

**CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN POPULAR Y PAPEL
DEL EDUCADOR. UN ANÁLISIS EN LA CORPORACIÓN
COMPROMISO**

ALFONSO CONDE PRADA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN POPULAR Y PAPEL DEL EDUCADOR: UN ANÁLISIS EN LA CORPORACIÓN COMPROMISO

ALFONSO CONDE PRADA

**Investigación presentada para optar al título de
Magíster en Pedagogía**

**Director
CÉSAR AUGUSTO ROA
Magíster en Filosofía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

DEDICATORIA

A quienes desde su práctica cotidiana sueñan con otro mundo posible y reinventan la educación. Especialmente, a los educadores y educadoras populares que compartieron sus ideas, vivencias y experiencias e hicieron posible esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los compañeros y compañeras de la Maestría en Pedagogía que fueron cómplices en esta aventura por el conocimiento, especialmente, al colectivo de concepciones y prácticas que contribuyeron a hacer realidad el diseño de esta investigación.

A los profesores y profesoras con quienes hicimos del aprender, una experiencia de vida y alegría.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	19
1.1. EL PROBLEMA	19
1.2. JUSTIFICACIÓN	21
1.3. OBJETIVOS	22
1.3.1. Objetivo General	22
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. Descripción de la Corporación para el Desarrollo del Oriente "Compromiso".	22
2. LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS CONCEPCIONES DE MAESTRAS Y MAESTROS.	25
2.1. HACIA UNA COMPRENSIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR.	25
2.1.1. Acercamiento histórico a la educación popular.	26
2.1.2. Resurge la educación popular en la década de los 60's.	30
2.1.2.1. Dinámicas Sociales y políticas en América Latina.	31
2.1.2.2. Dinámicas y corrientes educativas	32
2.1.3. Una primera comprensión: Como cultura popular.	37
2.1.4. Hacia una comprensión actual de educación popular	40
2.1.4.1. ¿Cómo entender lo educativo?	40
2.1.4.2. ¿Cómo entender lo popular?	44
2.1.4.3. Los fundamentos básicos de la Educación Popular	46
2.1.5. Papel del (a) educador (a) popular	48

2.2. HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES	51
2.2.1. Las concepciones de maestros y maestras	53
2.2.2. Características básicas de las concepciones	55
2.2.3. Diferencias epistemológicas de las concepciones	58
2.2.4. Concepciones cotidianas y saber cotidiano	60
3. DISEÑO METODOLÓGICO	62
3.1. Clase de estudio	62
3.2. Descripción del escenario, los y las participantes.	62
3.3. Proceso de construcción de la información	63
3.4. Proceso de análisis de la información.	64
4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	66
4.1. LAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR EN EDUCADORES Y EDUCADORES POPULARES.	66
4.1.1. Una interpretación de las concepciones de educación popular	66
4.1.1.1. Entendida como una forma del trabajo con sectores populares	67
4.1.1.2. Entendida como metodologías y técnicas participativas.	69
4.1.1.3. Énfasis en la intención política	71
4.1.1.4. Reconoce el saber-hacer educación.	72
4.1.2. Elementos comunes en las concepciones de educadores y educadoras.	74
4.1.3. Otros elementos relevantes en las concepciones de educadores y educadoras populares	77
4.1.4. Acercamientos y tensiones con la educación popular.	83

4.1.4.1. Acercamientos a la educación popular.	83
4.1.4.2. Tensiones y confrontaciones.	87
4.2. LAS CONCEPCIONES SOBRE EL PAPEL DEL EDUCADOR (A) POPULAR.	88
4.2.1. Concepciones sobre el papel del educador (a).	90
5. CONCLUSIONES.	96
6. RECOMENDACIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	100

ANEXOS.

	Pág
Anexo 1. Caracterización de los procesos educativos de la Corporación Compromiso.	103
Anexo 2. Entrevista para caracterización del programa educativo	121
Anexo 3. Entrevista para estudio de concepciones sobre educación popular y papel del educador (a) popular	124

LISTADO DE FIGURAS.

	Pág.
Figura 1. Entendida como forma de trabajo con el sector popular.	68
Figura 2. Entendida como metodologías y técnicas participativas	70
Figura 3. Énfasis en la intención política.	71
Figura 4. Reconoce el saber hacer educación	73

RESUMEN EN ESPAÑOL

Título: CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR Y PAPEL DEL EDUCADOR: UN ANÁLISIS EN LA CORPORACIÓN COMPROMISO *

Autor: CONDE PRADA, Alfonso **

Palabras Claves: Educación Popular, Concepciones pedagógicas, Educación y movimientos sociales, Educación comunitaria, educación para la democracia.

Descripción:

La educación popular en las últimas cuatro décadas en América Latina, se ha venido constituyendo como una corriente de pensamiento político – pedagógico, crítico a la dominación y explotación capitalista, que opta por la transformación social desde un compromiso con los sectores excluidos y segregados.

Los procesos de investigación, sistematización y elaboración asumidos por educadores (as) populares a partir de la reflexión sobre las propias prácticas ha ido construyendo un campo de saber, que es teórico y práctico, del quehacer educativo con sectores populares y desde dinámicas sociales y políticas de lucha por la democracia, los derechos humanos, el desarrollo y la paz, hacia la construcción de sociedades democráticas.

En Santander, Colombia, desde mediados de los 70's se han desarrollado experiencias y prácticas educativas con sectores sindicales, campesinos, cívicos, mujeres, jóvenes y procesos de educación en derechos humanos, paz, resolución de conflictos, gestión empresarial, participación ciudadana y liderazgo, entre otros.

* Investigación de Grado

** Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía, César Augusto Roa.

La investigación identifica y caracteriza los programas educativos que se desarrollan desde la Corporación Compromiso en el departamento de Santander. Igualmente, identifica y caracteriza las concepciones que sobre educación popular y papel del educador (a) poseen los hombres y mujeres que desarrollan los programas educativos caracterizados y las cuales fundamentan su quehacer educativo, valorando los acercamientos y tensiones respecto de los fundamentos de la educación popular.

La investigación apoya el reconocimiento y comprensión de los aportes que desde la diversidad de experiencias y prácticas, pedagogías, metodologías y técnicas participativas con sectores populares y desde las dinámicas sociales se hace al debate general de la pedagogía como campo plural del saber sobre la educación.

Summary

I title: CONCEPTIONS OF POPULAR EDUCATION
AND EDUCATOR'S PAPER: ONE ANALYSIS IN
COMPROMISO CORPORATION.

Author: CONDE PRADA, Alfonso ^{**}

Key words: Popular education, pedagogic Conceptions,
Education and social movements, community
Education, education for the democracy.

Description:

The popular education in the last four decades in Latin America, it has been come constituting like a current of political thought-pedagogic, critical to the domination and capitalist exploitation, that it opts for the social transformation from a commitment with the excluded and segregated sectors.

The investigation processes, systemation and elaboration assumed by popular educators starting from the reflection of the own practices, has gone building a field of to know that is theoretical and practical, of the educational chore with popular sectors and from social and political dynamics of fight for the democracy, the human rights, the development and the peace, toward the construction of democratic societies.

In Santander, Colombia, from half-filled of the 70's have been developed experiences and practical educational with sectors, of syndicate workers, peasants, civic, women, young and education processes in human rights, peace, resolution of conflicts, managerial administration, civic participation and leadership, among others.

The investigation identifies and characterizes the educational programs that are developed from the Corporation Commitment in the department

^{**} School of Education, Master in Pedagogy, César Augusto Roa.

of Santander. Equally it analyzes the elements that constitute the conceptions it has the popular education and the educator's paper that have the men and women that develop the analyzed programs construct the foundations for educational chore, and it values the approaches and tensions respect the foundations of the popular education.

The investigation supports the recognition and understanding of the contributions from the diversity experiences and practical, pedagogies, methodologies and technical participatives with popular sectors and from the social dynamics is make a general debate of the pedagogy like plural field of the knowledge on the education.

INTRODUCCIÓN

En las cuatro últimas décadas del siglo pasado resurge la educación popular, como una corriente de pensamiento y propuesta pedagógica latinoamericana vinculada a la crítica de la sociedad capitalista como reproductora de dominación y explotación del hombre. Precisa que la educación no es un acto neutro y por tanto, implica una opción política del educador y de la educación con el fin de hacer a los hombres y mujeres conscientes de la dominación y explotación, “educando no para leer historias enajenadas o enajenantes sino para hacer historia y ser hecho por ella”¹, es decir, para transformar la sociedad hacia relaciones de equidad y justicia social.

A comienzos de los sesenta Paulo Freire que realiza en Pernambuco –Brasil- su trabajo con proyectos de alfabetización y de educación de adultos, logra sintetizar las propuestas pedagógicas en el Brasil de los años cincuenta alimentado por una opción política comprometida con la “concientización y liberación de los oprimidos”. A partir del exilio en 1964 su trabajo en Bolivia, Chile, Cuba, Guinea Bissau, Nicaragua, Granada y el Consejo Mundial de Iglesias contribuye a generar el movimiento de Educación Popular en América Latina.

La década de los ochenta en América latina está marcada por el surgimiento de movimientos sociales, que trabajan por la democratización y en contra de las dictaduras militares, que se movilizan por la paz, la defensa de los derechos humanos, los derechos de mujeres, jóvenes, pueblos indígenas y afrodescendientes. Además se contempla el medio ambiente y el desarrollo humano sostenible, en donde las prácticas de la educación popular han estado vinculadas y son soporte que contribuyen al desarrollo de las nuevas actuaciones sociales y políticas de las organizaciones y movimientos sociales.

La dimensión de género ha situado la reflexión en las relaciones de dominación – subordinación entre hombres y mujeres, potenciando el debate sobre la construcción de equidad en las relaciones sociales y en las políticas públicas. La promoción y defensa de los derechos Humanos se ha transformado en un enfoque que articula los derechos humanos, la democracia y el desarrollo, potenciando las demandas por condiciones de disfrute y vigencia de los derechos y acceso a condiciones de vida digna para todos los seres humanos.

El re-surgimiento de movimientos indígenas, raizales y afrodescendientes que se reclaman como sujetos y exigen el reconocimiento de sus derechos particulares

¹ CEAAL. EL MOMENTO DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA. Documento del Comité Ejecutivo del CEAAL preparatorio de la V asamblea general, marzo del 2000.

hacen posible reconocer el carácter pluricultural y pluriétnico de nuestras sociedades. Los movimientos interculturales, jóvenes, niños y tercera edad se hacen visibles a través de sus demandas sociales, políticas y las experiencias de incidencia en las políticas públicas.

