El evento tiene la función y valor de ser un estímulo para crear ese espacio, en el que las personas se convierten en comunidad creativa, organizada, comprometida y actuante. Es una referencia y una muestra de cómo hacer las cosas; es una forma más que un objetivo, en el que quedan plasmados nuestros saberes, nuestras capacidades, también nuestros temores, pero con todo eso podemos actuar.

El evento una vez realizado y concluido permanecerá en la comunidad como un hito que todos -como comunidad- y cada uno -como personas- recordarán: "Cuando hicimos tal cosa, cuando hicimos tal otra". Con todas nuestras potencialidades, nuestras deficiencias, saberes, y múltiples recursos: artísticos, deportivos, profesionales (con o sin diplomas), etc.

Entonces, al referirnos a la Animación Socio-cultural, estaríamos hablando del objetivo más vinculado con lo macro, que es, por ejemplo, el espacio de capacitación, de formación en el diseño de un evento comunitario, llevado a cabo por los propios miembros de la comunidad al servicio de sus necesidades, de sus problemas; en el fondo, al servicio de un mejoramiento de su calidad de vida, de la calidad de sus relaciones.

Porque si queremos mejorar la calidad de vida de nuestra comunidad, tenemos que sanar todo lo que haya que sanar, a nivel personal, grupal, familiar, en lo educativo, en lo laboral, en lo habitacional.

Por cierto en este proceso entrarán en juego los sentidos de pertenencia de una determinada comunidad... puede ser una comunidad muy heterogénea, pero dentro de esa heterogeneidad hay algo que es común; por último el que vivamos todos en un mismo territorio.

A muchos de quienes han participado en algún evento de Animación Socio-cultural, lo que más les impresiona es la ausencia absoluta e intencionada de la competitividad. Porque cuando estamos trabajando algo que es comunitario, algo que es mancomunado, estamos hablando, en el fondo, de una relación amorosa, entre todos, donde nos debemos respetar unos a otros.

Sólo si no hay competencia, no estamos eliminando al otro para que pueda prosperar mi proyecto, o mi forma de ver las cosas, o mi forma de hacer las cosas... La competencia, en cambio, se basa en anular a la otra persona, en ganarle, vencerla y derrotarla, en una forma crecientemente individualista se impone la expresión: “tú eres quién tiene que ganar”.

2. La Animación Comunitaria y su dimensión educativa

De Paulo Freire, reconocido como el padre de la llamada Educación Liberadora, la Animación Comunitaria, consideró para su práctica la **metodología participativa**, que es horizontal, que es dialógica, que es problematizadora, para distanciarse así de la llamada educación bancaria, para otros conocida como pedagogía frontal, aún practicada en las aulas escolares.

Resulta muy interesante trabajar la Animación Comunitaria, con la metodología participativa invitando a pequeños grupos a reflexionar, conversando, dialogando, en diversas instancias educativas, de igual a igual. Es allí donde se hace necesaria la utilización de diferentes técnicas. El uso de estos u otros recursos expresivos o de otros lenguajes, genera una fusión y una síntesis muy potente.

La propia mirada freiriana, expresada en la llamada Educación Liberadora, tal como la hemos conocido, todavía es bastante intelectual y verbalista, aunque se expresan emociones. La Animación Comunitaria, en cambio, incorpora los variados recursos expresivos de que dispone el cuerpo, así como el lenguaje gestual (de los gestos), lo que permite profundizar y verificar todas esas cosas en que decimos creer. Esto debido a que el cuerpo no solamente se expresa con palabras, es también un cuerpo emocionado que se expresa con miradas, con gestos, con posturas, por eso la llamamos Animación Comunitaria y no expresión corporal o ejercicios recreativos o ejercicios de expresión teatral, porque moviliza profundamente a los que participan de ella.

Nos parece que la Animación Comunitaria es más integradora, menos fragmentada. La Animación Comunitaria es una dimensión metodológica que echa mano a todos estos recursos. A veces privilegia algunos sobre otros, en función de lo que esté pasando en la comunidad y, de ahí, el ensamble entre la metodología participativa y Animación Comunitaria resulta muy interesante.

De este ensamble se puede destacar que la parte reflexiva, la parte problematizadora, la parte dialógica de la metodología participativa, encuentra una mayor cobertura, o más bien, adquiere una mayor gama de referentes expresivos y comunicativos además del de la palabra.

A su vez, esa dimensión metodológica sirve y enriquece a la Animación Comunitaria, porque incorpora la reflexión, la problematización, la planificación. Permite complementarla con otros lenguajes.

No es como la escuela o el liceo, esto puede sonar provocativo, pero es cuestión de observar las clases de gimnasia, de química, de castellano, de historia o de matemáticas en que pareciera no tener nada que ver unas con otras, porque en general están segmentadas. Aquí estamos trabajando con visiones complementarias. Nos parece que ésta es una forma de ver la realidad tal como es, ver el mundo con toda su heterogeneidad, con toda su complejidad, con toda su interrelación, ya que en la vida todo va relacionado y no segmentado.

Por algún motivo, de carácter cognitivo y apoyada en ciertas teorías fue necesario, o se hace

necesario, segmentar, fragmentar la realidad, para comprenderla y dominarla; se divide, y uno dice: "esto corresponde al ámbito económico, o es puramente ideológico, o puramente racional". Sin embargo la vida es una red complejísima, en donde todo está interrelacionado.

Una visión holística debe invitar una visión integradora. Porque todo lo que se da, se da simultáneamente. En una visión fragmentada, en cambio, se van yuxtaponiendo fragmentos, unos tras otros.

Otra dimensión interesante de este ensamble entre metodología participativa y Animación Comunitaria, está en el aspecto afectivo. Entramos en un terreno de mayor profundidad, porque se rompe con aquello de venir a decir cosas importantes, interesantes, demostrar inteligencia sólo por la palabra y el manejo de conceptos. Empiezan a surgir otras dimensiones de la persona humana, que tienen que ver con lo afectivo, con sus necesidades y deseos de vinculación, especialmente a nivel del establecimiento de relaciones.

Si bien es cierto, en los talleres podemos estar juntos dos o tres días, y esto constituye una comunidad ficticia, sin embargo, en ese momento es comunidad; somos un grupo humano, estamos ahí por algún motivo común, nos juntamos para analizar algo muy serio, que es el trabajar con personas, que es trabajar en educación, en promoción humana. Se da una creatividad grupal muy potente, muy significativa. Un nivel de reflexión, también fuerte... una afectividad colectiva ... incluso en los rechazos.

A este respecto, intentamos siempre que los rechazos y las reticencias sean explicitadas, que no se oculten, que no se disfracen. Pensamos que esta claridad es muy valiosa. Las personas llegan a hablar con el corazón, las manos, las miradas, la espalda, el pelo. Para ello es básico establecer un ambiente de respeto y cuidado mutuo. En esa atmósfera pasan miles de cosas, por eso se establece una relación muy parecida a una relación amorosa; no es un respeto moralista o basado en el temor, sino un respeto que abre y moviliza relaciones y acciones comunes.

La Observación:

Cuando trabajamos con líderes de grupos, es preciso desarrollar la observación, para evitar, por ejemplo, que en las reuniones se pongan a hablar interminablemente y no se den cuenta que el grupo está aburrido, o que de las treinta personas, sólo tres están escuchando... a medias.

A su vez, a nivel grupal nos parece que la soltura y la confianza son, entre los elementos señalados, los más importantes.

La Soltura.

Esta dimensión la entendemos como la capacidad de romper con ciertos miedos cuando estamos en un grupo: miedo a hablar, miedo a decir lo que siento, miedo a opinar, miedo a preguntarle a una persona cómo te llamas, de dónde vienes... Es como aflojar las resistencias, romper el hielo, un cierto hielo inicial; es generar movimientos colectivos.

Ese tipo de soltura es indispensable para que surja la palabra, el gesto espontáneo, la opinión personal, o incluso, el rechazo. Poder decir: "bueno, esto no me interesa, no me gusta, yo lo haría de otra manera". Pero uno ya sabe grupalmente en qué está cada cuál; empezamos a

conocernos de otra manera, sin estereotipos, sin tantas formalidades.

La Confianza

Esta dimensión apunta a bajar las defensas que nos imponen las normas sociales que se manifiestan en inseguridad, timidez o rigidez. Además no podría darse esta confianza, sin la soltura que ablanda las barreras conscientes e inconscientes, que todos tenemos en mayor o menor grado. Se trata entonces de acercar los límites de cada cual, estrechar las relaciones en un ambiente de no juzgamiento en donde nadie se expone a ser calificado ni derrotado en la clasificación del error. Todo esto al servicio de la integración grupal que posibilita una manifestación y expresión auténtica de los participantes.

Precauciones

Conviene precisar que diseñar una sesión de Animación Comunitaria es un proceso complejo, no exento de sufrimiento, a nivel de tensiones; porque es un trabajo delicado, una responsabilidad muy grande. No se puede proponer cualquier cosa; no se puede probar con los grupos o experimentar algo: "me contaron un ejercicio de tal cosa, y lo voy a probar para ver qué pasa".

El grupo no es una "cosa", el grupo está compuesto por personas y cada una de ellas merece el máximo de respeto. No se las puede poner en situación de riesgo, de quiebre. La animación comunitaria no tiene el derecho de manipular a nadie.

Tampoco podemos decir: "entonces, por eso sufro, porque tengo que hacer un tipo de trabajo que está de acuerdo con lo que es ese grupo". No estamos hablando de paternalismos, sino que de hacer un trabajo, un aporte a grupos humanos concretos, por el que también yo voy a recibir aprendizajes.

Entonces, lo que yo haga tiene que ser lo que más sirva a cada una de esas personas, en el buen sentido de la palabra; según los objetivos con los cuales se han reunido. Si vamos a hablar de metodología participativa, vamos a vivir una experiencia, un evento de grupo, de organización, de participación, no sólo con palabras, sino con todo nuestros recursos corporales, mentales y emocionales y todos los recursos que nos ofrezca el entorno en que nos encontremos.

Por todo lo señalado al diseñar "un evento" es necesario informarse acerca de las personas que van a participar: sus edades, cuántas mujeres y cuántos hombres, urbanos o rurales, profesionales o no profesionales, qué hacen, de dónde vienen,... En fin, la mayor cantidad de información posible, porque es necesario comenzar a soñar el grupo. Y sólo se termina de soñarlo, de imaginarlo, al conocerlo (y en el encuentro con el grupo se recrea y participa del nuevo sueño).

Puede suceder que al conocer al grupo, tengas que adecuar tu diseño, cambiarlo, porque estaba hecho sobre una cierta imagen previa que tenías, pero al estar ahí la capacidad de soltura, de flexibilidad, de atención, de observación del animador comunitario y del equipo actuante tendrán que reorientarse, porque en este trabajo hay un constante cuestionamiento, que incluso lleva a revisar lo que es tu vida cotidiana.

Cuestionamiento, también, en el buen sentido de la palabra, no para "acuchillarse, ni

desvalorizarse", sino que para poder sacar, de la vida cotidiana, lo mejor de cada uno. A veces se logra y se ve a la comunidad recuperando su movilidad, otras veces sólo a medias por tanto quedan tareas pendientes y también se cometen errores, la visión de campo de los animadores no fue lo suficientemente inclusiva.

Obstáculos

Los grupos más difíciles para trabajar, son los grupos más intelectualizados, los que han tenido una vida más en la racionalidad, en la normatividad. Son mucho más indefensos ante "el qué dirán", el temor al ridículo...

Están más acostumbrados a conceptualizar y verbalizar. Y es desde ahí que planifican las cosas. Desde ahí planifican la "alquimia" personal, grupal y social. No a partir del contacto con las personas, con la diversidad, con los distintos intereses y las distintas sensibilidades, ni tampoco con los intereses comunes ni los rechazos, ni desde la creatividad social.

Los rechazos son más frecuentes entre las personas más rígidas, o con historias personales más silenciadas. Pero, en realidad, no hay muchas personas con estas características, y cuando las hay, el grupo en que se encuentran participando las ayudan a superar estas trabas y a encontrar un lugar desde donde manifestarse activamente en el círculo grupal.

Si esto no sucediera, debe quedar establecido desde el inicio que nadie se verá forzado a participar en un evento de Animación Comunitaria y dispondrá de toda la libertad para eximirse.

La animación comunitaria es una acción de recuperación del alma de la comunidad. El alma vuelve recordando y reactualizando sus saberes ancestrales, sus raíces e historias y también en la particular forma de ver y resolver la vida. Sobre todo es una recuperación del sentido de vivir junto a otro ser, sentido de pertenecer a un ámbito común que nos reconecta con la sacralidad del compartir un tiempo y un espacio, en donde se van recuperando el respeto, la valoración del otro y la circularidad de los saberes.

Investigación-Acción: Propuesta para el trabajo Comunitario⁵²

Carlos Acevedo y Luis Bustos

Si nos ubicamos en la perspectiva que la Educación Popular es humanizadora y que desde sus inicios (en las diferentes prácticas realizadas en nuestro continente) una de sus preocupaciones centrales ha sido el tema del cambio social, cabe preguntarse por la viabilidad de esos planteamientos en la actualidad.

Lo señalado por los distintos teóricos de la Educación Popular pone de manifiesto el perfil tanto político como educativo de esta práctica social. Sin embargo, en ciertas épocas históricas, esta doble dimensión tiene una relación muy directa con la vinculación a proyectos de cambio social.

La Educación Popular, tanto en Chile como en Latinoamérica, tuvo relaciones cercanas con propuestas ideológicas que formaban parte de la llamada cultura de izquierda. Las influencias de la teoría marxista, en sus diferentes versiones, leninista, trotskista, gramsciana, maoísta, tuvo influencia en diferentes experiencias. Si a ello le agregamos el componente cristiano, ya sea por la influencia de Freire o de lo que sería la Teología de la Liberación, nos encontramos con una convergencia, entre estas dos vertientes, que plasman el origen teórico de la Educación Popular.

En las fuentes anteriormente señaladas está la sustentación y el trasfondo ideológico por donde se han movido gran parte de las experiencias ligadas a la Educación Popular. No obstante, hoy el conflicto o la crisis es la puesta en práctica de la Educación Popular concebida en la perspectiva teórica que representan esas fuentes.

Si a principios de la década de los ochenta la Educación Popular alcanzó en Chile una presencia significativa que se extendería casi a finales de la misma, tiene relación con la existencia de proyectos de cambio social. En el continente se había producido en 1979 el triunfo de la Revolución Sandinista y ello se convirtió en la muestra palpable de la confluencia entre el marxismo y el cristianismo que tenía en la Educación Popular un camino concreto de convergencia.

Es en esa época donde surge con fuerza la propuesta de Orlando Fals Borda acerca de la Investigación-Acción-Participativa.

En América Latina los trabajos de Orlando Fals Borda se constituyen en un gran referente teórico, su planteamiento – dicho de manera gruesamente sintetizada - es describir los fenómenos sociales y no cuantificarlos, esto implica un salto importante desde un paradigma cuantitativo a uno cualitativo. Por cierto esto ha sido una de mas temáticas prioritarias a analizar (y practicar) en el “Taller de Intervenciones Psico-Sociales” en el cual se han desempeñado como docentes varios integrantes del Colectivo Paulo Freire-Chile.

Cabe precisar que para este autor, la ciencia es un producto cultural del intelecto humano,

52 Escrito el año 2009, fue publicado originalmente por los “Cuadernos de Postgrado en Psicología UV” (Nº1, Diciembre de 2009), editados por el programa de Magíster en Psicología Social de la Universidad de Valparaíso.

producto que responde a necesidades colectivas concretas, incluyendo aquellas consideradas artísticas sobrenaturales y extra - científicas. Se construye la ciencia mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos que, por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias, supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico⁵³.

La Educación Popular, por tanto, se da básicamente, en la práctica social. Ello significa que allí su punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos, ya que es ella la que nos proporciona los datos sensoriales. La reflexión teórica permite realizar un ordenamiento de esas percepciones, relacionándolos entre sí, llegando a formular conceptos. Así pasamos de un conocimiento empírico, basado en la experiencia, a un conocimiento racional, teórico.

Al efectuar una mirada de lo que ha sido el quehacer de la Educación Popular emerge una historia en la cual no es difícil reconocerse. Al hacerlo, se advierte que el tema de la comunidad, de lo colectivo, es relevante y en esa constatación se reconoce también que los problemas sociales le ocurren a más de alguien y que al haberlos enfrentado grupalmente se ganó en experiencia. Por lo tanto, hay un conocimiento acumulado de cómo generar acciones colectivas respecto a problemas como la cesantía, la represión, la droga, el sida, etc. Ello significa que la Educación Popular tiene expertiz en diversos temas, es decir, se sabe cómo trabajarlos.

Uno de los aspectos en donde existe un acumulado significativo es en relación a sus concepciones metodológicas para producir conocimientos. En ese sentido, y articulándolo con lo dicho en el párrafo anterior, el hacer historia no es sólo un acto de voluntad, significa reconocer y valorizar lo que ya hemos hecho, lo que ya nos ha pasado. Allí, sin duda, lo planteado en lo que respecta al tema metodológico adquiere una dimensión significativa.

¿Qué se ha señalado en torno a lo metodológico?

Esta fue la novedad que nos ofrecieron los movimientos sociales en América Latina en los años 80. Ahí están en juego capacidades de producir el cambio social en la dirección o en los sentidos que tienen que ver con nuestra identidad, con nuestro sentido religioso, nuestra sobrevivencia económica, nuestros sentidos culturales.

Un aporte que se le reconoce – en relación a lo señalado - a Fals Borda es que él inaugura el concepto de **ciencia popular**, marcando una diferencia con la ciencia más oficial que responde a una comunidad exclusiva de científicos. Esta ciencia popular la entiende como el folklore, saber o sabiduría popular, que corresponde al conocimiento empírico práctico de sentido común, que ha sido procesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquél que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre. Por eso, ser científico es estar comprometido con algo que afecta al futuro de la humanidad. Así la sustancia de la ciencia resulta ser cualitativa y cultural; no es la sola medición estadística sino la comprensión de las realidades.

53 Fals Borda, Orlando, “La ciencia y el pueblo”. En: *Investigación Participativa y praxis Rural*, CEAAL, Lima 1981.

De manera que para Orlando Fals Borda, el proceso de producción del conocimiento va ligado a una base social. El investigador debe descubrir esta base social para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura del poder de la sociedad. Hoy no existe la urgencia mítica de hacer ciencia pura o exacta, encerrado en un laboratorio, sino que el científico alerta se pregunta ¿Cuál es el tipo de conocimiento que queremos y necesitamos? ¿Para quién es el conocimiento científico y a quién va a beneficiar?.

Según este autor, hay ciertos principios básicos que permiten comprender a la ciencia y por ende, la forma que esta ciencia se expresa, como lo es la Investigación–Acción. Si se acepta la premisa de que la ciencia del pueblo común es el folklore, ésta tiene su propia racionalidad y su propia estructura en lo que tiene de propio o específico, el observador debe acercarse a la cultura del pueblo y a la “filosofía espontánea”⁵⁴ de la que hablara Antonio Gramsci.

Orlando Fals Borda establece seis puntos centrales para comprender y realizar la Investigación–Acción y los define como “metodología”. La primera metodología hace referencia a la **Autenticidad y Compromiso**. Una primera falta a la cultura y filosofía se expresó en los años 1960 y comienzos de 1970 en América Latina cuando, a lo largo de toda América, cientos de intelectuales desertaron de las Universidades para adentrarse a las comunidades populares para beber desde la misma fuente, para asumir que el “pueblo nunca se equivoca”. Este objetivismo extremo atentó contra las buenas intenciones de los intelectuales e investigadores de América Latina, develando la falta de autenticidad.

Una segunda metodología la define como el **Antidogmatismo**, al iniciar los trabajos de Investigación–Acción en 1972 en Colombia se propuso combatir los dogmatismos y seguir el consejo de Carlos Marx de ayudar a construir una ciencia social como “producto del movimiento histórico, como una ciencia que llega a ser revolucionaria al dejar de ser doctrinaria”⁵⁵. Por eso (se) advierte contra las imposiciones de teorías, tal como son formuladas en otras latitudes y países, también, en contra del colonialismo intelectual de izquierda que ha castrado la expresión popular, porque el método de Investigación-Acción procura afianzarse en las realidades concretas de cada región y nutrirse de ellas.

Una tercera metodología es la **Devolución Sistemática** del conocimiento y de la cultura popular a los propios actores, la devolución debe ser sistemática y ordenada, por eso Orlando Fals Borda llama “Devolución Sistemática” a esta técnica de desalienación y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular. Esta técnica está compuesta por cuatro reglas:

a) **Diferencial de comunicación**: ésta consiste en devolver materiales históricos ordenados y ajustados según el nivel de desarrollo político y educativo de los grupos de base que habían suministrado la información o con quienes se hizo la inserción investigativa, y no según el nivel político de los cuadros que, por lo general, era más adelantado. Por eso los estudios realizados se publicaron primero en lo que se llamó el “nivel 1” de comunicación, que eran de estilo “comics” bien ilustrados de las investigaciones que emprendía. A los comics se añadieron materiales audiovisuales. Después se publicaron los mismos textos a un nivel más complejo (nivel 2) y por último, los mismos temas tratados a nivel descriptivo

54 Gramsci, Antonio, “La formación de los intelectuales”. En: *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones América Latina, Bogotá, 1976.

55 Marx, Karl, *La miseria de la filosofía*, Ediciones siglo XXI, Buenos Aires, 1971.

y teórico más general.

b) **Simplicidad de la comunicación:** los resultados de la investigación deben expresarse en un lenguaje sencillo y accesible para todos, descartando dirigirse ante todo a la comunidad tradicional de científicos en su propia terminología.

c) **Auto investigación y control:** esta regla se refiere al control de la investigación por parte de los movimientos de base e incentivar la auto investigación. La decisión de qué investigar se toma en conjunto con las bases, tomando en cuentas sus propias necesidades y prioridades. Se resolvía, así, no sólo el problema del “para quién” de los estudios, sino también, la inserción del investigador dentro del proceso social y su justificación personal en el medio donde le tocaba actuar. Para este efecto se recurría a la técnica dialógica rompiendo el esquema del objeto y sujeto de investigación.

d) **Vulgarización técnica:** esta cuarta regla fue la de reconocer la generalidad de las técnicas de investigación más simple, y colocar éstas al servicio de los actores sociales.

La aplicación de estas cuatro reglas, más los materiales acumulados y evaluando todo el proceso de Investigación–Acción, en esta experiencia de Colombia, se puede concluir que el conocimiento de la realidad se enriqueció con la devolución sistemática.

La cuarta metodología, hace referencia al **Reflujo de intelectuales orgánicos**, y en este aspecto cabe señalar que no todo el proceso pedagógico político se redujo a recuperar críticamente la historia y devolverla sistemáticamente a las bases, también se realizó un reflujo dialéctico o “feedback” desde las bases hacia los intelectuales comprometidos. Esta tarea permitió diferenciar los roles en el campo de trabajo.

Una quinta metodología es la referida al **Ritmo reflexión–acción**, esto se refiere a que el trabajo investigativo debe seguir un ritmo que va desde la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica. De manera que el conocimiento avanza en una forma de espiral continuo, que va desde lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, manteniendo el contacto permanente con las bases sociales. Son estas bases las que nutren al investigador de la información necesaria para su investigación, devolviendo la información en forma reflexionada y ordenada.

Finalmente la metodología seis, **Ciencia modesta y técnica dialógica**, implica para Orlando Fals Borda que la ciencia puede avanzar hasta en las situaciones más modestas, de manera que el investigador debe dejar fuera de sí la arrogancia y debe aprender a escuchar otros discursos y asumir la humildad de quién desea aprender y descubrir. También es importante incorporar a las personas de las bases sociales como sujetos activos de y permanentes de su propia investigación.

En concreto, la Investigación-Acción Participativa es una actividad que se define a partir de tres vertientes: es un método de investigación social que implica la participación de la comunidad; es un proceso educativo y una forma de desarrollo. Este tipo de investigación contiene algunos elementos básicos, siguiendo a Budd L. Hall, estos elementos son:

- El problema de investigación se origina en la comunidad y es ésta quien lo define, analiza y resuelve.
- Su objetivo es la transformación radical de la realidad social, mejorando la calidad

de vida de las personas implicadas, de manera que los beneficiarios de la investigación son los propios miembros de la comunidad.

- Este tipo de investigación implica la participación de la comunidad en forma activa.
- La investigación participativa se interesa por las personas y grupos sin poder: pobres, marginales, vulnerados, etc.
- El proceso de investigación permite a las personas adquirir una mayor conciencia de sus recursos y adquirir confianza en sí mismas⁵⁶.

La interpretación es la forma común en el trabajo de Investigación–Acción, ésta se expresa con mayor fuerza en la capacidad de interpretar los fenómenos observados, que se conoce como hermenéutica, como también de otras variantes como exploratorio–descriptivo y fenomenológica.