Los movimientos ecológicos han reorientado la visión sobre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, aportando un pensamiento y una acción ecológica como parte de la acción transformadora de la realidad.

Estos procesos han posibilitado nuevos enfoques y potencian la educación popular, en tanto sus prácticas pedagógicas están ligadas al desarrollo de los movimientos sociales, al tiempo que favorecen la construcción de redes temáticas para la reflexión e intercambio de experiencias y la incidencia ante organismos de carácter internacional y multilateral.

El proceso de reflexión política-pedagógica, sistematización de las experiencias y elaboración teórica desarrollado desde el Consejo de Educación de Adultos de América Latina en la última década, ha mostrado que la educación popular se construye como un campo de saber sobre la educación. Campo teórico y práctico que opta por la transformación social desde su compromiso por empoderar a los sujetos excluidos y segregados por los regímenes políticos y modelos de desarrollo que se implementan en nuestros países.

La educación popular se ha constituido y enriquecido por diversas corrientes educativas: Movimientos de nueva cultura, educación de adultos, grupos cristianos de base, izquierda latinoamericana, capacitación técnica, sectores de la academia y la educación formal, y procesos con minorías étnicas, generaciones y género. En ellas intelectuales y líderes de movimientos sociales asumen el papel de educadores (as) populares construyendo el saber sobre la educación popular desde sistematizaciones, investigaciones y elaboraciones sobre sus propias prácticas.

La experiencia educativa de la Escuela Político Sindical de la Unión sindical de trabajadores de Santander, Usitras; la experiencia de organización campesina liderada por El Común en la provincia Guanentina; el proceso de educación y creación de comités municipales de derechos humanos en Bucaramanga, Piedecuesta, Barrancabermeja, San Vicente y Málaga; la promoción y organización de la mujer liderada por la fundación Mujer y Futuro en Bucaramanga y la Organización Femenina Popular en Barrancabermeja; la promoción de la organización juvenil y la participación en la formulación de política pública de juventud, son algunas experiencias de educación popular que se han desarrollado con organizaciones y movimientos sociales desde la segunda mitad de los años setenta en Santander.

Estas experiencias son comprendidas como procesos y luchas sociales y no son analizadas desde una perspectiva pedagógica. La riqueza y diversidad de pedagogías, metodologías y técnicas participativas son consideradas maneras de hacer trabajo con sectores populares. En consecuencia, no son investigadas ni sistematizadas para extraer aprendizajes útiles acerca de las maneras de hacer educación en dinámicas sociales; tampoco se comprende su contribución a la formación de actores sociales capaces de transformar la realidad.

Las facultades y escuelas de educación no reconocen las experiencias y prácticas de la educación popular como campo de saber pedagógico; no desarrollan procesos de sistematización, investigación y formulación de propuestas de formación y cualificación pedagógica de educadores y educadoras populares.

Desde esta perspectiva, esta investigación contribuye a reflexionar desde los procesos educativos que se realizan en la Corporación para el Desarrollo del Oriente “Compromiso” a fin de comprender los acercamientos y tensiones que presentan en relación con los fundamentos que se han ido construyendo en el campo de saber de la educación popular.

De otro lado, el análisis de las concepciones que educadores y educadoras populares tienen sobre la educación popular y sobre el papel que desempeñan, permite recuperar los conocimientos y explicaciones que han construido sobre su quehacer educativo y del porque lo hacen. Esto contribuye a comprender el saber pedagógico que han construido y extraer los aportes que hacen desde sus experiencias, vivencias y saberes a la construcción del campo de saber pedagógico.

En ese sentido, esta investigación, desde una mirada pedagógica aporta elementos de debate en la línea de concepciones y prácticas pedagógicas de la Maestría en Pedagogía de la Escuela de Educación y en la comunidad académica.

El documento se ha organizado en cuatro capítulos. El primero presenta la formulación del problema, justificación, los objetivos de la investigación y la contextualiza. El capítulo segundo realiza un breve recorrido histórico por la educación popular, se acerca al debate sobre sus fundamentos básicos para presentar una elaboración sobre la educación popular y el papel del (a) educador (a) popular, así mismo, reflexiona sobre las concepciones, sus características y el saber cotidiano, para constituir el marco teórico de análisis e interpretación de las concepciones que serán analizadas en la investigación.

El capítulo tercero presenta el proceso metodológico de la investigación identificando la clase de estudio, describiendo el escenario y el proceso de construcción y análisis de la información. El capítulo cuarto presenta los hallazgos, identifica, caracteriza y analiza las concepciones sobre educación popular y el papel del educador (a) que tienen los hombres y mujeres de la corporación

Compromiso que participaron de la investigación, y cierra este documento la presentación de las conclusiones y recomendaciones.

Antes de finalizar, es necesario reconocer y agradecer al equipo de educadores y educadoras de la Corporación Compromiso, que destinaron tiempos para conversar en las entrevistas y participar en las discusiones en grupo, pero ante todo, por compartir sus vivencias, experiencias y sus propias reflexiones sobre el quehacer educativo que adelantan con sectores populares, sin ese valioso aporte, esta investigación no hubiera sido posible.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. EL PROBLEMA.

En las dos últimas décadas del siglo pasado, se desarrollan en Santander experiencias de educación popular, de educación y promoción de organizaciones sindicales, campesinas, cívicas, de mujeres y de derechos humanos.

La Escuela Político Sindical de la Unión Sindical de Trabajadores de Santander, Usitras,² impulsó la formación política de líderes de sectores populares, vinculando líderes sindicales, campesinos, cívicos y conformó colectivos de educadores populares en diversas organizaciones. En la provincia Guanentina, el Secretariado de Pastoral y Acción Social de la Diócesis, promovió la asociación de organizaciones campesinas y populares “El Común”, la Cooperativa Coopcentral y el periódico José Antonio, experiencia considerada ejemplo de organización social y cooperativa de la población rural.

La promulgación del “Estatuto de Seguridad” por el presidente Turbay Ayala en agosto de 1978, agudizó las violaciones de derechos humanos y en respuesta se crean comités de solidaridad y de derechos humanos en Barrancabermeja, San Vicente, Piedecuesta, Málaga y Bucaramanga. Así mismo, la promoción de los derechos de la mujer genera formas de organización y se crean redes de apoyo, proceso que entre otras, tiene como pioneras a la Fundación Mujer y Futuro y a la Organización Femenina Popular de Barrancabermeja.

La desmovilización del M19, EPL, Quintín Lame, PRT y la Corriente de Renovación socialista del ELN a comienzos de los 90’s, estimularon experiencias de cultura de paz y debate sobre pedagogía para la paz. Así mismo, la “emergencia conflictiva” de la juventud por la vinculación de jóvenes al sicariato y tráfico de drogas, genera programas de rehabilitación, de promoción de la organización juvenil y formulación participativa de la política pública de juventud, acompañados de programas de formación juvenil.

² La discusión del proyecto educativo fue acompañada por investigadores del Cinep, entre ellos Marco Raúl Mejía y en desarrollo del debate político pedagógico creó espacios de discusión con el Instituto Nacional de Educación Obrera, -INEDO-, el Centro de Estudios e Investigaciones Sociales -CEIS-, Instituto Nacional Sindical -INS-, Centro de Estudios del Trabajo -Cedetrabajo-, y colectivos de líderes y educadores de organizaciones sindicales, campesinas, cívicas e indígenas vinculadas en el proyecto, logrando que el debate educativo fuera tema de primer orden en eventos y congresos sindicales regionales. Del proceso regional se conoce la sistematización de la experiencia educativa de Usitras, elaborada por Castellanos Pulido Jorge y Conde Prada Alfonso, editada por la Escuela Político Sindical de Usitras publicada en 1985.

La agudización de la violencia intrafamiliar y la conflictividad social urbana, ha conducido al desarrollo de programas de formación y capacitación de líderes de organizaciones sociales para el desarrollo de mecanismos alternativos de solución de conflictos en las comunidades. Ante la crisis económica y el crecimiento del desempleo, se promueven microempresas y pequeñas unidades empresariales como alternativas de empleo e ingresos, generando programas de formación y capacitación para la gestión empresarial con sectores populares.

En síntesis, en las últimas décadas se desarrollan programas educativos orientados a potenciar los conocimientos y habilidades de líderes de organizaciones sociales para el desempeño de nuevos roles sociales y apoyar la implementación de alternativas a las problemáticas económicas, sociales, políticas, culturales, ambientales y de violencia, que presentan algunas características comunes:

- Se proponen el desempeño de nuevos roles por parte de los hombres y las mujeres que lideran procesos sociales (gestor empresarial, promotor de derechos humanos, conciliador en equidad, entre otros).
- Son comprendidas como procesos sociales y no son reflexionados desde una perspectiva pedagógica; la diversidad de metodologías, pedagogías y de técnicas participativas son “vistas” y analizadas como “maneras de hacer el trabajo popular”.
- No son sistematizadas para comprenderlas y extraer aprendizajes sobre la formación de sujetos capaces de transformar la realidad.
- No se comprende su contribución a la formación de actores sociales y a la transformación de la sociedad.
- En ellas intervienen personas formadas en diferentes áreas: economía, administración de empresas, agronomía, sicología, trabajo social, sociología, educadores, ingenieros, profesionales de la medicina, comunicación social, entre otros, quienes se asumen como asesores, pero no se definen como educadores populares.
- Las facultades y escuelas de educación no desarrollan programas de formación previa o cualificación de educadores (as) para la educación popular.
- Los educadores y las educadoras populares intervienen desde sus propias concepciones, desde los saberes prácticos y la fundamentación elaborada desde su propia experiencia con limitaciones para la apropiación crítica del saber pedagógico.

La ausencia de sistematización, investigación, intercambio de experiencias y de espacios sistemáticos de debate pedagógico, no significa ausencia de elaboración, explicación o fundamentación teórica del quehacer educativo. Cada educador y educadora popular tiene una explicación de qué hace y porqué lo hace de una determinada manera, que aún no siendo explícito, o consciente, siempre

estará ahí, como marco conceptual implícito o explícito orientando el quehacer cotidiano del educador popular.