Ésta se convierte en respetable, ella permite corregir la idea que la verdad sólo se expresa con números. Cuantificar y medir se debe realizar cuando es necesario pero no lleva a la verdad, para entender un fenómeno es necesario sentirlo y no sólo medirlo. La Investigación-Acción vinculada a la participación se define como: la investigación que obliga tener objetividad y seriedad en la observación de los hechos. El elemento acción nos compromete a hacer el esfuerzo para que la investigación o sus resultados tengan el efecto práctico en la vida cotidiana y en la sociedad en la que vivimos, por su parte, la participación es la que nos lleva a reconocer la horizontalidad de nuestras relaciones en la experiencia investigativa. El investigador no es un experto que monopoliza el conocimiento, sino que tiene que apreciar otras fuentes del saber, aparte de las que provienen de la racionalidad instrumental o académica en la que fue formado.

De manera que la Investigación–Acción se define como una búsqueda abierta a explicaciones adecuadas de las realidades para transformarlas en cuanto sea necesario.

En Europa se distinguen dos tendencias en la utilización de la Investigación–Acción, una liberal y otra socio-crítica. Para la mirada latinoamericana esta tensión no se observa, lo individual y lo social, van juntas, se da como una relación dialéctica, por ello no hay una Investigación–Acción que sea sólo individual o sólo social.

El papel que juega la Investigación–Acción en la adquisición del conocimiento científico en el contexto de un supuesto “fin de las ideologías” o fin de las “utopías”, es poner en evidencia, que dicho fin es esencialmente ideológico. La Investigación–Acción juega con la permanencia de las “utopías”, las reconoce y las mantiene como una razón del quehacer de la investigación participativa.

La defensa de la objetividad y neutralidad de la ciencia clásica la realizan aquellos que pertenecen a las escuelas positivistas, hoy ni siquiera los Físicos defienden dicha objetividad y neutralidad. Todo científico, por ser humano, tiene ideología, tiene actitudes y valores que aplica inevitablemente en la búsqueda del conocimiento. La Investigación–Acción ayuda a destacar esas inconsistencias en el ámbito de los intelectuales y educadores que creen en la ciencia “pura”.

Por su parte, el enfoque de investigación socio- crítico diseñado por Paulo Freire (un

56 Hall, Budd L.: “El conocimiento como mercancía y la investigación participativa”, en *Investigación participativa y praxis rural*, CEAAL, Lima 1981.

referente no solamente obligado, sino primordial) también contribuye a reafirmar una mirada más latinoamericana sobre la investigación participativa. A partir de la experiencia en el trabajo de la Educación Popular, Paulo Freire formula un tipo de investigación en función de un método pedagógico con sus técnicas correspondientes. La metodología freiriana se desarrolla a través de tres fases fundamentales, que a su vez, se subdividen en etapas, estas últimas en momentos cronológicos sucesivos e interconectados⁵⁷.

La primera, es una fase investigadora, acá se busca investigar y determinar la problemática del grupo investigado, el objetivo que se logra con la participación activa y reflexiva del mismo grupo.

La segunda es una fase programática, con los resultados obtenidos en la fase anterior, se pretende interpretarlos para luego determinar y organizar un programa de acción educativa.

La tercera fase es de carácter pedagógico. En esta fase el programa y su material preparado es aplicado en los grupos a que va dirigido. Esta acción pedagógica sigue siendo concientizadora e investigadora por ser entregada como problema y no como contenido; es decir, como una educación problematizadora.

Las etapas planteadas por Freire son tres:

- Etapa de codificación existencial: es la primera aproximación que busca situaciones existenciales estratégicas que vive el grupo investigado. El desarrollo de esta etapa se caracteriza por contener los siguientes momentos: delimitación del área en que se trabajará, primeros diálogos con el grupo, levantamiento bibliográfico sobre el área, observación en terreno, reunión con los grupos, entrevista a cada integrante del grupo, levantamiento de las observaciones, codificación de las situaciones existenciales. Acá, el grupo investigador escoge los medios de comunicación para presentar las situaciones existenciales en función de los temas y de las personas a que va dirigido, por ejemplo: historias, diaporamas, dibujos, fotografías, etc.
- Etapa de descodificación existencial: acá se busca determinar los temas más significativos y específicos del grupo. En esta etapa, los investigadores aprehenden los resultados obtenidos, lo que puede implicar que se necesite la colaboración de especialistas en algunas materias.
- Finalmente una etapa de verificación de los resultados: con el material recogido, se preparan la batería de instrumentos de recogida de información, que se aplicarán a cada uno de los participantes con el fin de dar confiabilidad a los resultados obtenidos, desde los instrumentos directos.

Este diseño y propuesta de investigación socio crítico da cuenta de una mirada que los educadores populares a lo largo de tres décadas utilizaron para interpretar y construir la realidad de los sectores más desposeídos de la sociedad latinoamericana.

El enfoque investigativo latinoamericano se nutre desde la experiencia práctica de los

57 El diseño de investigación participativa de Paulo Freire fue utilizado por Isabel Esturillo, directora de la Carrera de Gestión en Educación Social del Instituto Profesional Carlos Casanueva, en el trabajo con pobladores de la Comuna de Pudahuel y Villa El Cobre de Ñuñoa.

encuentros educativos que distintas comunidades han experimentado, desde los procesos de alfabetización, con una rica experiencia en Chile en los años 1960, hasta las respuestas de sobrevivencia económica, social y cultural de los sectores populares en el largo período de las dictaduras militares en América del Sur.

En este sentido la Investigación–Acción tiene como objetivos:

- Desarrollar organizaciones y sistemas (colectividades) con capacidades para resolver sus problemas y para rediseñarse con el fin de confrontar nuevos acontecimientos y,
- Lograr la redistribución del poder en los sistemas, de modo que todas las partes del mismo puedan ejercer mayor poder o influencia en las decisiones.

En síntesis, la Investigación-Acción es un aporte significativo para la formación de educadores, crea en ellos el espíritu investigativo, e instala la duda permanente, que obliga a estar abierto a aprender, reinventarse y acceder al conocimiento desde la propia práctica de la acción educativa.

Los saberes necesarios para proyectar un ciclo de movilización social

Apuntes en torno a tres talleres de Educación Popular

Daniel Fauré*

El presente documento sintetiza y analiza las conclusiones de tres talleres de Educación Popular realizados entre Septiembre y Diciembre del 2011 en Viña del Mar, La Serena y Santiago, en el marco del ciclo de movilización social por el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad; talleres en los cuales se dieron cita fundamentalmente estudiantes universitarios, además de algunos profesores, educadores y militantes sociales. Estas instancias se articularon en torno a la misma pregunta: ¿qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?

A manera de presentación

El documento que presentamos está dividido en cinco secciones. En la primera, intentamos enmarcar los talleres que serán reseñados en la coyuntura que los condicionó a partir de una breve reseña del ciclo de movilización social vivido el año pasado en torno a la defensa del derecho a una educación pública, gratuita y de calidad. En la segunda sección, buscamos analizar la relación entre la propuesta de la Educación Popular con el ciclo de movilización social vivido y definir cuál puede ser el aporte de esta propuesta en este ciclo y en otros procesos de movilización social y popular. En la tercera sección, se hace una breve reseña del taller realizado (elaboración y ejecución). En la cuarta sección, socializamos las conclusiones de los tres talleres, tal como fueron planteadas por los y las participantes.

Finalmente, ofrecemos una lectura crítica de estos resultados, a la manera de una pequeña *cartografía de los gerundios* de este ciclo de movilización, esperando que esta reflexión en torno a dichas conclusiones motive a otros a escribir y reflexionar sobre el problema que nos convocó en esas tres ocasiones: ¿qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?.

PRIMERA SECCIÓN:

Sobre el contexto en que se desarrollaron los talleres

Un hecho histórico nunca es un asunto aislado. Es decir, nunca puede conocerse, explicarse ni proyectarse sin colocarlo en un marco temporal y espacial mayor. Los talleres de Educación Popular que serán reseñados en estas páginas no escapan de esa norma. Por ello, a riesgo de hacer un análisis muy superficial, comenzaremos insertando estos tres espacios de aprendizaje en el marco que les dio razón y sentido: el amplio ciclo de

* Educador Popular, integrante del Colectivo Paulo Freire – Chile y del Movimiento Nacional de Educadores y Educadoras Populares (MOVER). Historiador Social, realiza labores de docencia en diversas universidades de Santiago. Becario CONICYT.

movilización social que se vivió el año recién pasado (2011)⁵⁸. Así, como en una carrera de postas, vimos sucederse -incluso, a ratos, en forma simultánea- tres grandes oleadas de movilización: el “Puntarenazo”, recién inaugurado el año; las movilizaciones en rechazo a la construcción de las termoeléctricas en Punta de Choros y del mega proyecto HidroAysén, en los primeros meses del año y, por último, las movilizaciones por el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad que comenzarían en Abril decantando hacia Enero del nuevo año. Tres oleadas que vinieron a remecer los guiones aprendidos a la fuerza por la sociedad civil en torno a cual era su papel en esta gran obra llamada “economía de mercado con democracia representativa” -o “de baja intensidad”, como dirían los científicos políticos más *siúticos*- e inauguraron un proceso -no cerrado- en el cual esta sociedad civil está redefiniendo dicho rol en esta obra (por ratos, una comedia, aunque casi siempre una tragedia) después de este desafiante salto desde la galería al medio del escenario...

Sin embargo, cada una de estas oleadas que mencionamos a pesar de tener elementos en común pueden – y deben- ser analizadas también de manera independiente, reduciendo el foco de nuestro lente. Nosotros nos enfocaremos en la última oleada y, aunque no podamos elaborar un balance completo de las movilizaciones estudiantiles, al menos esbozaremos algunas ideas y marcaremos algunas fases de este ciclo de movilización (a manera de hipótesis interpretativas) para enmarcar estos tres talleres en ese proceso.

Mencionar, por ejemplo, que los dos primeros talleres se realizaron en las dos últimas semanas de Septiembre. Es decir, a más de cuatro meses de comenzado el ciclo de movilización (esto si tomamos como hito inicial la movilización del 12 de Mayo en la cual quince mil estudiantes marcharon “por la recuperación de la educación pública”⁵⁹). Pero cuatro meses que, a su vez, tuvieron sus fases internas importantes (que, al momento de realizar los talleres, se encontraban en proceso de declive): primero, la fase de **ocupación interna**. Recordemos que a pesar de que CONFECH ya había presentado el 26 de Mayo una carta al entonces Ministro de Educación Joaquín Lavín con sus demandas, el “movimiento” desde las bases recién tomaría forma desde el 03 de Junio en que comienza el proceso masivo de “paros indefinidos” en el mundo universitario (incluida la toma de la Casa central de la Universidad de Chile el 09 de Junio) al que le siguió la oleada de “tomas” de establecimientos educacionales secundarios posterior a la simbólica toma del Liceo Confederación Suiza del 08 de Junio, donde los estudiantes-ocupantes hicieron su llamado a comenzar una “Revolución Pinguina 2.0” y que un día después encontraría eco en 26 colegios que amanecerían ocupados.

Pero esta fase, que incluía un repertorio de acción ya conocido y probado por el

58 “A riesgo de parecer superficial” porque un análisis más profundo debiera incluir no sólo esta contextualización coyuntural (o de “tiempo corto”, como le gusta decir a los historiadores), sino también una caracterización mayor, de tiempo mediano y largo. Para los/as que se interesen por ello, y específicamente por las movilizaciones estudiantiles, les recomiendo dos trabajos: para una lectura amplia de la configuración de “movimientos juveniles” en el siglo XX y comienzos del XXI, ver “Historia Contemporánea de Chile Vol. 5, Niñez y Juventud” de Gabriel Salazar y Julio Pinto (Ed. Lom, 2001); y para una lectura de mediano plazo sobre los procesos de movilización estudiantil, recomiendo de OPECH “De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0” (Ed. Quimantú, 2010) y de Víctor Muñoz Tamayo, “Generaciones: Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (1984-2006)” (Ed. LOM, 2012).

59 Para algunos, el hito inicial no sería éste, sino las manifestaciones desarrolladas en Abril por problemas en la asignación y demora en la entrega de beneficios a los estudiantes por parte de JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas).

movimiento estudiantil, dio paso en la segunda quincena del mismo mes a una segunda fase que, sin duda, sería la más llamativa del mismo: la de **ocupación externa**. Y esta tomó dos caminos: el de la marcha⁶⁰ y el de la “ocupación creativa”⁶¹ o simbólica del espacio público, inauguradas por un pequeño grupo de estudiantes que decidió correr 1800 horas ininterrumpidas alrededor del Palacio de Gobierno, comenzando precisamente el 14 de Junio.

A esas alturas, la estrategia parecía ser la “clásica”: un amplio proceso de movilización estudiantil como apoyo a un pliego de peticiones llevado por la dirigencia de los estudiantes hacia la clase política.

Sin embargo, Julio abrió brechas interesantes en este ciclo, tanto porque la respuesta del Gobierno trascendió un petitorio y tendió a ser programática⁶², obligando a las dirigencias a comenzar un proceso de acuerdos que tendiera también hacia lo programático⁶³; como porque la estrategia de movilización callejera -concebida como simple apoyo a la demanda- desbordó esos márgenes, transformándose en un fenómeno en sí mismo, de alto impacto subjetivo y con una capacidad de presión política que superaría las expectativas iniciales (lo que provocó la salida de Lavín del Ministerio el 14 de Julio y la caída en picada de la aprobación gubernamental, reflejada en la Encuesta Adimark del 02 de Agosto donde la aprobación presidencial llegó a un histórico 30%); elementos que marcaron un punto de inflexión debido a que motivaron una contraofensiva desesperada por parte del Gobierno, iniciándose la fase más descarnada de la represión.

En ese sentido, el 04 de Agosto marcaría un hito clave en este proceso debido a la histórica jornada de movilización social vivida durante todo el día -la que se dio como contracara de una histórica también represión policial-⁶⁴, jornada en la cual por primera vez de manera explícita la manifestación dejó de ser netamente estudiantil comprometiendo a amplios sectores sociales (sobre todo a partir de los caceroleos y marchas espontáneas registradas al caer la tarde) constituyéndose esta jornada en la “Primera Jornada de Protesta Nacional contra el gobierno de los empresarios”⁶⁵. Hito clave porque, contrario a lo que suponemos preveía el Gobierno, la estrategia de represión masiva en vez de desalojar a la ciudadanía del espacio público, la volcó hacia éste en una verdadera escalada, comenzada tres días después por la Marcha “familiar” por la Educación, a la que le sucederían las

60 Acá aparece con fuerza el hito del 16 de Junio, en el que 200.000 personas se manifestarían a lo largo del país, la mitad de ellas por la calle Alameda en Santiago; a la que le sucedería la marcha del 30 de Junio donde se duplicó la cifra de manifestantes. No hay que olvidar que sólo después de estas manifestaciones tendríamos la primera declaración del Presidente de la República en torno al movimiento, declaración en la que anunció la primera propuesta gubernamental -el GANE-, el 05 de Julio-.

61 El término puede llevar a engaños ya que le resta esa cualidad a la marcha o a la toma, en tanto repertorios de acción. Sin embargo, hago eco de la terminología que los medios masivos de comunicación dieron a estas manifestaciones solo con carácter analítico.

62 Nos referimos al GANE, que no fue más que su propio Programa de Gobierno -enfocado en la profundización del modelo educativo neoliberal- disfrazado de respuesta a un petitorio.

63 Acá destacan los acuerdos CRUCH-CONFECH del 26 de Julio y la presentación del “Acuerdo Social por la Educación”.

64 Es importante aclarar que la estrategia represiva -enfocada en la criminalización de toda protesta social- no fue “inaugurada” el 04 de Agosto, sólo se profundizó y masificó. Basta recordar, como un botón de muestra de experiencias anteriores, la falsa acusación de intento de homicidio que encarceló desde el 21 de Julio y durante más de un mes al Secretario General de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción (FEC), Recaredo Galvez. Seis meses después de terminado este montaje, Recaredo fue elegido Presidente de la Federación de Estudiantes.

65 Para un análisis de esta Jornada ver: Fauré, Daniel: “De estudiantes, cacerolazos y memoria histórica”, en www.elciudadano.cl

Marchas Nacionales del 10 de Agosto (150.000 manifestantes) y del 18 de Agosto (100.000 manifestantes sólo en Santiago, bautizada como la “marcha de los Paraguas”) hasta culminar con dos manifestaciones más: la del 21 de Agosto, en la que un millón de personas que se dieron cita en el Parque O'Higgins de Santiago para el “Domingo familiar por la Educación”; y la Jornada doble de movilización vinculada al Paro Nacional de la CUT del 24 y 25 de Agosto, paro que sería “tomado” por el conflicto estudiantil y que terminaría con un saldo de un estudiante muerto en Santiago -Manuel Gutiérrez- a manos de Carabineros de Chile.

Septiembre se presentaría así como un mes clave, por varias razones: la primera, es que el modelo de movilización seguido inicialmente (desplegar un amplio proceso de movilización de las bases a partir de repertorios de acción conocidos -el paro, la toma de establecimientos educacionales, la marcha- en apoyo a determinadas demandas negociadas por la dirigencia) estaba superado por la fuerza de los hechos. Y esto por tres razones: uno, porque el gobierno obligó -a su pesar, creemos- a la dirigencia a pensar en disputas globales (resumida en los slogans “la educación como bien de consumo” v/s “la educación como derecho”); dos, porque las bases también comenzaron a pensar y discutir en torno a qué proyecto global querían (materializado en múltiples jornadas de autoeducación y deliberación); y tres, porque la movilización en sí misma demostró tener la potencialidad de gatillar, sostener y proyectar un proceso mucho más amplio que la conquista de un petitorio, creando condiciones subjetivas que facilitaron el proceso anteriormente descrito de discusión de proyectos desde las bases y porque además esta misma movilización había demostrado ser capaz no sólo de visibilizar, marcha tras marcha, la crisis de representatividad de la clase política sino de transformar esa crisis en crisis política con rasgos de ingobernabilidad (materializada en la salida de ministros, el descrédito público de la élite gobernante y su caída constante de “rating” en sus sistemas de medición de política-encuesta).

Así, al sumar los tres elementos, podríamos decir que dicho mes se habría como una posibilidad para avanzar de la dinámica de la protesta a la de la propuesta; posibilidad que se materializó en diversos espacios ocupados, y que derivó en discusiones en torno a temáticas como la necesidad de una Asamblea Popular Constituyente, la renacionalización del cobre y la creación de nuevos proyectos educativos -intra y extra sistema formal- emanados desde el diálogo de las mismas bases sociales.

Pero si este nuevo escenario que se inauguró -que, extremando el argumento, podemos reconocer desde Septiembre hasta Diciembre- se habría como posibilidad para pensar lo global, también mostraba su contracara en lo coyuntural: la constatación del “empate catastrófico”⁶⁶. Es decir, dos actores (la clase política civil y el movimiento estudiantil) que se enfrentan ya no por un simple petitorio sino por dos concepciones diferentes (que pueden decantar en un petitorio o en una nueva propuesta educativa de carácter general), pero que no tienen vías definidas para dirimir esos conflictos; esto porque desde la vereda del ejecutivo, el “corset” institucional que administra desde la Dictadura Militar (que a la derecha le acomoda, que duda cabe...) cuenta con todos los mecanismos para bloquear las demandas estudiantiles, apostando al desgaste y quiebre del movimiento, sea negando la posibilidad de acuerdo con el ejecutivo (por razones ideológicas), sea limitando las posibilidades de cambios a través del parlamento (leyes orgánicas con quorum inconseguibles y ausencia de la figura del Plebiscito como mecanismo resolutorio). Y frente

66 En este pasaje, sigo las reflexiones de Mario Garcés en “El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile”, Santiago: LOM, 2012, capítulo II, pp. 20-21.

a ello, un movimiento que debe apostar a explotar el único talón de Aquiles que presenta esta figura institucional: la movilización permanente, que profundice la crisis de representatividad transformándola en crisis política y, en su extremo, en crisis de gobernabilidad⁶⁷.

En esa encrucijada, ya clara a comienzos de Septiembre, es que aparecieron las propuestas para realizar los dos primeros talleres. Y asumiendo que la Educación Popular debe ser una práctica más dentro de las estrategias de lucha, decidimos aceptar esas invitaciones y crear un espacio de autoaprendizaje que se centrara en el primero de estos nudos críticos del movimiento (aquel que giraba en torno a cómo aprovechar la *potencia de la movilización* para avanzar de la protesta al proyecto), asumiendo que, de una forma u otra, avanzar en ese nudo también podía ser un ejercicio que permitiera ir clarificando, entre todos y todas, las formas de superar el segundo nudo crítico (el “empate catastrófico”). Con ello, creíamos hacer eco de la pregunta que a esas alturas inundaba colegios y universidades en toma, foros, marchas, *flash mobs* y demases: ¿cómo construimos entonces, desde las bases, dicha propuesta, dicho proyecto?

Pero lo anterior implicaba analizar los *saberes* que estaban operando en el ciclo de movilización. Es decir, la *potencia* mostrada por la protesta en todos sus tipos (desde el *flash mob* hasta el corte de calle) evidenciaba que el movimiento *sabía* como hacerlo o que, incluso más, estaba innovando creativamente en los márgenes de sus repertorios de acción tanto en la creación de nuevos repertorios (las intervenciones “creativas” tendientes a romper el cerco mediático y “suavizar” el discurso criminalizador del gobierno) como en la recuperación de otros repertorios desde su memoria histórica (los caceroleos); lo que no parecía tan evidente era si el movimiento tenía claridad y consenso en torno a los *saberes necesarios* tanto para proyectar el ciclo de movilización (en ese momento, aún ascendente) como para avanzar *de la protesta a la propuesta*.

En torno a esas preguntas se articularon los talleres. Los dos primeros, montados sobre esta coyuntura antes descrita y en plena ebullición (uno de ellos en el marco del Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación, desarrollado el 21 de Septiembre en la Universidad Católica de Valparaíso, Campus Sausalito; y el otro, convocado por la Corriente Formativa Altay, colectivo de educación popular de la IV Región, en alianza con los y las estudiantes en toma de la Universidad de La Serena, y realizado en el Campus Isabel Bongard de dicha Universidad el Viernes 30 de Septiembre) y el tercero, con las “aguas más calmas” el 15 de Diciembre, en pleno proceso de evaluación y proyección de la movilización para el nuevo año, desarrollado en el marco del “Curso de Formación Política y Ciudadana”, proyecto autogestionado de formación estudiantil encabezado por integrantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

SEGUNDA SECCIÓN:

Sobre los vínculos entre el ciclo de movilización y la educación popular

⁶⁷ Lo paradójico es que llegado a este punto (como ocurrió posterior al 04 de Agosto), la crisis de gobernabilidad incipiente se ocupó como medida de presión para la negociación directa con el ejecutivo de los petitorios existentes (lo que termina devolviéndole poder a este último). Es decir, se abre acá una zona oscura aún no resuelta que tiene que ver con los repertorios de acción que podrían permitir no sólo construir la propuesta (donde, creemos, se está avanzando) sino, además, en aquellos repertorios que la acompañan y permiten imponerla.

El ciclo de movilización social que se desarrolló el año pasado no sólo permitió colocar en el centro del debate público temas como la institucionalidad educativa, la legislación que regula la práctica, el financiamiento de la misma, etc.; además, permitió introducirse en aspectos más profundos de la discusión: por ejemplo, cuál es el sentido mismo de la práctica educativa. Y ese aspecto no es menor para el análisis que estamos proponiendo en este informe, ya que creo necesario explicitar el cómo una práctica de Educación Popular puede ir en respuesta a una crisis evidente en el sistema educativo formal.

En este sentido, aunque parezca de perogrullo, me gustaría partir diciendo que nos encontramos frente a dos prácticas de naturaleza más o menos similar; es decir, prácticas *educativas*. Prácticas que se supone tienen como eje central el tema del aprendizaje. Pero junto con ello, me gustaría hacer esta relación entre educación popular y educación formal a partir de una categorización que creo que puede ser útil: educación popular y educación formal tienen una matriz común ya que, en tanto prácticas *educativas*, comparten los tres elementos fundamentales que debe tener una práctica este tipo. Si nos esforzamos en sacar todo lo que de accesorio tiene una práctica educativa -tal como la conocemos en nuestro sentido común-, dejando solo lo “esencial”, lo que no puede faltar en esta práctica si es que no quiere perder dicha condición de “educativa”, rápidamente nos encontraríamos eliminando elementos accesorios como, por ejemplo, un pizarrón, un espacio físico determinado (como puede ser una sala), incluso pudiendo eliminar también algunos “roles establecidos” (la existencia de UN profesor). Sin embargo, lo que no podríamos desechar sería: primero, una relación entre *sujetos*; segundo, *saberes* que son puestos en juego en dicha relación; y tercero, determinada *intencionalidad* que atraviesa la relación entre estos sujetos y los saberes que en ese momento se están compartiendo, construyendo, transmitiendo, transando, etc. Así, este tercer elemento es fundamental porque condiciona en buena medida la forma en que se relacionarán los otros dos elementos; es por ello que podemos hablar de una **intencionalidad política**.