La educación como práctica social y cultural es determinada por las políticas educativas y los proyectos educativos de cada institución. También lo está por las concepciones y prácticas de los educadores que en ellas participan, de allí que sea relevante e importante para el propósito de la investigación, preguntarse por las concepciones que tienen los educadores y las educadoras sobre la educación popular y sobre su papel como educadores populares?

1.2. JUSTIFICACIÓN.

En los programas de educación popular las personas que se desempeñan como educadores y educadoras, han construido sus concepciones pedagógicas desde las cuales orientan su práctica educativa. Unas serán construcciones pragmáticas que permiten ser “eficaz” en el quehacer cotidiano de la actividad educativa, otras se “activan” en situaciones problemáticas específicas, en ambos casos son producto, más de la propia actuación que de la reflexión sistemática.

En otros casos, las concepciones son producto de la reflexión y sistematización de las prácticas educativas, pero en cualquiera de las circunstancias específicas, las concepciones se constituyen en fundamento y sustento del saber-hacer educación de estos educadores y educadoras.

Realizar la investigación en la Corporación Compromiso permite caracterizar los programas educativos que realiza para conocer sus intencionalidades, contenidos, métodos, procesos, y los sujetos con quienes los realizan. También posibilita reconocer fortalezas, debilidades y tensiones, y comprender su contribución a la formación de actores sociales y políticos.

Igualmente, conocer las concepciones sobre educación popular y el papel de educadores y educadoras populares, ayuda a comprender su elaboración teórica y crea posibilidades de debate con el saber acumulado en el campo de la pedagogía contribuyendo a superar el señalamiento “como otra educación en oposición a la formal”, que se ha hecho de la educación popular.

Frente a la educación formal que mantiene su tendencia a constituirse en el aula, encerrada y aislada del contexto y las realidades, la diversidad de experiencias de la educación popular construidas desde la vida cotidiana y potenciadoras de sujetos para la transformación de su compleja y problemática realidad, son un aporte importante en el debate sobre la educación, la escuela y pedagogía, rescatando la educación como posibilidad y proceso a lo largo de la vida.

Esta investigación abre una puerta para que la Maestría en Pedagogía y la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander reflexione sobre

las experiencias de educación popular dando lugar a nuevas investigaciones que se pregunten por la producción de conocimiento, las pedagogías y metodologías, los métodos de sistematización para la producción de conocimiento desde la práctica misma, recuperando el saber pedagógico que se construye desde sus prácticas.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general.

Caracterizar las concepciones de educación popular y papel del educador (a) que expresan los educadores y educadoras que desarrollan experiencias de educación popular en la Corporación Compromiso.

1.3.2. Objetivos específicos.

1. Identificar las concepciones sobre Educación Popular que expresan educadores y educadoras populares en la Corporación Compromiso.
2. Identificar las concepciones sobre el papel del educador (a) popular que poseen educadores y educadoras populares en la Corporación Compromiso.

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL ORIENTE “COMPROMISO”.

La Corporación para el Desarrollo del Oriente “Compromiso”, es una entidad sin ánimo de lucro, de utilidad común y sin filiación política o religiosa, conformada a partir de reconocer la necesidad de promover y ejecutar proyectos de desarrollo para el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de la población del oriente colombiano. Se constituyó el 9 de diciembre de 1995 y obtuvo personería jurídica el 26 de enero de 1996, expedida por la Oficina Jurídica de la Gobernación de Santander.

En nueve años de existencia ha construido relaciones con movimientos sociales, con organizaciones no gubernamentales -Ong’s- regionales, nacionales e internacionales y con instituciones públicas y privadas que posibilitan la realización de su trabajo de promoción del desarrollo regional.

La Corporación Compromiso se ha definido en su misión institucional como organización estructurante que desarrolla experiencias innovadoras de intervención social, de formación de liderazgos y fortalecimiento de movimientos sociales democráticos para ser actores de su propio desarrollo y crear condiciones de vida digna para hombres y mujeres en la región del Nororiente.

Igualmente, ha definido su visión como *organización de educación popular*, autónoma, democrática, promotora del desarrollo humano sostenible, de la vigencia plena de los derechos humanos y la paz, que se plantea ser líder en la reconstrucción del Nororiente y con capacidad para trabajar en red y establecer alianzas para actuar en lo público hacia una sociedad incluyente y democrática.

La corporación Compromiso en su objetivo de promover el desarrollo regional y local, se ha organizado a partir de 5 cinco programas que estructuran su acción institucional.

1º). El programa de Economía Popular, apoya la creación y consolidación de unidades productivas promovidas por grupos asociativos y comunidades populares que se proponen generar empleo, ingresos y servicios para mejorar las condiciones de vida y bienestar.

Desde la escuela de Escuela de Gestores y Gestoras Empresariales Populares y de iniciativas económicas con población desplazada aporta criterios, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos para mejorar la capacidad política, organizativa, empresarial y técnica de los grupos y comunidades para gestionar sus iniciativas y proyectos.

2º). El programa Participación y Desarrollo, se orienta a la capacitación y asesoría de las organizaciones sociales en el uso de mecanismos de participación ciudadana y comunitaria que posibilite incidir en las estrategias de desarrollo local y el fortalecimiento de la sociedad civil, en la perspectiva de mejores condiciones de vida y convivencia.

El programa desarrolla su intervención educativa a través de la Escuela de Liderazgo Democrático, la formación pedagógica de madres comunitarias y la formación y capacitación de mujeres campesinas.

3º). El programa de derechos humanos, trabaja por la construcción de una cultura democrática de derechos humanos, y desde la Escuela de Formación de Promotores de Derechos Humanos potencia a las comunidades y organizaciones en su capacidad para la promoción, protección, defensa y exigibilidad de los derechos, que contribuyan a mejores condiciones de vigencia, goce y disfrute de los mismos.

4º). Programa de Paz y Convivencia, se orienta a fortalecer iniciativas ciudadanas y movimiento social de paz, en la capacidad de propuesta, coordinación y comunicación, alrededor de agendas de paz y de un trabajo común por la exigibilidad de los derechos humanos, la promoción del Derecho Internacional Humanitario, la resolución pacífica de conflictos y el rechazo a la violencia para la solución de diferencias y conflictos.

Aporta al desarrollo de capacidades y habilidades de hombres y mujeres, líderes de organizaciones sociales y comunidades, a través de los programas de Formación y Capacitación de Conciliadores (as) en Equidad, y la Cátedra para la Paz, la Vida y la Libertad.

5º). Observatorio Nororiental de Desarrollo y Derechos Humanos, realiza el análisis de las problemáticas del desarrollo, del conflicto armado, los derechos humanos y contribuye al debate sobre estrategias de desarrollo y paz que busquen el bien común como fundamento de un desarrollo pacífico con justicia social y que contribuya a la superación de las violencias en la región nororiental.

Su trabajo se orienta al desarrollo de sistemas de información confiable, diseñada con estándares y protocolos de calidad en temas como: Desarrollo regional; territorio y medio ambiente; Construcción de lo público democrático y organización social y política del territorio; Población, demografía y migraciones; Economías locales y regional; Conflictos, paz y convivencia;

En síntesis, la educación transversaliza los programas y proyectos de intervención social y es entendida como acción estratégica para realizar la misión institucional. Por opción institucional se inscribe en el marco conceptual, pedagógico y político de la educación popular, por tanto, esta investigación desde la reflexión sobre los acercamientos y tensiones frente a la conceptualización de la educación popular aporta elementos para organizar la formación de educadores y educadoras, el desarrollo de procesos de sistematización e investigación de las experiencias y prácticas educativas, que apoyarán el proceso de consolidación de la Corporación Compromiso como organización de educación popular.

2. EDUCACIÓN POPULAR Y CONCEPCIONES DE MAESTROS Y MAESTRAS.

Para construir el marco teórico desde el cual se realice el análisis e interpretación de los programas educativos y de las concepciones reeducadores (as) se abordó desde dos componentes. El primero la elaboración de una comprensión de educación popular y el segundo una comprensión sobre las concepciones de educadores y educadoras y del saber cotidiano.

Para la elaboración de una comprensión de educación popular se hace un breve recorrido histórico de la educación popular, se ubican las dinámicas sociales, políticas y educación que la constituyen en la década de los sesenta en América Latina, se recuperan las comprensiones iniciales y se reflexiona sobre lo educativo, lo popular y sus fundamentos básicos como elementos de la comprensión perspectiva de educación popular asumida por el autor de la investigación.

Para la elaboración de la comprensión sobre las concepciones se analizan las características básicas, las diferencias epistemológicas de las concepciones, su relación con el saber cotidiano y sus características para exponer la perspectiva asumida en la investigación.

2.1. HACIA UNA COMPRENSIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR.

Definir como es la educación popular, al tiempo que está siendo, y en tanto es reinventada en cada experiencia, es una tarea difícil. Además porque se resiste a ser “definida por una generalización que pudiera sugerir una misma experiencia en medio de la gran diversidad y riqueza de prácticas que la constituyen, puesto que no busca construir ideas, propuestas, métodos y prácticas únicas”³. En ella, las corrientes y tendencias que la ‘habitan’ le aportan y la enriquecen, a la vez que agregan tensiones y contradicciones, haciendo de ella un campo diverso, plural, abierto, dinámico y en permanente construcción.

Con el propósito de elaborar una comprensión de la educación popular se hará un breve acercamiento al recorrido histórico, a las principales dinámicas y corrientes que han influido en su conformación actual, al análisis de las comprensiones y entendimientos que sobre ella se han tenido en algunos momentos de los últimos cuarenta años para reflexionar sobre los pilares, rasgos y debates que a su interior se dan y que permitan acercar a una comprensión y entendimiento de la educación popular. En este recorrido acompañan Carlos Rodríguez Brandao, Marco Raúl Mejía y Myriam Inés Awad, Alfonso Torres Castillo, Rosa María Torres y el espíritu presente en todos ellos, de Paulo Freire.

³ Rodríguez, (1989). Educación popular en América Latina. Quito: CEDEP. Pág. 18.