Creo que precisamente el tema de la intencionalidad ha sido uno de los elementos que ha salido a flote a partir del ciclo de movilización social del año pasado, dimensión de la práctica educativa que se presentaba naturalizada, casi invisible, y por tanto no discutible, y que ahora quedó en el centro del debate a partir de las acusaciones mutuas que empezaron a aflorar desde el momento en que el gobierno criticó la postura estudiantil de “sobreideologizada” (asumiendo que la discusión educativa debía ser “neutral”, como si existiese una práctica educativa con esas características...).

Partamos entonces de esa base: de que la intencionalidad política de la práctica educativa puede condicionar la forma en que se posicionan los sujetos que participan de ella al momento de comprender y actuar en el mundo y con el mundo. Recordemos que, desde el sentido común, cuando decimos que una persona *aprende*, nos referimos a que existe algo (un *saber*) que permanece en esta persona más allá de la experiencia en la cual supuestamente lo aprendió y que, por tanto, puede volver a **actuar** recurriendo o utilizando ese saber sin la necesidad de volver a la fuente de la cual lo aprendió, interiorizándose ese *saber* y condicionando, por tanto, su manera de actuar futura.

En este sentido, el aprendizaje puede ser entendido como “aquella modificación de las formas de comprender y actuar de un individuo que va a influir en la manera como éste se inserta en su medio social. No se refiere, por lo tanto, sólo a la modificación de

conductas, sino que involucra el conjunto de formas de comprender y actuar"⁶⁸.

¿Quién decide hoy, entonces, las formas de comprender y de actuar que deben tener los educandos, las comunidades, el país? ¿Bajo qué parámetros se toma esa decisión? ¿Qué nivel de participación tiene la comunidad educativa en esas decisiones? Esas fueron las preguntas que el ciclo de movilización del año pasado logró instalar cuando comenzó a cuestionarse por la intencionalidad -explícita o implícita- que estaba detrás de los saberes que se imparten en el sistema educativo formal. Y no dejó de ser brutal el constatar que la palabra de las comunidades educativas (el yo, el tú, el *nos-otros*) quedaba fuera de esta decisión, que todo giraba en torno al *ellos*.

Creo que ese fue un momento crucial que permitió la solidificación de la relación entre el ciclo de movilización y la educación popular. Es decir, cuando las comunidades comenzaron a cuestionarse sobre la posibilidad de pensar, entonces, en una práctica educativa "otra", que naciera desde y para las comunidades, terminaron redescubriendo a esta corriente educativa que, desde los '60, camina por el continente preguntándose lo mismo.

Porque la Educación Popular no escapa a las preguntas anteriores. De hecho, se esfuerza por hacer ese debate más explícito. Es decir, es una práctica que privilegia la construcción de espacios en los cuales los saberes que se van a compartir o co-construir son decididos por los mismos sujetos que participan de la práctica educativa, según la intencionalidad que ellos quieran o necesiten darle. Es por ello que esta práctica se presenta como un espacio privilegiado no sólo para cuestionar en la práctica aquellas cosas que el sistema educativo formal naturalizó (como su intencionalidad política), sino para fortalecer el mismo ciclo de movilización.

Y es bueno detenerse más en este punto, ya que precisamente cuando la educación popular hace explícita esta intencionalidad adquiere dicho "apellido" de *popular*. Si partimos de la base de que en la sociedad existe una apropiación social del saber -tal como existe una apropiación social del producto del trabajo-, la educación popular busca desarrollar espacios educativos, espacio de aprendizaje, en los cuales los saberes que se comuniquen, que se socialicen o que se construyan vayan encaminados hacia el fortalecimiento del movimiento popular, el que ha sido o despojado de estos saberes, o negado en su acceso y en su producción (la que queda reservada para el Estado y el Mercado). Es decir, se busca el fortalecimiento del movimiento popular a partir de los sujetos que participan, planifican, ejecutan y evalúan esta misma práctica y que, con ello, **recuperan un modo de producción de *saber***.

Aterrizando esta pequeña provocación a los talleres que van a ser reseñados acá, sólo me gustaría agregar que fueron precisamente espacios donde la iniciativa de realizar esta práctica educativa no estuvo en la vereda del educador, sino precisamente en la de los educandos. En los tres casos, esta iniciativa corrió por cuenta de sujetos que, en medio del proceso de movilización, consideraron necesario el aporte de la Educación Popular como una forma de poder reflexionar en torno a su propia práctica (enmarcado en la defensa del derecho a una educación pública, gratuita y de calidad) o potenciar el mismo proceso de movilización. En esa perspectiva, mi participación en los talleres debía enfocarse en generar las condiciones que permitieran a estos sujetos, que participaban del proceso

68 En este pasaje, seguimos las reflexiones del Equipo de Educación Popular de ECO en su documento: "Educación Popular en el Chile de hoy: elementos para definirla". Santiago: ECO, 1985. *Passim*

mismo de movilización, vivir una experiencia en la cual los saberes que iban a ser compartidos y/o co-construidos iban a salir de ellos mismos y para sí mismos, con el objetivo explícito de ayudar a su producción y sistematización, como insumo para su propio proceso de conformación como sujetos y de movilización social.

Aún más explícito: en los tres talleres nos reunimos a reflexionar en torno a uno de estos tres elementos que son pilares de la misma práctica educativa: los *saberes*. Si partimos de la base de que los saberes que se comparten en una instancia de aprendizaje modifican las formas de comprender y de actuar (y por tanto de “estar en el mundo”) de los sujetos que participan de la práctica, es fundamental en un proceso de transformación social que los sujetos definan cuáles son los saberes que necesitan para este proceso de transformación, porque es deber de ellos -si es que quieren fortalecer su lógica autonómica- definirlos, producirlos y socializarlos. Esa fue la invitación que se les hizo a los y las participantes: que aquel colectivo que se reunía en cada Taller pudiera definir, bajo una metodología participativa, **cuáles son los saberes necesarios para proyectar el ciclo de movilización y para avanzar de la protesta a la propuesta.**

TERCERA SECCIÓN:

Estructura de los talleres

Los talleres fueron estructurados en torno a cuatro “momentos”:

- 1) Una breve “provocación”, un espacio en el cual el educador contextualiza la discusión que se va llevar a cabo y enfatiza la intencionalidad política de la práctica que se va a desarrollar; es decir, recalca el hecho de que en dicho espacio los sujetos que participan de determinado proceso social van a decidir colectivamente, y a partir del consenso, cuáles son aquellos saberes que ellos creen que pueden potenciar dicho proceso;
- 2) Un espacio de discusión colectiva, en la cual los sujetos definen la problemática anterior;
- 3) Un “momento” de síntesis y socialización de las conclusiones de los participantes;
- 4) Un “momento” de evaluación de la práctica vivida.

Para desarrollar esto, nos basamos en una metodología participativa la que no sólo se limita a generar “condiciones” para que se realice un diálogo entre los participantes, sino que apunta a una concepción un poco más profunda y amplia: aquella que dice que los saberes provienen del pueblo mismo y deben volver a él, por lo que el camino a seguir (el método) debe partir de los saberes pre-existentes del pueblo mismo, y a partir de determinadas técnicas estos saberes deben *re-presentarse* al mismo pueblo para facilitar que éste los evalúe, rechace o modifique.

Ello implicaba generar, al mismo tiempo, una técnica específica que permitiera el prelevantamiento de los saberes existentes para su posterior discusión por parte del colectivo. La técnica escogida para los talleres, inspirada en la propuesta de las “palabras generadoras” de Paulo Freire, fue el “Naípe de los Saberes”⁶⁹.

Si recordamos el proceso de alfabetización que lideró el pedagogo brasileño, éste comenzaba con una primera fase de investigación en la cual los educadores debían buscar

69 Se adjunta al final del documento.

palabras que, extraídas de la cotidianidad de los campesinos y campesinas y, por lo mismo, de profundo sentido en sus vidas, cumplieran con dos requisitos: que tuvieran una alta riqueza silábica y que fueran provocadoras de diálogo sobre la realidad cotidiana; solo así, se lograba el proceso simultáneo de “lectura de la palabra y de la lectura del mundo”. En nuestro caso, se realizó un pequeño levantamiento de información que permitió ir identificando algunos *saberes necesarios* que surgían a partir de la discusión en asambleas, foros, declaraciones públicas, conversaciones, etc., del segmento estudiantil. En este sentido, ayudó mucho la participación activa del educador en las instancias de movilización y en espacios de autoeducación que se desarrollaron durante los meses anteriores a los talleres. Fue a partir de ese levantamiento de información que se construyó dicho “Naípe de los Saberes”.

Materialmente, este Naípe consta de 40 cartas diferentes. Las 33 primeras contienen frases en las cuales se da cuenta de un saber necesario para proyectar la movilización y casi en su totalidad estas frases fueron extraídas del discurso mismo del sujeto movilizado⁷⁰. Además, se agregaron seis cartas a manera de comodín para que cualquier participante pudiera agregar elementos que pueden haber escapado de la investigación previa. Así, cada carta constituía una provocación, una excusa que permitía iniciar colectivamente la lectura de la realidad en que se encontraban los participantes y su proyección (una técnica que no es más que un *pretexto*, utilizada para que surja el *texto* de los mismos participantes y su lectura de *contexto*). Solo una vez elaborado el material, se pudo dar paso a los talleres según la estructura mencionada al comienzo.

Desarrollo de los talleres

Sobre el taller mismo -y buscando socializar la experiencia para que pueda ser replicada-, es importante que el primer “momento” no sobrepase los 10 o 15 minutos. Hay que recordar que el protagonismo en esta práctica está en la “asamblea” reunida, no en el educador. Éste debe limitarse a explicitar el objetivo del taller, sus diferentes “momentos” y el resultado que se espera (para reforzar la idea de un “taller”: un espacio de trabajo colectivo) e, idealmente, caracterizar brevemente el contexto político en que se desarrolla el taller y que le da sentido.

Una vez completo el primer “momento” (de provocación del educador), la “asamblea” se divide en grupos, al que se les hace entrega de un naípe, indicando que deben repartir equitativamente las cartas según el número de integrantes. Ahora, como un punto fundamental para el éxito de los talleres pasa por esta conformación de grupos que faciliten el diálogo fraterno, nuestra recomendación es trabajar con grupos pequeños (no más de 6 personas). Según nuestra experiencia, si los grupos son más grandes, aumenta la posibilidad de que alguno de los/as participantes/as pueda “escondarse en el cómodo silencio” y no compartir su palabra y su mirada.

Una vez hecho esto, cada integrante debe leer las cartas que le tocaron y escoger aquella que represente de mejor manera lo que él o ella piense. Cuando todos han escogido su carta, van presentándola una a una al grupo argumentando su decisión. Así, cuando todas las cartas han sido presentadas, el grupo debe decidir cuál de ellas es **la más necesaria** según la coyuntura que se está viviendo. No es necesario “defender a muerte” la carta que uno escogió, ya que estas no son sino “provocaciones” para la discusión, aunque existe la

⁷⁰ En algunos casos, se agregaron otras que buscaban profundizar algunos debates poco claros (distinguiendo, por ejemplo, entre el saber “negociar una demanda” y el saber “imponer una demanda”).

posibilidad de “fusionar” algunas cartas si es que no hay acuerdo total o no se quiere dejar una carta fuera de la síntesis. Aún así, es bueno insistir en la necesidad de llegar a un acuerdo y de aprender a jerarquizar necesidades para su mejor tratamiento.

Una vez que el grupo ha decidido cual es la carta seleccionada (y, por tanto, cuál es el **saber** más necesario a desarrollar), pueden seguir discutiendo a partir de las cartas restantes repitiendo el ejercicio hasta completar el tiempo que se haya acordado para este espacio (idealmente no mayor a una hora).

Luego, se pasa al tercer “momento” (la síntesis) en la que todos los grupos deben mostrar sus conclusiones (los saberes consensuados), los que son presentados idealmente en algún papelógrafo que permita ir reteniendo visualmente dichas conclusiones. Es importante que al momento de exponer los resultados, los comentarios anexos -de ser necesarios- sólo se relacionen con el procedimiento (acuerdo sencillo, dificultades entre dos opciones, necesidad de ocupar comodines, etc.) y que no repitan la discusión del grupo nuevamente.

Finalmente, se realiza una ronda de “palabras abiertas” donde los educadores a cargo deben intentar encaminar la discusión hacia la necesidad de unificar algunas de las conclusiones que hayan aparecido (las más coincidentes) o, idealmente, jerarquizarlas en un plan de acción que se proyecte más allá del mismo taller. Posterior a ello, se realiza alguna dinámica de evaluación de la Jornada.