2.1.1. Acercamiento histórico.

El concepto de educación popular emerge en distintos momentos de la historia en los cuales adquiere importancia su propuesta y contenido para luego invisibilizarse y volver a emerger. Marco Raúl Mejía sitúa los primeros antecedentes en la reforma protestante cuando se reclamaba el acceso universal a la educación escolarizada para que todos los fieles, sin distinciones de lugar u origen, accedieran a las sagradas escrituras y por esa vía fueran instruidos en la fe religiosa. También lo ubica en el ideario de San Juan Bautista de la Salle y en las discusiones de la Asamblea Francesa la cual definió la noción de escuela única, laica y gratuita, en el intento de dar educación a todos como base para la construcción de igualdad social.⁴

Señala Mejía, la existencia de tres troncos históricos que contribuirán a construir la educación popular en el continente:

1°. **Pensadores de las luchas de independencia.** Considera que es cuando más se habla de educación popular; acota que Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento y José Martí son los más destacados y precisa tres características claves en las ideas de Simón Rodríguez sobre la educación popular:

- Nos hace latinoamericanos y no europeos, inventores y no repetidores.
- Educa para que quien estudie no sea más esclavo de mercaderes y clérigos. *“Enseñen los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el por qué de lo que se les mande hacer; se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos”*⁵.
- Instruye en un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.⁶

Simón Rodríguez planteaba que el papel del maestro consistía en enseñar a aprender, hacer comprender y utilizar el entendimiento, estableciendo clara diferencia con el papel del maestro centrado en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos y encargado de “poner en seña” el conocimiento que el estudiante debe aprender. *“El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja qué se aprenda. Enseñar es hacer comprender; es emplear el entendimiento; no hacer trabajar la memoria”*⁷.

⁴ MEJÍA, Marco Raúl y AWAD Myriam Inés, Educación popular hoy, en tiempos de globalización. Ediciones Aurora, Bogotá, mayo 2003. Pág. 30.

⁵ Tomadas de: Rumazo González, Alfonso; "Ideario de Simón Rodríguez"; Ediciones Centauro; 1980; Caracas; Venezuela.

⁶ MEJÍA, Marco Raúl y AWAD Myriam Inés, op, cit.

⁷ RUMAZO, González Alfonso. Op. Cit. P

Por sus experiencias en Perú y Chile, Simón Rodríguez es señalado como antecesor de la escuela nueva y de la fenomenología como metodología de investigación⁸, lo cual da una idea del valor e importancia de sus ideas y prácticas pedagógicas.

Para José Martí la educación popular era universal, para todos sin discriminaciones, *“Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino de todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales”*⁹.

Al tiempo, la consideraba pilar fundamental para la reivindicación y defensa de los derechos del ser humano: *“El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. – La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo”*¹⁰.

Domingo Faustino Sarmiento, no formuló una pedagogía sistemática, tampoco una definición exhaustiva de la educación. El tema preferente de sus teorías y realizaciones pedagógicas fue la instrucción pública, cuya finalidad —en palabras suyas— consiste en *“preparar el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento rudimentario de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón”*¹¹.

La acción educativa impulsada por el Estado debería estar dirigida a la mayoría del pueblo —desposeído o ignorado—, dejando de constituir un privilegio de los grupos dominantes, *“Lo que necesitamos primero es civilizarnos, no unos doscientos individuos que cursan las aulas, sino unos doscientos mil que no*

⁸ El ensayista venezolano Mariano Picón Salas (1987:259), refiriéndose a Simón Rodríguez en 1949 escribía: "...Simón Rodríguez se adelantaba en sus planteles de Chiquisaca, Concepción y Valparaíso a lo que los pedagogos de nuestra época llaman 'escuela nueva' y a un método filosófico que, al aislar y definir la cosa como si se viera por primera vez, se semeja curiosamente a lo que denominamos Fenomenología". Citado por Adriana Puigrós en: *Del Método Psico-social de Alfabetización a una Práctica Socio-Política: El proceso de Re-Conceptualización de la Educación Popular*

⁹ Tomado de la edición digital de las obras de José Martí, del proyecto Pensamiento Cubano en formato electrónico. Obras completas, tomo 19, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975. Pág. 375 – 376.

¹⁰ *Ibídem*.

¹¹ Bravo, Héctor Félix. DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO. EN: PERSPECTIVAS, revista trimestral de educación comparada. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Vol. XXIII. Nos. 3-4. 1993. Págs. 808-821.

cursan ni las escuelas"¹². He aquí el fundamento de la que llamó "educación popular" o también "educación común".

Al tiempo era profundamente crítico de las injusticias de la época cuando denunciaba: *"El Congreso de la República Argentina da 100.000 pesos fuertes para las escuelas en que debieran educarse 400.000 niños, y 280.000 pesos para los colegios en que sólo se educan 1.500, sin que nadie sepa por qué esos y no otros niños son los tan ampliamente agraciados"*¹³. Es por esto que surge su propuesta de educación popular, entendida como educación universal, obligatoria, gratuita y en donde haya libertad de conciencia.

En síntesis, se podría señalar que desde finales del siglo XVIII, en el período de independencia y durante la conformación de los gobiernos en las naciones recién independizadas, aún con historias y procesos muy diversos, se presenta una confluencia alrededor de la democratización de la educación, del carácter universal y no excluyente, su obligatoriedad en la primaria, la gratuidad de la educación, su carácter laico y no confesional y el integrar la formación para el desempeño productivo con la formación de ciudadanos como ejes principales de la propuesta educativa.

Rodríguez Brandao en el texto *la Educación Popular en América Latina*, se refiere a este período señalando que educación popular significó, entonces, la extensión del derecho y del deber de aprender las reglas y los conceptos fundamentales de la producción de ciudadanía a los niños y adolescentes de los sectores populares y de grupos étnicos dominados. La escuela pública y la enseñanza universal estuvieron asociadas a una esperanza: En que una Educación pedagógicamente equivalente y socialmente igualitaria, gratuita y en varios países obligatoria por lo menos en el nivel básico, pudiera coexistir con el poder del conocimiento, las desigualdades sociales ocasionadas por las relaciones entre grupos y clases.¹⁴

2°. Las Universidades populares. El segundo tronco histórico, propuesto por Mejía menciona los intentos de construcción de las Universidades Populares en la primera mitad del siglo XX en América Latina, destacando las de Perú, El Salvador y México, las cuales desarrollaban características diferentes a otras universidades,¹⁵:

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

¹² Bravo, Héctor Felix. *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Rodríguez, (1989). *Op. Cit.* Pág. 18

¹⁵ Mejía Marco Raúl y Awad Myriam Inés, *Op. Cit.* Pág. 31.

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

Es de anotar que las universidades populares también se desarrollaron en Francia, Italia, Polonia y Bélgica, unas estaban vinculadas con universidades y poderes estatales y eran entendidas más como programas de extensión universitaria. La mayoría eran independientes de las universidades y los poderes estatales y se planteaban como propósito central la formación de élites proletarias a manera de ‘núcleos de la sociedad futura’, y a la formación de militancia política y gremial, en una perspectiva de transformación de la sociedad y de ejercicio gubernamental.

En Inglaterra el equivalente eran los *University Settlements*; de los cuales Toynbee-Hall, colonia universitaria de Whitechapel barrio miserable del *East End*, de Londres es la más conocida. Sin embargo no era la única colonia universitaria, pues existían más en Londres, Glásgow, Bristol, Mánchester y Edimburgo, aunque Toynbee-Hall resume el modelo al que se asemejan las otras. Al lado de los *Settlements* estaban los cursos de noche, la Extensión universitaria, las instituciones politécnicas, la educación social del obrero, las sociedades de lectura, de bibliotecas y enseñanza para la mujer, como parte de la labor educadora popular de Inglaterra.¹⁶

3°. Las experiencias latinoamericanas de transformación de la escuela para colocarla al servicio de los más desprotegidos de la sociedad. Señala Mejía que algunos de los principales fundamentos de la Escuela Ayllu en Bolivia eran:

- Reconocimiento de una práctica propia de los indígenas derivada de su cultura, y plantea una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
- Constitución de las “escuelas del esfuerzo”, basadas en el trabajo.
- La escuela se extiende hacia la misma comunidad, “más allá de la escuela está la escuela”.

También señala la experiencia del movimiento Fe y Alegría, que se propone construir una escuela desde la educación popular integral, en cuya definición postulan la intencionalidad de romper la opresión mediante una educación más extensa y cualificada. Igualmente se propone superar la desigualdad educacional donde los privilegiados reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo y la ratificación de impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral.¹⁷

¹⁶ PALACIOS Morini Leopoldo, Las Universidades Populares. Valencia, 1908, Pág. 175 – 202. Versión electrónica 2002, en: www.filosofia.org

¹⁷ Mejía, (2003). Op. Cit. Pág. 32.

2.1.2. Resurge la educación popular en la década de los 60's

Hay un punto de coincidencia de varios autores cuando al referirse a la educación popular señalan como hito significativo, la emergencia de la propuesta de Paulo Freire¹⁸, a comienzos de los sesenta, cuando en Pernambuco -Brasil- trabaja con pobres migrantes en proyectos de alfabetización y educación de adultos y logra sintetizar las visiones filosóficas humanistas, las propuestas pedagógicas que circulaban en Brasil en los años cincuenta y una opción política comprometida con la crítica de la sociedad capitalista como reproductora de dominación y explotación del hombre¹⁹.

Rodríguez señala que la educación popular surge históricamente cuando las condiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, hacen necesaria la aparición de otra modalidad de trabajo activo con las clases populares, en el campo específico de las relaciones que envuelven el saber y el conocimiento. Señala igualmente que por ocurrir en el campo de las ideas, de las prácticas, de los sujetos y de instituciones se presentan relaciones de alianzas y oposiciones, de convergencias y de conflictos, que son entendidas como condiciones de su propia existencia.

Reconoce y rescata su principal característica: La diversidad y riqueza de sus prácticas, en las cuales confluyen diversas corrientes y tendencias que aportan y la enriquecen, y a la vez, le agregan tensiones y generan diferenciación y contradicción. Además al no operar con ideas, propuestas, métodos, y prácticas cuya generalización sugiera una misma experiencia, dificulta la tarea de comprenderla en tanto, se está constituyendo y reinventando en cada práctica que desarrolla y la desarrolla.

Mejía elabora una caracterización de las tendencias y corrientes que han influido en la constitución de la educación popular. De una parte, ubica las dinámicas políticas que se gestaron en el continente y alimentaron el proceso y de otra parte,

¹⁸ "Efectivamente, antes de la formulación escrita de las ideas de Freire y su posterior encumbramiento, existían evidentes signos de prefiguración del modelo de la educación popular. Más, no era aún una proposición orgánica e integral. No era, todavía, strictu sensu, un modelo. Todo parece indicar que fue Freire, y la discusión que en torno a su obra (la tangible y la escrita) se dio, el factor que más contribuyó a la amplificación de las posibilidades de expansión del modelo emergente." Puigrós, (1984).

¹⁹ Retomo el título propuesto por Marco Raúl Mejía, en tanto está en consonancia con la idea postulada. Existen antecedentes claros de la emergencia de la educación popular en diferentes períodos de la historia de la humanidad y de la educación, y habría un continuo de prácticas que harían posible la investigación para reconstruir las comprensiones, significaciones y los aportes que hace a la historia de la educación y la pedagogía, en consecuencia, la década del 60 marca otro resurgir de la educación popular y tendría a Freire, como el principal sistematizador de su pensamiento político-pedagógico. Es importante señalar que Adriana Puigrós, avanza en rastrear los antecedentes de la educación popular en las luchas sociales y en pensadores como Simón Rodríguez, (Venezuela), Aníbal Pone (Argentina), Carlos Mariátegui (Perú), José Martí (Cuba), y Paulo Freire (Brasil).

sitúa las corrientes educativas que confluyen en la conformación del movimiento de la educación popular. Retomo sintéticamente el planteo hecho para ubicar los fundamentos y los debates a su interior en aras de una mejor comprensión de ella.

2.1.2.1. Dinámicas sociales y políticas en América Latina.

La década de los sesenta significa para América Latina un período de ebullición política fruto del triunfo de la revolución cubana, que estimula el surgimiento y desarrollo de movimientos y grupos que retomarán el debate sobre la posibilidad del cambio, las formas de sociedad distinta y las estrategias de transformación social como eje central de actividad política; al igual que la construcción de un proyecto educativo coherente con la visión de cambio social y que será el que constituye la educación popular. Al mismo tiempo que anima el debate antiimperialista y las luchas de liberación, también dinamiza la respuesta de las elites que diseñaron las estrategias de reforma agraria y de modernización de los estados como salida a la situación planteada en varios países del continente.

En el debate antiimperialista que surge en la década, grupos de intelectuales asumen posturas críticas y se plantean la superación del subdesarrollo, de la pobreza y del atraso, como producto de la transformación de las relaciones de dependencia e intercambio desigual con respecto de los países desarrollados.

Igualmente, señala Mejía que las corrientes de la teología de la liberación, reivindicando su opción y compromiso cristiano con los pobres se plantean la *"construcción del reino de Dios en la tierra e instaurado por un pueblo que camina hacia su liberación"*²⁰ y en consecuencia dinamizan procesos de educación comunitaria y obrera, estimulan la participación activa de las personas en la construcción de comunidades eclesiales gestoras de su propio desarrollo.

También diversos sectores intelectuales desde la crítica al positivismo reivindican los saberes propios de grupos populares, campesinos e indígenas como producto de sus propias culturas. Diseñan metodologías que construyen una relación entre sujetos distinta a la tradicional, que se constituyen en el principal aporte a la educación popular a través de la investigación - acción como método que permite conocer, problematizar la realidad y organizar la acción de las comunidades para transformarla.

Los procesos de organización y participación de la sociedad civil, las movilizaciones de sectores campesinos alrededor de la reforma agraria, de trabajadores sindicalizados, el re-descubrimiento y valoración cultural de las poblaciones indígenas, las organizaciones de mujeres y de jóvenes, el desarrollo de movimientos de resistencia y lucha contra los regímenes militares y en defensa de los derechos humanos, entre otras dinámicas, marcaron un período de auge en

²⁰ Mejía. Op. Cit. Pág. 33

la organización, movilización y emergencia de movimientos sociales en el continente.

2.1.2.2. Dinámicas y corrientes educativas

En la educación popular confluyen diversas corrientes que la construyen y le aportan diferentes énfasis, la enriquecen y le agregan a la vez, tensiones, haciendo de ella una experiencia dinámica, múltiple, opuesta a la unanimidad y que se reinventa en cada práctica educativa que la constituye. Retomo la caracterización de corrientes educativas y sus énfasis para facilitar la comprensión de su diversidad y riqueza.

Educación de adultos.

Mejía señala que la problemática de la educación de adultos en Europa en el período comprendido entre las guerras mundiales, les conduce a la reorganización de los programas de formación profesional diferenciándolos de la educación escolarizada, a través de procesos no formales definidos por la edad del participante.

Señala igualmente, que estas corrientes llegan a América vía Agencia Interamericana para el Desarrollo IAD, y el servicio de voluntariado social, y se desarrollan a partir de la educación comunitaria (capacitación para el uso del tiempo libre de la mujer campesina, la enseñanza de técnicas agrícolas a campesinos), y los programas de alfabetización entendida como lecto-escritura y operaciones básicas en matemáticas, que aportan a las experiencias de educación popular su trabajo no formal y con el mundo adulto.

Pasar de campañas de alfabetización rudimentarias a programas de alfabetización estables y adecuados a contextos específicos, que recuperan las condiciones de vida y los valores culturales de los grupos, permiten pasar de metas cuantificables a objetivos de organización, al trabajo político de transformación social, superando la educación compensatoria, acercándola a las prácticas de educación popular.

Estos cambios transforman las relaciones de compromiso del educador, a partir de un nuevo entendimiento sobre su trabajo que expresa una reelaboración de lo político pedagógico, basada en:

- 1°. La crítica a las causas de la desigualdad en el conocimiento y en la cultura;
- 2°. Reconocimiento del lugar histórico del trabajo político, que se realiza a través de la cultura y con las clases populares, para la transformación del orden social y la democratización de la cultura;
- 3° El significado de la educación en la construcción del orden social, pensado a través de actores populares concientizados.²¹

²¹ Rodríguez. Op.cit. Pág. 22

Movimiento Nueva Cultura.

Para Rodríguez Brandao alrededor de este movimiento está el origen de la educación popular, y señala que en su inicio fue entendida como cultura popular. Algunas ideas del autor:

Afirmar que en su origen la educación popular, entre los sujetos participantes además de los profesionales de la educación vinculaba diferentes tipos de artistas, tan influyentes en los procesos educativos como otros tipos de profesiones.

En esta diversidad un conjunto de presupuestos relativamente comunes posibilita en el Brasil, una convergencia de experiencias alrededor del concepto de Movimientos de trabajo popular: es así como se conforma el Movimiento de cultura popular (Gobiernos estatales y municipales, intelectuales y estudiantes universitarios), Centro popular de cultura (Unión nacional de estudiantes, y grupos estudiantes y de artistas), Movimiento educación de base (Iglesia católica y Ministerio educación), Centros de cultura (movimientos de cultura popular), La Campaña “Descalzos también se aprende a leer”, Círculos de cultura (unidades de alfabetización que seguían el método de Freire), todas ellas posibilitaron la construcción de la comisión coordinadora de movimientos de cultura popular.

Estas organizaciones al pensarse como movimiento desde su trabajo con las clases populares pretendía crear cultura popular, lo cual significa una propuesta de trabajo promovida por personas de una clase social junto a sujetos de otra clase social, en respuesta al trabajo de instituciones equivalentes creadas desde el Estado e iglesias a quienes se les criticaba por servir de instrumentos a la difusión de una cultura de masas alienante.

Las modalidades de trabajo se daban alrededor de la alfabetización, el teatro “con” y teatro “para” los grupos populares, cine y música, artes plásticas, radio y televisión, productos editoriales (revistas, libros, boletines), Plazas y parques de cultura popular, donde las diferencias no estaban en el tipo de práctica sino en la cualidad del modo de práctica. Quiénes se alineaban ideológica y políticamente como cultura popular, asumían una concepción de trabajo clasista *sobre y a través* de la cultura con la convicción de crear un poder liberador a partir de las acciones promovidas a través de la cultura popular.

La comunicación popular se desarrolla de una parte, para tomar los valores de arte y cultura de los grupos y utilizarlos en la reflexión colectiva sobre las condiciones de vida, de otra parte, se trataba de llevar el arte erudito que le era negado a los grupos populares, reflexionando sobre él para devolverle el sentido humano, crítico y producir arte popular que reflejara el saber vivido y un modo nuevo de comprender el mundo.

Estos movimientos aportan a la educación popular la fuerza de la concientización como centro de la acción educativa, que se realiza a través de la “lectura del

mundo” que se vive, en la cual adquiere importancia la cultura como construcción social, histórica, y lugar de construcción de sentidos y significados. Así contribuyen a reconceptualizar lo popular, a plantear la identidad más allá de lo económico e influyen en la reconfiguración de los análisis de clase. Igualmente se distancian de las prácticas de la capacitación al asumir los procesos de formación y concientización como parte del entendimiento que construye sobre lo educativo, al rescatar y recuperar lo simbólico e incorporarlo en lo educativo, particularmente al potenciar procesos artísticos y de comunicación en los grupos populares.

Grupos Cristianos de base

Mejía ubica como el surgimiento de los sacerdotes obreros en Francia e Italia y la emigración de algunos de ellos a Brasil, Chile, Argentina y Venezuela genera confrontaciones con las maneras de funcionar de la iglesia y se constituyen organizaciones de sacerdotes que denuncian las alianzas de las jerarquías católicas con los poderes económicos y políticos, que posteriormente dará origen a la teología de la liberación y de la educación liberadora como propuesta educativa²².

Sus principales aportes a la educación popular, se centran en: El testimonio que da la propia práctica al asumir la vida del pobre, la construcción de comunidades de vida cristiana, incorporan la capacitación productiva y la convergencia de pequeñas unidades productivas o empresas comunitarias, desarrollan metodologías para construir participación activa y dinámicas de grupo como formas de ayuda en los procesos educativos, además consideran el análisis de realidad como forma de construcción de conciencia de los problemas del contexto.²³

Izquierda latinoamericana

Siguiendo a Mejía podría afirmarse que la revolución cubana contribuyó al realineamiento de los procesos políticos y de las ideas marxistas en el continente. Unos asumen o consolidan la opción de la vía armada, en tanto otros profundizan en trabajos comunitarios para configurar opciones de transformación social. Unos le apuestan al cambio bajo la hegemonía de la clase obrera, otros lo hacen por alianzas entre sectores sociales que se empezará a denominar como lo popular, centrando su actividad en la construcción de organizaciones mediante la formación de líderes y militantes desde la teoría marxista.