CUARTA SECCIÓN:

Resumen y conclusiones de los talleres⁷¹

El Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación fue una iniciativa que comenzó a gestarse desde comienzos del 2011, a partir de la iniciativa y el trabajo de estudiantes universitarios de Santiago y de Valparaíso. Sin embargo, su realización en el mes de Septiembre terminaría profundamente atravesada por el ciclo de movilización (y sospecho que esa fue siempre su intención). Como muestra de ello, el mismo día del taller la participación estuvo condicionada por el llamado a movilización nacional (nos tocó justo “exponer” en uno de los famosos “Jueves de Marcha”) lo que, sin embargo, no opacó en nada la asistencia (demostrando, en los hechos, la importancia que el movimiento le da a los espacios “externos” de la protesta y los “internos” de la discusión y la reflexión).

Mención especial merece el idílico espacio en que fue desarrollado el Congreso (el Campus Sausalito de la PUCV, en ese momento en toma) y además, el apronte “de lujo” que tuvo el taller ya que, por programa, fue antecedido por una presentación del historiador y educador popular Mario Garcés y del psicólogo social Domingo Asún.

El espacio contó con la participación de 35 personas (fundamentalmente estudiantes movilizados de Santiago y de la V región) los que, luego de la discusión grupal en base al naípe, concluyeron que *los saberes necesarios para proyectar la movilización y avanzar de*

⁷¹ En esta sección nos limitaremos sólo a presentar las conclusiones de los tres talleres, dejando para la sección siguiente su interpretación (la que, esperamos, motive a otros a hacer nuevas lecturas de los mismos resultados).

la protesta a la propuesta son los siguientes⁷²:

Grupo 1

Necesitamos saber autoeducarnos, en base a la organización y articulación entre distintos actores sociales (no sólo el movimiento estudiantil, con otros actores), **con perspectivas a largo plazo.**

Grupo 2

Necesitamos saber construir poder:

- **Contrahegemónico** (a partir de prácticas cotidianas, no sólo el poder político)
- **Metodologías de Educación Popular** (la necesidad de educarse entre iguales)
- **Organización horizontal**
- **De largo plazo**

Grupo 3

Lo que SI se debe hacer: ser catalizadores de organización social

- Necesario saber diagnosticar. ¿Cómo? Articulando necesidades / ¿Problema?: hay sectores que no saben verbalizar sus demandas o problemas.
- Necesario saber entregar elementos que permitan la crítica y la propuesta (para catalizar la organización)

Lo que NO se debe hacer:

- 1) **No se debe dejar de lado la “academia”** (ya que entrega elementos técnicos que sirven para fortalecer la demanda. Se debe saber hacer una “bajada” en lenguaje entendible).
- 2) **Hacer creer a la gente que la politización es mala** (Se debe criticar este discurso del gobierno).

Grupo 4

Se necesita saber construir y fortalecer espacios para la co-formación de un proyecto político popular, con un desarrollo cotidiano de acciones coherentes y estratégicas que permitan mantener el sentido de la movilización.

Grupo 5

A partir de la autoeducación necesitamos saber gestionar nuestros propios espacios educativos para posteriormente articular diversos sectores y actores sociales.

Grupo 6

Retomar y avanzar en nuestros espacios de manera colectiva

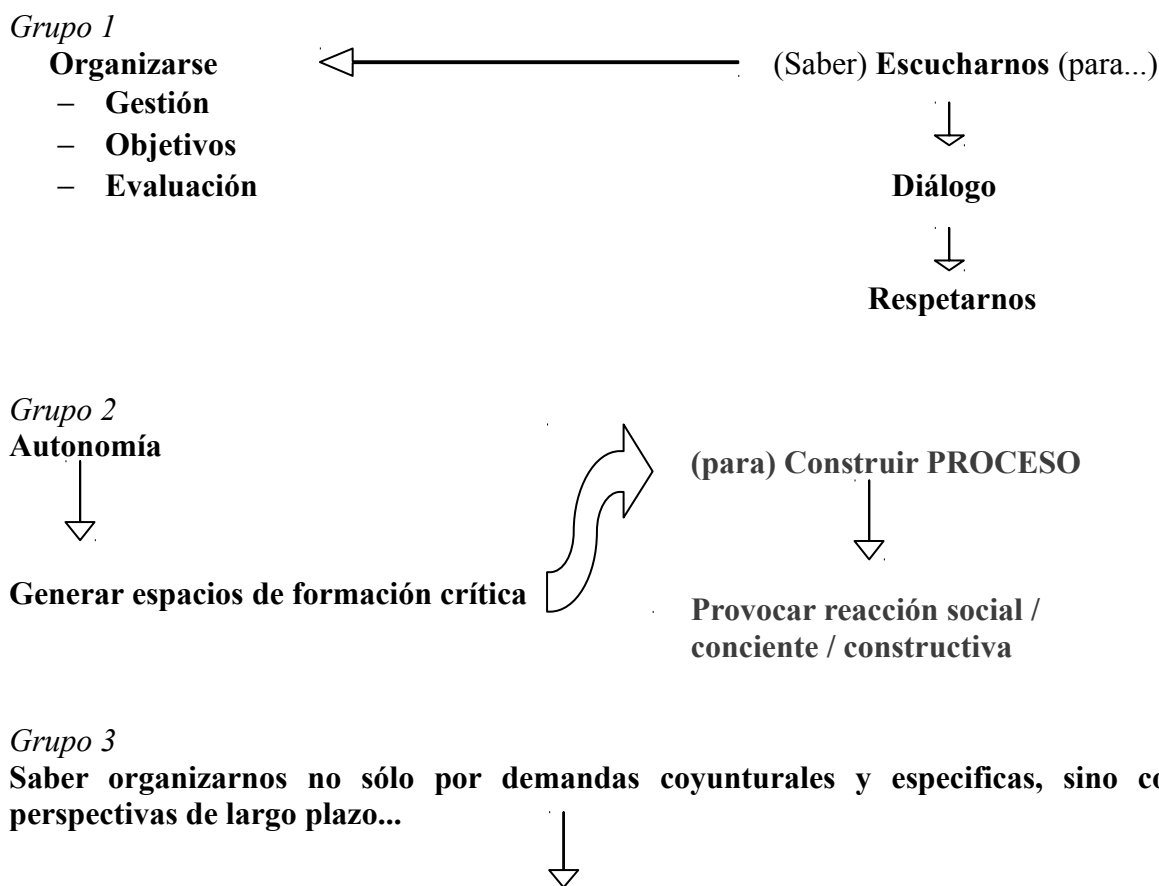
⁷² Las frases que aparecen en negritas, son la transcripción textual de los papelógrafos que cada grupo elaboró para la Plenaria. Lo que aparece sin ellas, corresponde a apuntes míos en base a la presentación que los grupos hacían para profundizar lo contenido en estos papelógrafos. Este comentario es válido para los tres talleres.

- Son indispensables miles de saberes necesarios y progresivos
- Se debe saber aprovechar lo que se ganó, defenderlo y retomarlo (como la “Alameda”)
- Se debe profundizar en lo que ya existe (porque hay ganadas que no son profundas, sino superficiales)

Una semana después, empacamos las maletas para viajar a la Cuarta Región. Allí, la recientemente conformada “Corriente Formativa Altay” desarrollaba una de sus primeras actividades: un Seminario-Taller que bautizaron “Educación Neoliberal v/s Educación Popular”.

En-red-ados los “Altay” con los y las estudiantes movilizados/as de la Universidad de La Serena, el taller tuvo lugar en el Campus Isabel Bognard (en ese momento en toma) y contó también con una “apertura” muy provocadora a cargo de Taeli Gómez, la que precedió al taller con su charla: “La educación en un contexto neoliberal”.

En el espacio participaron unas 40 personas (estudiantes movilizados, más algunos profesores, educadores y educadoras populares y militantes sociales) y, quizás influidos por la belleza natural de la región, sus conclusiones tendieron a ser hermosos esquemas trazados en sus papelógrafos. Se intenta acá recoger eso sin perder su sentido estético:



Para eso, recurrimos a la Educación Popular. Y desde ahí, aparece la pregunta: ¿Qué es la

Educación Popular

- **Dialogar**
- **Empatía (amor)**
- **Retroalimentar**
- **Autoconocerse (como evaluación de la acción y como conocer nuestro cuerpo)**
- **Conciencia social**
- **Integración**
- **Memoria**

Grupo 4

Necesitamos saber **VIVIR-NOS** cotidianamente en una forma diferente, no dejando para el futuro la **“nueva realidad”** que se quiere construir.

Para ello:

- **Organización**
 - **Articulación**
 - **Autoeducación**
 - **Dialogarnos**
- } **EmPODERarnos**

Grupo 5

Toma de Conciencia
(por medio de la conciencia histórica)

Individual
Colectiva



Organización: - Consensos (crítica “fraterna”)

- **Movilización (objetivos claros, fijos y reales)**
- **Evaluación para fijar metas a corto, mediano y largo plazo.**

} **Acción contra el capitalismo protagonizada por las bases sociales**

Grupo 6

Ideas fuerza:

- **Saber hacer diagnósticos**
 - **Saber innovar**
 - **Saber recordar**
 - **Saber movilizar**
 - **Saber gestionar**
 - **Saber autoeducarnos**
- } **Propuesta**
- Crear instancias de diálogo entre diferentes actores sociales desde las diversas experiencias para generar encuentros y propuestas**

El tercer taller tuvo lugar en Diciembre, en una coyuntura especial para el movimiento estudiantil (específicamente universitario) debido a la necesidad de compatibilizar el ciclo de movilización -en descenso- con la realización del segundo semestre académico. Pero un grupo de estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile se encontraba en un escenario más complejo aún, ya que a ese escenario debían sumarle un tercer elemento: sus propios espacios autoeducativos. Motivados por la necesidad de socializar algunos saberes que creían necesarios para su “desarrollo político y ciudadano” este grupo de estudiantes autogestionó, desde Octubre, una cátedra paralela “movilizada” a la que bautizaron “Curso de Formación Política y Ciudadana”, la que se movió por diversas áreas (la historia social, la economía y la educación, entre ellas), contando con el apoyo de Gabriel Salazar, Pablo Artaza, Mario Garcés, Miguel Urrutia, entre otros.

En ese sentido, el taller que realizamos en este curso (en su módulo -casi final- sobre educación popular) presentó una oportunidad doble: ser un momento de evaluación del curso en sí mismo y de los saberes que allí se habían compartido (los que, se suponía, debían fortalecer la misma movilización); y, más allá (asumiendo que el mismo ciclo de movilización entraba en su fase descendente), ser un espacio de evaluación y proyección del año movilizado que se cerraba y de las ideas que ya giraban en torno a su posible proyección.

En el participaron 12 estudiantes de la misma Facultad⁷³ y sus conclusiones fueron las siguientes:

Grupo 1

Necesitamos saber diagnóstico / leer las realidades locales y nacionales

- Más allá de la efervescencia, evaluar los logros y los problemas: ¿cuántos somos realmente?, ¿cuántos participaron, cuántos no?
- Saber leer cuáles son las verdaderas “fuerzas” propias y, en paralelo, leer cuáles son las “fuerzas” del enemigo (¿quién es en realidad?). Leer bien precisamente para no caer en ingenuidades.

Grupo 2

Necesitamos saber vivir cotidianamente en una forma diferente, no dejando para el futuro la “nueva realidad” que se quiere construir

- ¿Cómo construir algo si no tenemos siquiera un esbozo de ello? Por ello es necesario encontrarse, dialogar, deliberar, sistematizar... en un proceso que se construye a diario
- Es necesario vivir esa nueva realidad hoy mismo, con las limitaciones que tiene este

⁷³ Es importante hacer notar que, como comentaban los participantes, la baja asistencia a la última fase del curso estaba directamente relacionada con esta “vuelta a clases”.

- presente (las materiales que hay, el individualismo)
- Eso permitiría llevar la movilización no sólo a un momento, sino hacerla permanente...
 - Solo de esta manera el proceso se hace más profundo ya que hace cuestionarse a uno mismo constantemente, se aparece el “otro” diferente, aparece la “interacción” y lo valórico y personal en el proceso de construcción. Por lo mismo, la política se vuelve cotidiana...