²² La Teología de la Liberación, expuesta originalmente por el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez (1972), encontró en dos reuniones de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) realizadas en Medellín (Colombia, 1968) y Puebla (México, 1979), importantes foros de confrontación que le proporcionarían una dimensión continental. El desarrollo ulterior de las llamadas Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), caracterizadas por Frei Betto (1981), popularizarían todavía más el planteamiento teológico de una mayor vinculación de la iglesia con las luchas cotidianas del pueblo pobre. Tomado de Puigrós Adriana, en artículo ya señalado.

²³ Mejía, (2003). Op. Cit. Pág. 38.

En educación popular el aporte de la izquierda latinoamericana se centra en la definición de la apuesta de transformación social, en la intencionalidad política de la acción educativa, en la identidad y el compromiso del educador con esta intención.²⁴

En esta corriente se incluye a los sectores de la educación político – sindical, que se proponían la formación de los trabajadores y dirigentes sindicales a partir de la teoría marxista para la “concientización” de su condición de explotados, para asumir su papel histórico como vanguardia de la transformación social y para fortalecer tanto sus organizaciones gremiales como sus luchas y procesos reivindicativos. Estas corrientes aportan a la educación popular su compromiso con la transformación social, las experiencias de formación de cuadros, de construcción de organización y el fortalecimiento de movimientos sociales y organización gremial.

Capacitación técnica

Los sectores que desarrollan su trabajo educativo a través de programas de extensión rural y reforma agraria, aportan a la reflexión de procesos y técnicas de producción, sobre la gestión económica, la autogestión popular y la participación de la mujer rural en la economía y la organización campesina.

Sectores críticos a la sobrepolitización que se presenta en algunas prácticas educativas, rescatan la capacitación técnica articulada a sistemas populares de crédito, de comercialización y a la gestión de proyectos populares a los cuales agregaban elementos de la teoría marxista para desarrollar la conciencia crítica frente a la dominación capitalista, es de anotar que esta práctica era rechazada por sus contradictores, señalándola como reformismo económico.

Sectores de la academia

En la década de los sesenta se vive en las ciencias sociales una crisis de paradigmas que confronta a intelectuales vinculados a universidades que buscaban nuevas formas de conocer e interpretar la realidad. Partían de reconocer el saber del pueblo negado por la ciencia y el discurso académico (además mirado desde la polaridad verdadero - falso, científico – ideológico) proponiéndose sacar la investigación de los claustros universitarios para adelantar experiencias con sectores populares que reflejaran su visión del mundo.

Desde su proceso reivindican la necesidad de una teoría y una metodología para el análisis de realidad y los acercamientos al contexto en que realizan la acción. Aportan a la educación popular la necesidad de la investigación, a través de la investigación – acción, como método que permite conocer, problematizar la realidad y organizar la acción de las comunidades para transformar su propia realidad.

²⁴ Mejía. Op. Cit. Pág. 39

Sectores de la escuela formal

Sectores educativos y corrientes de la educación formal que reivindican la educación en relación con el contexto y la cultura en la cual se construye, reivindican la pedagogía como saber fundante de las prácticas educativas, buscan metodologías para hacer posible una relación entre los saberes populares y los saberes académicos y se propone actuar como proyecto pedagógico – político en relación con el conocimiento y la sociedad, enmarcado en procesos de participación, autonomía y experiencias de innovación y transformación pedagógica ligadas a las realidades contextuales.

Aportan en la reflexión pedagógica del quehacer educativo como eje de transformación, en la construcción de la fundamentación del hacer educativo al enfatizar en la pedagogía como saber fundante de la práctica educativa.

Procesos de minorías étnicas, generaciones²⁵ y género

Las nuevas dinámicas vividas desde la década de los 70's y el surgimiento de nuevos movimientos y actores sociales²⁶ han enriquecido las experiencias y prácticas de la educación popular y hacen aún más compleja su caracterización:

Los movimientos de mujeres visibilizaron las relaciones de dominación – subordinación entre hombres y mujeres, reivindican nuevos derechos (sexuales y reproductivos) y la construcción de nuevas subjetividades.

Los movimientos indígenas,²⁷ afrodescendientes y raizales que luego de 500 años de resistencia logran generar dinámicas de afirmación cultural y de reconocimiento de su cultura, sus derechos y de las formas y normas de organización social propias y ancestrales.

Los movimientos juveniles ponen de relieve los cambios y reacomodos sociales, los fenómenos de exclusión, las nuevas formas de construcción de subjetividades y la exigencia por reconocer las nuevas identidades y derechos.

²⁵ Utilizo el concepto de generación para reconocer los programas educativos que se realizan con infancia, jóvenes y adultos mayores, en los cuales se da respuesta a características, problemáticas y necesidades de estos grupos poblacionales.

²⁶ Se refiere a las dinámicas de movilización y organización de campesinos, pobladores urbanos, movimientos estudiantiles y de jóvenes, de organizaciones de mujeres, de grupos étnicos e indígenas, surgimiento de nuevas formas de expresión social colectiva, diferentes a los tradicionales sindicatos, partidos y grupos de oposición.

²⁷ La Constitución Política de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural (Art. 7°), las lenguas y dialectos de los grupos étnicos (Art. 10°), la conformación de entidades territoriales indígenas (Art. 329 y 330), además reconoce la etno-educación, la existencia de formas de gobierno y de justicia comunitaria indígena, entre otros, sólo a manera de ejemplo del grado de reconocimiento alcanzado en los últimos años.

Estas dinámicas sociales y políticas revelan en Latinoamérica un panorama diverso y plural de experiencias y prácticas educativas respecto de sus dimensiones de género, de generaciones e interculturalidad, como signos de la nueva época, que cuestionan los análisis de sociedad elaborados desde lecturas tradicionales de clase y a la vez, cuestionan acerca del sentido y comprensión de lo popular y la construcción de identidades en los sujetos populares.

La década de los ochentas marcada por las luchas de democratización del continente en respuesta a los golpes de estado y a los gobiernos autoritarios instaurados en respuesta al avance de la izquierda latinoamericana en los setentas y por el desarrollo del movimiento de defensa de los derechos humanos que pasa de reivindicar los derechos civiles, políticos y las libertades individuales a un enfoque de integralidad e interdependencia que articula la lucha por los derechos humanos con la lucha por la democracia y el desarrollo, que conducen a experiencias de exigibilidad de derechos desde los movimientos sociales.

Los movimientos ecológicos abren la dimensión ambiental y reorientan la visión sobre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, aportando a un nuevo pensamiento sobre el desarrollo humano sostenible y la acción ecológica como parte de la acción transformadora de la realidad.

Estos procesos contribuyen y hacen posible el desarrollo de nuevas y diversas prácticas educativas y ante el cuestionamiento que generan sobre las comprensiones y prácticas educativas, optan por asumir denominaciones en relación con las áreas temáticas o con el sector social con el que se desarrollan: mujer, género, jóvenes, paz, derechos humanos, resolución de conflictos, salud, ambiental, democracia, desarrollo local, ciudadanía, y aunque pueden ser programas de educación popular no se reclaman o definen como tal.

2.1.3. Una primera comprensión: como cultura popular

A comienzos de los sesenta en el Brasil, la confluencia alrededor de la conformación de movimientos de trabajo popular, articuló las más diversas y amplias experiencias de alfabetización²⁸. Teatro con y para los sectores populares,

²⁸ El método psico-social de alfabetización de Paulo Freire constituyó el núcleo alrededor del cual habría de darse un significativo grado de convergencia entre experiencias y ensayos socio-educativos de distintas orientaciones metodológicas. El terreno común les fue proporcionado por un conjunto de principios, todos ellos validados y enriquecidos por la práctica, entre los cuales - sumariamente - se encuentran los siguientes (Freire, 1969):

- La realidad como punto de partida del acto de conocer
- La no neutralidad de la tarea educativa
- La participación, la auto-reflexión y el pensamiento crítico.
- El diálogo y la relación horizontal entre quien aprende y quien le apoya en su proceso de aprender.
- La progresiva concientización del sujeto en situación de aprendizaje.

cine y música popular, artes, radio y televisión, editoriales, plazas y parques de cultura, en el cual participan educadores, intelectuales y artistas, convergencia que fue posible alrededor de los siguientes criterios:

- Se entendía que podría alfabetizarse para concientizar o para alienar y que se puede hacer teatro alienador o concientizador. En consecuencia la diferencia, la determinaba la cualidad del modo de hacer la práctica, es así que proponían desarrollar una concepción de trabajo clasista sobre y a través de la cultura, y apostaban a construir un poder liberador desde las acciones promovidas a través de la cultura popular.
- En la perspectiva de un trabajo liberador a través de la cultura y en oposición a lo que denominaban arte y cultura popular, (que era criticado y señalado de ser portador de lógicas e intereses de los poderes dominantes), se plantean de una parte, tomar los valores de arte y cultura de grupos y comunidades para utilizarlos como elementos propios de reflexión colectiva sobre las condiciones de vida y del significado de los símbolos del pueblo. De otra parte, se proponían llevarle a los sectores populares un arte erudito que le era negado, pero acompañado de reflexiones colectivas que devolvieran al pensamiento del pueblo un sentido humano y crítico, para producir un arte, que reflejara un modo nuevo de comprender el mundo afirmando una dimensión de clase tanto en la comprensión como en el trabajo de la cultura popular.
- Su comprensión descansaba alrededor de dos conceptos claves: cultura e historia, de ellos derivan las expresiones cultura popular y proceso de la historia, y elaboran conceptos como: conciencia histórica, concientización, participación consciente y crítica, creación de cultura, democratización de la cultura y transformación social.
- La cultura es creación humana, el hombre al producirla se reproduce como hombre y abarca al hombre y al trabajo humano. El hombre al transformar la naturaleza atribuye significado a lo que hace y al propio acto de hacer, con lo cual se afirma como un ser de conciencia, como sujeto que habita la sociedad y la historia.
- Las relaciones y transacciones entre hombre y naturaleza, entre unas personas y otras, son sociales e históricas, porque se construyen en momentos históricos y porque la historia es el trabajo humano de hacer cultura.
- Entre los seres conscientes la relación fundamental de la cultura es dada por la y en la comunicación: Primero entre el hombre y la naturaleza, en el mundo.

-
- La involucración activa de quienes aprenden en la transformación consciente de la realidad circundante como acto de prueba y validación de cada nuevo conocimiento.

Tomada de Adriana Puigros, del artículo: Del método psico-social de alfabetización a una práctica socio-política: el proceso de reconceptualización de la educación popular.

Segundo, entre los hombres, en el mundo humano. La sociedad es producto del trabajo y la cultura es el campo de mediaciones entre hombres, en ellas se fundamenta la posibilidad de la reproducción social del saber y desde luego de la propia educación.

- La cultura popular entendida como:
 - a. Cultura subalterna de las clases populares en oposición a la cultura dominante de las clases dirigentes.
 - b. Modalidad de trabajo realizado conjuntamente entre educadores y comunidades, dirigida a la producción de otra conciencia, de otra cultura y de otro orden social;²⁹
 - c. Reconstrucción de una cultura nacional, en términos de y sobre las bases de una cultura popular liberada.
- La cultura es popular cuando es comunicable al pueblo, es decir, que sus significados, valores, ideas, obras, son destinados efectivamente al pueblo y responden a sus exigencias de realización humana en determinada época, en suma, a su conciencia histórica, cuando lleva al hombre a asumir su posición de sujeto de la creación cultural y de actor consciente del proceso histórico en el que está inserto.
- La cultura se define como práctica de compromisos entre el movimiento de trabajo popular y los movimientos populares, precisamente a través de la cultura como proyecto de realización colectiva, al decir de Rodríguez Brandao hacer cultura popular, *significa de igual manera aquello que hace el educador junto al pueblo y aquello que el pueblo educado, para la libertad, realiza.*³⁰

Las propuestas político - pedagógicas de las experiencias que se realizan con campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes, obreros se constituyen en un horizonte dinamizador de los programas de educación de adultos y no pueden ser vistas como contrarios, tampoco son modelos opuestos a la educación de adultos, sólo marcan límites en su realización y nuevas posibilidades de la educación popular.

En esa perspectiva para el movimiento Nueva Cultura la educación es entendida como la posibilidad de realizar el trabajo de educador en estado de movimiento, es

²⁹ “La alfabetización es legítimamente, una forma de cultura popular. El trabajo de alfabetización debe, por lo tanto adoptar una interacción cada vez mayor con el pueblo; debe buscar una identificación tan completa como sea posible con la comunidad donde actúa; debe buscar un diálogo crítico que no será solo entre alfabetizador y alfabetizados, sino principalmente entre estos últimos, propiciando un proceso de desarrollo cultural dinámico. Este trabajo no podrá ser eventual, sino que deberá obedecer a una línea sistemática, a partir de una perspectiva global de educación que, tiene como objetivo la transformación de la estructura vigente”. Resolución del primer congreso nacional de alfabetización y cultura popular, realizado en 1963 en Brasil. (citado por Rodríguez Brandao, 1989, Pág. 34)

³⁰ Rodríguez. Op. Cit. Pág. 76.

una posibilidad de que el trabajo pedagógico, dirigido a clases populares, sea un servicio político a través de la educación.

La educación popular, no critica solo a las formas de educación de adultos y tampoco se presenta como forma alternativa de educación “para adultos” dirigida a sujetos pobres de comunidades indígenas, campesinas u obreras. En los primeros años de los sesenta, Freire critica la totalidad del sistema “bancario” de educación en todos sus niveles y a cambio propone, desde bases populares y con objetivos de transformación social, otro sistema de educación, del cual la alfabetización de adultos es un nivel, y toda la educación dirigida a los adultos es apenas un conjunto de etapas, lanzando las bases de una educación *permanente*, años antes de su discusión en Europa”.³¹

En consecuencia, se piensa la educación como proyecto educativo total y la recreación de su significado histórico y político fue el paso inicial que recoloca a la educación en la cultura, y a la cultura en el proceso de la historia.³²

2.1.4. Hacia una comprensión actual de la educación popular.

La educación popular, en las últimas cuatro décadas del siglo XX se constituyó como propuesta amplia de trabajo educativo, que generó diversidad de prácticas educativas, desarrolló espacios y procesos de reflexión que han posibilitado la elaboración de un saber sobre sus propias prácticas, saber que es teórico y práctico, y que configura una manera diferente de entender y hacer la educación.

Para acercarnos seguimos a Marco Raúl Mejía y Myriam Inés Awad, en su reflexión sobre lo educativo y lo popular, que rescatan las comprensiones de estos conceptos en la actualidad y hacen posible explicitar la manera como se entiende la educación popular.

2.1.4.1. ¿Cómo entender lo educativo en la educación popular?

*“En cuanto práctica social la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia, y por lo mismo un fenómeno exclusivamente humano. Y también por eso, es histórica y tiene historicidad”.*³³

La educación popular se constituye y desarrolla a partir de sus propios procesos y prácticas, que expresan y determinan las maneras cómo se concibe, se entiende y se asume, en ese sentido, es necesario reconocerla en primer lugar como un campo plural y diverso en permanente construcción, abierto a enriquecerse con

³¹ Rodríguez. Ibid. Pág. 39.

³² Rodríguez. Ibid. Pág. 41.

³³ Freire. Política y educación. Madrid. Siglo XXI. 1997. P.74

las prácticas, aportes y reflexiones de las corrientes que la conforman, entendiendo que en cada experiencia y contexto concreto, ésta se reinventa, o como lo postula Freire,

*“...una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no opera necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto en que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas”.*³⁴

Existe una riqueza histórica fruto de la reflexión sobre las propias prácticas que han aportado distintos materiales, ensayos, artículos, revistas, cartillas, videos, casetes... y que permite contar con un acumulado que a manera de teoría orienta las nuevas prácticas³⁵. Es decir, la educación popular se configura como un campo de saber teórico y práctico que opera en el mundo de los saberes y conocimientos, en el mundo de las relaciones sociales y de poder en las cuales se dan los procesos educativos, siendo una de sus principales tareas, develar las ‘formas de poder’ presentes en las relaciones que se dan en los procesos educativos.

La educación es una acción intencional e intencionada que se realiza con el propósito de incidir, influir e intervenir en y sobre las maneras de pensar y actuar de los sujetos y grupos humanos con quienes se desarrolla, en tanto la educación toma al ser humano como fundamento de su acción y su realización se constituye en su fin.

Señalar que es intencionada, es reconocer que se piensa, se planea, se prepara y organiza, en ese sentido, no es una acción espontánea ni improvisada y se realiza con unos propósitos y objetivos claramente definidos, es decir, tiene un qué, un para qué, un con quien, un cómo, un con qué y un cuándo, establecidos previamente a su realización.

Además la educación popular es una acción política histórica, en tanto genera conciencia en los sujetos acerca de sí mismos, del mundo y de los demás hombres, lo cual significa, que porta una concepción de hombre y una visión de mundo. Por tanto se inserta en una conciencia histórica, que en cada época es diferente en tanto existan diversas maneras de encarar y transformar el mundo, del modo en que se dan las relaciones entre los hombres y el propio valor que la persona humana tiene en cada sociedad.

³⁴ Freire. Ibid. P.53.

³⁵ El Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL, a partir de seminarios y encuentros regionales y latinoamericanos, de la Revista Piragua, de la promoción y apoyo a redes ha dinamizado la “refundamentación” de la Educación Popular, además educadores (as) populares e investigadores (as) ha producido sistematizaciones de experiencias que contribuyen a la producción de ese acumulado que conforma el campo teórico de la educación popular.

Ahora bien, La educación popular comporta una doble intencionalidad:

En primer lugar, aporta a la apropiación y aprendizaje de conocimientos, capacidades y habilidades de los sujetos y grupos sociales para analizar críticamente su realidad y comprender cómo operan los mecanismos de dominación, explotación y exclusión, para hacer conciencia de sus intereses colectivos y construir alternativas de solución a las problemáticas que les afectan. Potencia la capacidad en los sujetos y grupos para elaborar sus propuestas de transformación de la realidad social, o como lo plantea Freire, *“educación popular es la que jamás separa la enseñanza de los contenidos del desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha a favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales”*.³⁶

En segundo lugar, reflexiona y organiza las maneras de implementar las estrategias y acciones de cambio y transformación de la realidad. Discute y construye maneras de actuación colectiva que se constituyen en nuevas prácticas sociales que realizarán los sujetos y grupos populares, *“En la comprensión de la historia como posibilidad, el mañana es problemático. Para que acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Hay posibilidades para diferentes “mañanas”*”³⁷.

Lo anterior reafirma que es intención de la educación popular contribuir al empoderamiento de los sujetos y grupos sociales excluidos para asumir una decisión conciente de su presente y de las posibilidades de construir el futuro. Por tanto una de sus tareas es *“la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, aún cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento”*.³⁸

En consecuencia, la educación popular se plantea producir conocimiento desde los sujetos, acerca de la realidad que viven y sobre las maneras de asumir su transformación, reconociendo a los sujetos como actores de cambio en su propio entorno y que las acciones que emprenden expresan sus visiones, representaciones y significaciones que hacen de su propia realidad desde la perspectiva de sus necesidades e intereses.

Se propone construir un saber-hacer que es a la vez, conocimientos, saberes, relaciones sociales y expresiones de dominación, alineación y resistencia frente a las manifestaciones de poder en las cuales están insertos los sujetos y grupos populares, en tanto, *“es imposible pensar, en la superación de la opresión, sin,*

³⁶ Freire. Op. Cit. P. 112.

³⁷ Freire. A la sombra de este árbol, Barcelona, El Roure, España, 1998. P.50

³⁸ Freire. Política y educación. Madrid. Siglo XXI. 1997. P.121.

*primero, una comprensión crítica de la historia en la cual, esas relaciones interculturales se dan en forma dialéctica y por eso mismo, contradictoria y procesal. Segundo, sin proyectos de naturaleza político-pedagógica en el sentido de la transformación y reinención del mundo”.*³⁹

Al ser práctica educativa, necesita la concurrencia de cuatro componentes para constituirse como tal: Primero, la presencia de sujetos que expresan diferentes saberes, vivencias y experiencias, pero a la vez, expresan distintas comprensiones de mundo y de sentido, producto de los intereses que comportan y que son fundamentales para ser puestos y expuestos en un diálogo hacia la construcción de nuevo conocimiento, o como lo postula Freire, “*el encuentro del sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Es decir, en encuentro del educador y del educando*”.⁴⁰

En segundo lugar se necesita claridad sobre los objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta la práctica educativa, lo cual significa que entre los sujetos se debe negociar. Concertar los objetivos y propósitos de la acción educativa, configura una visión compartida y conjunta del sentido que tiene la práctica y que define los roles de cada sujeto, permitiendo que los sujetos asuman una relación democrática o como lo propone Freire, *que el educador asuma en forma ética que su sueño es político y eso plantea al educador el imperativo de **decidir**, y por consiguiente de **romper** y de **optar**, por tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado*⁴¹.