Ahora, este taller tuvo en elemento especial que creo necesario hacer notar: una vez presentadas las conclusiones, el Grupo 1 comentó que también había escogido la carta del grupo 2 (“Vivir cotidianamente en una forma diferente...”) pero que, sin embargo, había preferido presentar otra como la más importante. A partir de eso, los y las participantes comenzaron a enumerar las cartas que se habían escogido y discutido, llegando a la conclusión de que existía una amplia coincidencia entre ambos grupos (¡habían escogido casi las mismas cartas!). Por ejemplo, había coincidencia en:

- **Saber sistematizar las experiencias pasadas, para aprender de ellas.** Esto daría direccionalidad a los procesos, muestra un camino y permite ver hacia donde se debiera seguir en función de los procesos anteriores. Frente a eso, las preguntas que surgen son: ¿quién hace ese proceso?, ¿cómo?, ¿con o sin la “academia”?
- **Saber definir objetivos claros, para cada una de nuestras actividades, para no caer en el “activismo” (el “hacer por el hacer”)**
- **Saber articular diversos sectores sociales (grupos medios con sectores populares, por ejemplo)**
- **Saber reestructurar las Universidades para que piensen los problemas sociales.** Replantear y redefinir lo que vivimos cotidianamente, lo que tiene que ver con “vivir el proyecto hoy”

Todo lo anterior llevó a ampliar la plenaria y continuar la discusión, profundizando algunos elementos, por ejemplo:

- La necesidad de saber reestructurar y replantear constantemente las formas de acción tiene que ver con estar atentos a la historia, con nuestra historia, y con la necesidad de consolidarse y fortalecerse como actor social...
- La necesidad de aclarar conceptos que se utilizan cotidianamente, o inventar otros, para tener un lenguaje común que haga más fácil aunar las luchas.
- Una buena opción es comenzar redefiniendo lo que significa el “rol público” (en una U. de Chile cada vez más privatizada).

QUINTA SECCIÓN:

Un breve análisis de los resultados

Me gustaría compartir, finalmente, algunas reflexiones a partir de la lectura de las conclusiones de estos tres talleres. Reflexiones que surgen desde mi visión de educador popular y que, espero, puedan motivar otras lecturas posteriores. Para ello, sigamos el curso de los talleres en orden cronológico.

Primer Taller: Septiembre, Viña del Mar...

Partiendo por el Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación, un primer elemento que aparece con claridad en la reflexión de los grupos y que me gustaría remarcar, cada vez con menos sorpresa, es que las prácticas autoeducativas llegaron para quedarse. Incluso avanzaron hacia una “unificación conceptual”: todas esas instancias que se multiplicaron en las ocupaciones estudiantiles desde el 2006 (foros, capacitaciones, espacios de formación, charlas, talleres, etc.) ya empiezan a ser asumidas como prácticas **educativas** (es decir, espacios donde se socializan o construyen saberes en función de determinadas necesidades u objetivos políticos) y, por añadidura, en instancias que deben ser gestionadas por los mismos sujetos involucrados (lo que le otorga el concepto de 'autoeducación'). Y lo anterior no es un elemento menor: no hace mucho la izquierda más ortodoxa⁷⁴ no dudaba en colocar sus “(sic)” después de este concepto cada vez que criticaba nuestro discurso y nuestra práctica como educadores populares, asumiendo que era o un error conceptual -perdonable, según ellos- o, peor aún, parte de nuestra imaginación o de nuestra postura “autonomista y populista” -imperdonable, claro está-. Creo que hoy las prácticas (auto)educativas son un elemento más de los ciclos de movilización y lucha social y que nadie se atrevería a negar su existencia (conceptual y, sobretodo, material) e importancia⁷⁵.

Lo planteo porque no es menor que en esta instancia -el primer taller reseñado- tres grupos hayan apelado a la necesidad de la autoeducación. Tanto como práctica que fortalece el relacionarse “entre iguales”, como un ejercicio de apropiación de los espacios más cercanos (los recintos educacionales ocupados -u *okupados*-), lo que permite ensayar nuevas formas de relación y asociatividad para luego *saber* como hacerlo con otros actores sociales⁷⁶.

Un segundo elemento importante está en el énfasis dado a los espacios. Sea para “recuperarlos” (la Alameda), “mantenerlos” (los recintos educacionales) o “crearlos” (para generar los diálogos *intra* actores sociales).

Creo que esta “vocación espacial” puede relacionarse con algunos elementos mencionados al comienzo y fundamentalmente con la valorización de la movilización como creadora de nuevos sentidos. Esto porque la crisis de representatividad de la clase política civil, sumado a la crisis de legitimidad de su institucionalidad democrática *cartucha* (como dirían los lautaristas), ha generado un descrédito paralelo de los mismos espacios -los “salones”- donde se desarrollan los bailes del poder de los de arriba, lo que implica recrear nuevos espacios donde “bailen los pobres” (como diría Calle 13).

74 Aceptando que “izquierda más ortodoxa” puede ser un término algo vago. Sin embargo, lo planteo así solo para “provocar” a los mismos educadores y educadoras populares a que intenten cartografiar las izquierdas de manera más precisa, precisando con ello nuestra propia posición dentro de ellas.

75 Algo similar ocurre con la categoría “movimiento social”, la que sufriría el mismo descrédito desde el 2006 cuando, a partir de la primera “Revolución Pinguina”, apareció en el debate público. Hoy, sin embargo, el término es clave para entender los nuevos fenómenos de asociatividad y organización social.

76 Siendo profundamente respetuoso por las particularidades de cada proceso histórico, no puedo dejar de pensar en la similitud con el proceso de Reforma Universitaria que desplegara, en Chile, la generación joven del '68. De una u otra forma, dicha generación buscaba lo mismo: la democratización “interna” como ensayo a la democratización “externa” (nacional).

Pero esa preocupación no es nueva, sólo se ha hecho más visible (adquiriendo nuevos desafíos). Recordemos que desde el mismo '73 el movimiento popular se lanzó a la tarea de re-encontrarse y re-crear *sus* espacios, ocupando los rincones comunitarios, locales, poblacionales; ocupando los subterráneos, los subterfugios, los patios de las escuelas o las salas de las Universidades; espacios que fueron callejeros, también, pero más de pasajes que de Alamedas. Y fueron en esos nichos donde se recreó la política -aunque muchas veces no lleve ese nombre-, una política “otra” que conocíamos, pero que no podíamos visibilizar en conjunto ni menos cuantificar. Y eso fue lo que quebró el ciclo de movilización del año pasado (y todas las oleadas sucesivas): permitió advertir que eramos muchos más de los que creíamos o alcanzábamos a convocar en nuestras peñas, actos o talleres. Tantos que la vista no alcanzaba a abarcarlos (hermosas postales de la reocupación de la Alameda, por ejemplo).

Pero no solo ello, esa reocupación del espacio público (más allá del espacio local, instalando la pregunta por lo nacional) era reocupar en el fondo los “otros” espacios de la política -más allá de los salones-, materializando y patentando esta “otra” política. Y eso permite proyectar nuevos desafíos. En ese sentido, creo que este énfasis en los “espacios” no es sino un síntoma -positivo, que duda cabe- de una madurez mayor de esta “otra” política que busca ahora una articulación y, junto con ello, una “institucionalización” que no implique “fossilización”.

Finalmente, un tercer elemento que aparece y creo necesario destacar -sobre todo porque vuelve a surgir en los talleres siguientes- es la variable *temporal*: la pregunta de cómo apostar, simultáneamente, a lo *inmediato-cotidiano* y a un proyecto de *largo plazo*. Pero sin separarlos, claro está. Y aunque las respuestas a este desafío están en construcción, hay un elemento que los historiadores conocemos de sobra -por nuestra disciplina- y que siempre es bueno advertir para tener en cuenta: la necesidad de construir en el hoy algo que se proyecte a largo plazo implica no caer en el juego de ilusiones de los *tiempos políticos* (tiempo corto de períodos presidenciales y elecciones; de querellas, juicios y alegatos) sino apostar a los *tiempos sociales* de construcción de sujetos históricos y de proyectos históricos, tiempos que suelen ser de largo aliento (a paso de pueblo) pero que si no se aceleran y dejan madurar, permiten aguantar los golpes de los que se rijan por los primeros y participar en esa “otra” temporalidad, sin hipotecar los acumulados en un compromiso coyuntural.

Segundo Taller: Septiembre, La Serena...

Lo fundamental de este segundo taller fue que, más allá de la reiteración de algunos temas, la discusión y las conclusiones a las que arribaron los participantes tendieron a ser más programáticas. Dicho de otra manera, al congregarse acá una serie de actores diversos (estudiantes, profesores, educadores populares, militantes sociales) la invitación a pensar una proyección “más allá del conflicto estudiantil” cobró mucho sentido y aunque el debate giró en torno a dicha coyuntura (y no podría haber sido de otro modo, ese era nuestro “aquí y ahora” desde el que nos posicionábamos para hacer la lectura y la proyección), sus conclusiones fueron mucho más amplias (superando solo al sujeto “estudiantil”). A fin de cuentas, un escollo mencionado en el primer taller ya estaba -simbólicamente- resuelto: lograr articular a diversos actores sociales. Partiendo de esa base, creo que el debate, desde mi perspectiva, alumbró dos dimensiones necesarias de destacar:

Por un lado, se centró en la necesidad -permanente- de crear y fortalecer este “sujeto

colectivo” (los “actores sociales”, las “bases sociales”). Un proceso que creo deberá ser más artesanal que industrial, más dialógico que propagandístico, más amoroso que belicoso. Un proceso “interno” donde todos esos “otros” que constituyen el “nosotros” deben encontrarse y, más importante aún, reconocerse (es decir, que deben volver a conocerse a sí mismos a partir de reflejarse en otros, como diría Freire). Un proceso de maceración y cocción lenta. Y eso se intuye a partir de conceptos que acompañan este proceso y que aparecieron en todos los grupos del taller: diálogo, respeto, autonomía, escucha, memoria.

Un proceso que apunta a la dimensión “interna” de la construcción de un mundo “otro”; que no niega la dimensión “externa” de la lucha (y con ello la *negación de la negación*) pero que también se ocupa y celebra la construcción de esos que darán dicha lucha (y *afirma esta afirmación*).

Por otro lado, me parece clave también un segundo elemento que apareció del diálogo. Que del simple diagnóstico de los “saberes necesarios” (que era lo que proponía el taller) se avanzó hacia una discusión que tendió más bien a formular un verdadero “plan de acción”, con tendencia programática (confluyendo así, ambas “dimensiones” mencionada anteriormente).

Es decir: no se abandona el vivir cotidianamente una realidad “otra” pero apela al mismo tiempo a la “organización” y a la “conciencia” y, fundamentalmente, apela a la capacidad de que este sujeto colectivo en constante (re)construcción y *afirmación* sea el *gestor absoluto* de este proceso, su proceso. Es en esa dimensión que se hilvanan los llamados constantes a *saber* diagnosticar, *saber* definir objetivos, *saber* ejecutar y movilizar y *saber* evaluar. Una especie de “**profesionalización**” de la acción colectiva.

Pero si los saberes necesarios para *proyectarse* giran en torno a una “profesionalización” de la acción colectiva, ¿qué implica esa “profesionalización”?, ¿*sabemos*, hoy, hacer eso? He aquí un desafío no menor: esta profesionalización implicará desarrollar y socializar esos saberes (de ahí se entiende el énfasis dado por la mitad de los grupos a la autoeducación), pero también implicará -para no descubrir la pólvora innumerables veces- saber recurrir a nuestras experiencias pasadas (lo que apareció en el discurso de los grupos con conceptos como “conciencia histórica”, “memoria” o “saber recordar”) y a la tantas veces nombrada y tan pocas veces ejecutada *sistematización*.

Tercer Taller. Diciembre, Santiago...

Como señaláramos en un pasaje anterior, el tercer taller estuvo atravesado por dos elementos: por un lado, un contexto de “parlamentarización” del ciclo de movilización que estancaría su parte más dinámica (la ocupación de espacios y las marchas) y que instalaría en el debate el tema de la proyección; y, por otro lado, una especie de “sintonía fina” entre los y las participantes del taller, que recogió el guante de esa proyección y descubrió, en su síntesis, que las miradas de las bases tendían a ser coincidentes en torno a dichas proyecciones.

Esto hizo que existiera una amplia coincidencia inicial en torno a la necesidad de generar saberes que permitieran evaluar y/o sistematizar lo vivido (y, en parte, el mismo taller cumplía dicho objetivo), con especial énfasis en generar los saberes necesarios que nos permitan medir las “fuerzas reales” (las nuestras y las del “enemigo”) y que permitieran

plantear objetivos “reales” y a largo plazo (evitando el “activismo” o, dicho de otra forma, el “hacer sin pensar”⁷⁷).

Lo anterior merece algunos comentarios. Por ejemplo, que se remarca un elemento que fue mencionado por las dirigencias estudiantiles y que tiene un arraigo real en las bases del movimiento: que este ciclo de movilización no está aislado del contexto en el que se desarrolla y que, por lo mismo, no acaba con el inicio del “repliegue” (o la subsidencia, para no utilizar la terminología militar). Y eso implica aprovechar la tregua para, como dice la canción, “soplar sobre las heridas”, recomponer ánimos y apertrecharse de nuevos saberes que potencien la lucha.

Sin embargo, la preocupación por un análisis más detallado de las “fuerzas” reales (en cada uno de los bandos) implica también una preocupación no menor en torno a la dimensión “externa” del movimiento, la de la lucha. Es decir: si bien el ciclo de movilización catalizó el proceso de hacer visible a este sujeto colectivo (o “movimiento social”) y que a partir de los repertorios de acción utilizados (y de la innovación de éstos) fortaleció la unidad y conciencia de este sujeto a partir de la percepción de la potencia *en sí misma* de la movilización y de la acción colectiva en general; ello no quiere decir que este tipo de acción colectiva pudiera resolver el conflicto (como vimos que no sucedió).

La conciencia de este problema -que la vía de la movilización como método de presión al Ejecutivo, en su grado mínimo, y/o como gatillante de una crisis política, en su grado máximo, derivó en derrota política coyuntural- instala ahora un desafío doble: por un lado, no abandonar lo ganado hasta este momento (la dimensión “interna” de la lucha, la *afirmación de la afirmación* en torno a este sujeto que se (re)crea en la acción colectiva y se sorprende cotidianamente de su poder, de su *potencia*) pero, por otro lado, no caer en la ingenuidad de quedarse sólo con ello, sino comenzar al mismo tiempo la “profesionalización” de su dimensión “externa” (lo que implica redefinir los momentos y las formas de desarrollar el espacio del enfrentamiento, de *negación de la negación*). Reflexión interesante ya que esta conclusión -a la que arribó este grupo netamente estudiantil- es la misma a la que ya había llegado la asamblea “ampliada” del taller de La Serena (compuesta por más actores sociales), tres meses antes...

De una u otra forma, el *leitmotiv* de este tercer taller fue “empezar la pelea en serio”. Y tan en serio se lo tomaron que reforzaron un elemento surgido en el segundo taller ampliándolo; según estos compañeros y compañeras, el desafío es doble: por un lado, necesitamos vivir cotidianamente en una forma diferente, no dejando para el futuro la “nueva realidad” que se quiere construir (elemento que hace “permanente” la lucha, que la proyecta en el tiempo más allá de los ciclos de visibilidad y subsidencia, que refuerza en dicha cotidianeidad la dimensión “interna”), pero sin olvidar el *saber* medir las fuerzas en los momentos de confrontación.

Lo anterior, creo que viene a resolver la pregunta que surgió en muchos grupos de base en esta etapa final de “institucionalización” del ciclo de movilización: ¿cómo proyectar la movilización? Pero no por la movilización en sí misma, en su carácter instrumental -como repertorio de acción que sirve a determinado fin-, sino proyectarla en tanto espacio que permitió *vivenciar colectivamente la potencia, el poder del movimiento*. Sin emborracharse con ello -lo que implica “profesionalizar” el enfrentamiento-, pero sin

77 Lo que se acerca mucho a uno de los postulados básicos de la Educación Popular: “Quién hace, ya sabe. Pero quien piensa lo que hace, hace mucho mejor”.

perderlo.

*“Pero debajo de la pena y el olvido / debajo'e la choreza, debajo de los vicios,
debajo de las amarguras y del arribismo / yo creo en ti y la fuerza pa enfrentar a tu
enemigo.*

*Si queri cambiar algo / tení que hacerte peligroso, realmente peligroso,
educador popular y luchador incorruptible / esos son los guerreros que en este tiempo
sirven*

*Hazte peligroso, hazte inteligente / alumbra tu mente y ayuda a tu gente,
busca soluciones colectivamente / nunca más te engrupas con los medios que te mienten.*

*Hazte un rebelde con actitud humana / haz que se refleje en cada cosa cotidiana,
levanta la voz frente a cualquier injusticia / siembra mas conciencia, piensa y organiza”.*

“Hazte peligroso”, Subverso

No puedo cerrar estas reflexiones sin pronunciarme sobre los desafíos que surgen de estas tres pequeñas y, al mismo tiempo, gigantes experiencias y que interpelan a la Educación Popular. Principalmente porque como educadores y educadoras no podemos gestionar estos espacios de aprendizaje colectivo sin *poner el cuerpo*, sin comprometernos.

En ese sentido, creo que el desafío más potente es el que tiene que ver con esto de vivir hoy en una nueva realidad, “a pesar de los pesares” (materiales y subjetivos); abandonar la idea de una revolución con fecha de inicio y fecha de término, idea en la cual nuestros sueños de vivir una vida “otra” quedaban pospuestos al día post-revolución; para ponerle el hombro a otra idea, a la posibilidad de que la mejor propaganda de una nueva realidad -completa y permanente- sea la *vivencia* de dicha nueva realidad.

Pero ese desafío implica para los educadores y educadoras populares un ejercicio serio, sistemático, constante, de investigación. Si de verdad creemos en dicho desafío, eso implicará dos demandas constantes y relacionadas hacia nosotros y nosotras: la primera, una demanda por saberes nuevos que puedan dar respuesta a todas aquellas problemáticas que quieran ser encaradas por las bases para vivir hoy esa “nueva realidad”; la segunda, una demanda por la sistematización permanente de todas las experiencias transformadoras, pasadas y en curso, de cuya producción se nutrirá a su vez la primera demanda. Es decir, **dos maquinarias constantes y permanentes de producción y socialización de saberes para la acción.**

¿Tenemos la capacidad hoy los educadores y educadoras populares para hacernos cargo de esto? Creo que hoy no. Que no la tenemos y que, aunque debemos estar ahí, ayudando en la fabricación, montaje y operación de esas dos maquinarias, no podemos ser nosotros los que las sostengamos (en forma exclusiva). Creo que para ser consecuentes con nuestro pasado y con las bases con las que trabajamos, el desafío para la etapa que se abre tiene que ver con una especie de “antiespecialización” y “desaparición forzada”: debemos ser capaces de acompañar procesos no en base a lo que *específicamente* sabemos (mi condición de historiador, por ejemplo), sino en base a la socialización de los saberes que permiten diagnosticar, planificar, ejecutar, evaluar, sistematizar y socializar experiencias. Debemos, más que nunca, ser capaces de gestar los espacios que permitan socializar el método de construir saberes colectivamente, que no es sino socializar **los modos de**

producción del saber. Sólo así, la provocación de Subverso se volvería real: que las bases, en su proceso constante de construir una nueva realidad, no dependan de vanguardias -y menos de un grupo exclusivo de educadores/as-; al contrario, que construyan y socialicen sus propios saberes, que el pueblo todo se vuelva educador popular y luchador incorruptible; peligroso, realmente peligroso...

Macul con Grecia, Abril de 2012.

<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?</p> <p>Necesitamos saber dialogar entre nosotros/as, y con otros/as.</p> <p style="text-align: center;">1</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber negociar con las autoridades, respetando las decisiones de cada uno/a de los/as integrantes de nuestras organizaciones.</p> <p style="text-align: center;">2</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber comunicar lo que planteamos, superando el cerco informativo actual.</p> <p style="text-align: center;">3</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber proponer y no reducir nuestras movilizaciones a “pedirle a las autoridades”.</p> <p style="text-align: center;">4</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber articular diversos sectores sociales (grupos medios con sectores populares, por ejemplo).</p> <p style="text-align: center;">5</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber gestionar recursos, que permitan autonomía.</p> <p style="text-align: center;">6</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber tomar acuerdos que respeten la soberanía de los participantes en nuestros espacios.</p> <p style="text-align: center;">7</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber administrar nuestros espacios educativos (escuelas, liceos, universidades, etc.)</p> <p style="text-align: center;">8</p>

<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber construir poder.</p> <p style="text-align: center;">9</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber autoeducarnos, levantando espacios formativos autónomos.</p> <p style="text-align: center;">10</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber vivir cotidianamente en una forma diferente, no dejando para el futuro la “nueva realidad” que se quiere construir.</p> <p style="text-align: center;">11</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber diagnosticar/leer las realidades locales y nacionales.</p> <p style="text-align: center;">12</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber sistematizar las experiencias pasadas, para aprender de ellas.</p> <p style="text-align: center;">13</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber evaluar nuestras prácticas, para mejorarlas.</p> <p style="text-align: center;">14</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber legislar para no depender de la clase política actual.</p> <p style="text-align: center;">15</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber respetar los derechos de todos/as, incluso los que disienten de nosotros/as.</p> <p style="text-align: center;">16</p>

<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber defender nuestros espacios y formas de organización.</p> <p style="text-align: center;">17</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber recordar las luchas pasadas.</p> <p style="text-align: center;">18</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber solidarizar con otras organizaciones y formas de lucha.</p> <p style="text-align: center;">19</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber organizarnos no solo por demandas coyunturales y específicas, sino con perspectivas de largo plazo.</p> <p style="text-align: center;">20</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber visibilizar nuestras organizaciones y propuestas.</p> <p style="text-align: center;">21</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber innovar nuestras formas de manifestación pública.</p> <p style="text-align: center;">22</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber imponer nuestras demandas a la clase política</p> <p style="text-align: center;">23</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber escuchar las necesidades sociales para integrarlas al debate académico</p> <p style="text-align: center;">24</p>

<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber reestructurar las Universidades para que piensen los problemas sociales</p> <p style="text-align: center;">25</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber producir metodologías para que la academia trabaje “con” la sociedad civil y no “para ella”</p> <p style="text-align: center;">26</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber vincular la educación popular con la academia.</p> <p style="text-align: center;">27</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber vincular la educación con las ciencias sociales para darle una salida “social” a esta última</p> <p style="text-align: center;">28</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber teorizar en forma autónoma como movimiento social, sin depender de la “academia”</p> <p style="text-align: center;">29</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber movilizar a sectores que tradicionalmente no lo hacen.</p> <p style="text-align: center;">30</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber tomar acuerdos que no “pisoteen” las las diferencias de opiniones entre los participantes de nuestros espacios</p> <p style="text-align: center;">31</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber definir objetivos claros para cada una de nuestras actividades, para no caer en el “activismo” (el “hacer pór el hacer”)</p> <p style="text-align: center;">32</p>

<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Necesitamos saber comunicar nuestras propuestas con un lenguaje sencillo, más dirigido a “tu abuelita” que al “militante convencido”</p> <p>33</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 34</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 35</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 36</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 37</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 38</p>
<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 39</p>	<p>¿Qué saberes necesitamos para proyectar las movilizaciones de hoy y avanzar desde la protesta a la propuesta?:</p> <p>Comodín 40</p>

“Somos andando”

Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy.

¿Educación Popular hoy? ¿Y por qué no?

Este libro es una “pausa”, pero también un “pretexto”.

El poeta Mario Benedetti cantaba: “De vez en cuando hay que hacer una pausa / contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana / examinar el pasado / rubro por rubro / etapa por etapa / baldosa por baldosa / y no llorarse las mentiras / sino cantarse las verdades”.

Hace poco, como Colectivo Paulo Freire -Chile decidimos precisamente “examinar baldosa por baldosa” nuestros ya cinco años de caminar juntos. Y el resultado de ello no fue un bloque de certezas, sino un ramillete de preguntas que nos interpelaban sobre nuestra capacidad de influir en el actuar contexto y construir una educación “otra”. Era como si la realidad una y otra vez nos intentara recordar que no hay práctica educativa neutra ni desconectada del contexto que la contiene.

Algunas de esas preguntas fueron: ¿Cuánto conocemos de nuestra propia historia? ¿Qué vínculo hay entre educación popular y las movilizaciones estudiantiles de los últimos años? ¿Cómo estamos encarando la actual coyuntura y el cambio social? ¿Cómo relacionarnos con la educación formal o con “la academia”? ¿Cómo construimos metodologías participativas para la producción y socialización de saber popular (sistematización, investigación acción participativa)?

Este libro es, precisamente, nuestra forma de encarar esas preguntas. El resultado de ese examinarse, el hijo de esa “pausa”, es este recuento de reflexiones pasadas y presentes, escritas por integrantes de nuestra organización. 11 ventanitas que apuntan a dichas preguntas y que queremos compartir con todos y todas.

Pero dijimos también que este libro es un pretexto. Y es un pretexto porque no buscamos con nuestra palabra cerrar debates, sino precisamente generarlos. Para las/os que entendemos la educación popular como una práctica donde el pueblo es protagonista, estas preguntas solo tendrán respuesta cierta cuando el pueblo en su conjunto las haya discutido. Por eso este libro es un *pretexto* que busca ser una invitación, un insumo, una provocación, para que surja el *texto* del pueblo, para leer (y transformar), entre todos y todas, nuestro *contexto*.

Sobre los autores

Luis Bustos / Eugenio Oyarzún / David Órdenes / Carlos Acevedo / Pilar Santander
Esteban Lara / Jorge Fredericksen / Juan José Silva / Daniel Fauré

Integrantes del Colectivo Paulo Freire - Chile
(colectivopaulofreire.cl / colectivopaulofreirechile@gmail.com)