En tercer lugar, requiere de la existencia de los objetos de conocimiento, los saberes, las técnicas, metodologías, actitudes, valores a ser enseñados por el educador y ‘aprehendidos’ por los educandos para que puedan aprenderlos. Son los contenidos con los cuales se potencia la capacidad de los sujetos para la comprensión de su realidad, para “soñar” la transformación desde sus intereses y para reorganizar su hacer en el mundo cotidiano, en ese sentido, los contenidos definen el saber, el hacer y el saber-hacer que se quiere potenciar como nueva praxis social y política del sujeto que se educa.

En cuarto lugar, se necesita de los métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado y que son los que permiten el desarrollo de las actividades y experiencias que permiten aprender a los sujetos participantes y a la vez, posibilitan el logro de los objetivos propuestos y el desarrollo de acciones e interacciones sociales y pedagógicas entre el educador y el educando.

³⁹ Freire. *Ibídem*, Página 36

⁴⁰ Freire. *Cartas a quien quiere enseñar*, Madrid, Siglo XXI, 1997. P.28.

⁴¹ Freire. *Educación y Política*, Madrid, Siglo XXI, 1997. P.76.

Finalmente, la educación es un proceso permanente, que no se reduce a una etapa particular de la vida, tampoco a procesos de escolarización ni al espacio de la escuela formal. Vincula al sujeto con todos los espacios de vida, en los cuales construye sentido y significados de vida, en tanto concibe al hombre como un ser en permanente cambio, educable a lo largo de la vida y por tanto valida la organización de espacios educativos donde los seres humanos y los grupos sociales se empoderen para transformar sus realidades, en consecuencia, *“la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*.⁴²

2.1.4.2. ¿Cómo entender lo popular?

Lo popular entendido como alianza entre diversos sectores de clase sometidos a las relaciones de poder y dominación capitalista, que se identificaban alrededor de un proyecto de construcción de nuevo poder, ha sido cuestionado por el discurso neoliberal al colocar la realización de los intereses del ciudadano en la emergencia de una ciudadanía que va más allá de las clases sociales y los partidos; donde la participación es el eje fundamental de la democracia, que es de todos y no sólo de los sectores populares.

Además la sociedad civil se asume como el lugar más amplio que expresa la sociedad, que representa los intereses de todos, que reconfigura lo público y contribuye a debilitar aún más la idea de sectores populares e intereses de clase.

Los anteriores factores explican la debilidad de formas de participación, representación y movilización de organizaciones populares que no logran comprender la nueva complejidad social y con sus actitudes contestatarias generan procesos aislados que parecen estar ‘prisioneros del pasado’, aumentando el ‘desgaste y desprestigio político’ de la organización, la protesta y la movilización social.

De otra parte, la maduración alcanzada por los nuevos medios de comunicación (Internet, salas de conversación, vídeo-conferencia, juegos en línea...) que se desarrollan a partir de la “virtualidad”, generan un desplazamiento simbólico del sentido de territorialidad, que entra a reemplazar las filiaciones afectivas caracterizadas por la cercanía y el territorio, al hacer posible relaciones “virtuales” aún estando en los lugares más distantes de la gran aldea, lo cual produce desarraigo cultural, físico y de filiación familiar.

El desarrollo de los medios y el surgimiento de la industria cultural de masas, ha llevado a que la cultura no esté asociada a un territorio, a un lugar, comunidad o grupo social determinado, lo cual es visible en la constitución de subjetividades, en

⁴² Freire. La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI, 46ª edición, 1998. P.7.

la multiculturalidad y en las culturas híbridas. Aquí los elementos de clase no definen con claridad la diferencia entre sectores sociales, dada las similitudes en los patrones de consumo cultural (formas de vestir, música, TV, cine...) que reflejan la recomposición de imaginarios y significaciones que rompen la idea de una cultura popular pura.

Los procesos de globalización y su incidencia en los patrones culturales de consumo han posibilitado el surgimiento del "ciudadano consumidor", que desde una lógica individual busca el reconocimiento social en razón de su capacidad para 'articularse o insertarse' en el mercado y alcanzar un nivel de consumo como señal y evidencia del éxito alcanzado, factor que contribuye a ocultar, precisamente, las diferencias entre sectores de clase.

El surgimiento de los nuevos lugares, espacios y formas de socialización y construcción de subjetividades e identidades, ha permitido identificar nuevos lugares, espacios y maneras de reproducir las relaciones de dominación, desigualdad e injusticia, de exclusión y discriminación. Profundiza la crisis de la organización tradicional basada en el reconocimiento de la casa, el barrio y el trabajo (fábrica) como los "lugares de resistencia y de organización" de los sectores populares. Factores que explican porque las organizaciones gremiales y políticas se quedaron alejadas de las nuevas relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

Estos fenómenos, han posibilitado el surgimiento de nuevos procesos y movimientos sociales anti-globalización, que utilizan nuevas tecnologías y maneras de comunicarse y movilizarse, e igualmente, evidencian nuevas apuestas políticas y consignas de acción. A manera de ejemplo baste señalar, la consigna del Foro Social Mundial, "Otro mundo es posible", que expresa una visión y comprensión no ligada a intereses de sector o grupo social particular, pero sí de un profundo contenido anticapitalista.

Ante el cuestionamiento de lo popular, posibilitado de una parte por el desarrollo de las fuerzas productivas, de los medios de comunicación y el surgimiento de la industria cultural de masas y de otra parte, por la crisis de paradigmas del pensamiento crítico a raíz de la crisis del socialismo real y el predominio de las ideas neoliberales en la administración de los procesos de globalización, no se puede abandonar el concepto.

Al contrario es necesario ahondar en su resignificación y reelaboración, para mantener una apuesta a favor de los sectores excluidos y segregados en las nuevas formas de relaciones de poder y dominación del capitalismo globalizado. Como se pregunta Freire, *¿cómo es posible no ser críticos ante tanta injusticia?,...* *"Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi revuelta ante la negación del derecho de "ser más" inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso, no puedo cruzarme de brazos, en plan fatalista, ante la miseria, vaciando de ese*

*modo mi responsabilidad en el discurso cínico y “tibio” que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es como es”.*⁴³

En ese sentido, reafirmar la apuesta por lo popular pasa por desarrollar en las personas excluidas sus potencialidades y autonomía para que de manera conciente se asuman como actores en la construcción de un proyecto de nueva sociedad con justicia social, equidad y democracia, implica ser capaces de comprender las razones históricas de la época que se vive y construir propuestas viables y posibles que configuren maneras de hacer desarrollo humano y sostenible.

También implica plantear una globalización no capitalista diferente a la que el neoliberalismo impone y ser capaces de construir un pensamiento y acción para ser ciudadanos críticos, participativos y activos en la construcción de movimientos sociales y políticos democráticos, que actúen en lo local, nacional e internacional con la seguridad de que ‘otro mundo es posible’.

2.1.4.3. Los fundamentos básicos de la educación popular.

Tiene como intencionalidad la transformación social, a partir de la acción de los sujetos y los grupos sociales, analiza la realidad para avanzar hacia una nueva sociedad, sin excluidos y con oportunidades de vida digna para todos y todas.

Parte de la realidad social de cada sujeto y grupo social, entendiendo que es diversa como diversos son los sujetos, las interpretaciones y los medios; de allí que no haya prácticas únicas ni modelos de operación, por cuanto busca producir conocimiento contextualizado que permita la acción transformadora de dicha realidad. *“El punto de partida es la realidad local, lo que significa centrar la educación en las propias vivencias individuales y colectivas y tomar su ejercicio crítico como elemento de reflexión para el cambio”*⁴⁴, reconociendo que la comunidad posee un potencial de organización y de acción de cambio que no ha sido utilizado y, que la producción de conocimientos nuevos incentiva a decidir alternativas para la propia movilización”.

Se propone empoderar sujetos y grupos sociales excluidos y desiguales, en tanto actores de sus propios procesos, responsables de su presente y de construir su futuro, “que asumen la opción de construir su propia historia, afirmando al hombre como ser que trasciende la naturaleza, como conciencia de sí, con vivencias y

⁴³ Freire. Pedagogía de la Indignación. Madrid. Morata. 2001. P. 89.

⁴⁴ Rodríguez, (1989), La educación popular en América Latina. Quito, Cedep. Página 89

responsabilidades comunitarias, con presencia transformadora en el mundo y en consecuencia sujeto de historia y cultura”.⁴⁵

Encarna un profundo sentido ético de compromiso con la superación de la exclusión, la marginalidad, las inequidades e injusticias sociales, de respeto a la vida, de solidaridad y por esa razón potencia al sujeto como gestor de propuestas de vida que a la vez está en permanente construcción como sujeto mismo, y también se compromete con la acción transformadora en lo cotidiano. *“La lucha no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinención”*.⁴⁶

Reconoce la cultura como el lugar en el cual se insertan significados, sentidos y representaciones simbólicas de los sujetos, que expresan su propia comprensión del mundo y desde los cuales establecen su relación con la naturaleza y los seres humanos. Por tanto, la cultura es el referente de comprensión de la diferencia para avanzar en procesos de diálogo entre diferentes visiones del mundo y saberes hacia la construcción de visiones compartidas que posibiliten acuerdos de acción colectiva de sujetos y grupos sociales. Es necesario para el educador popular comprender las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus juegos, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad. No parece posible organizar programas de acción político-pedagógica sin tomar seriamente en cuenta las culturas y las resistencias de los sectores populares.

El diálogo de saberes, reconoce los diferentes conocimientos cotidianos y científicos, los valora y genera procesos de diferenciación y autoafirmación en referencia con su aplicación, utilidad, pertinencia en la vida concreta de los sujetos. Reconoce el mundo de las culturas populares y sus características: sus tradiciones, creencias, costumbres y conocimientos acumulados; promueve el dialogo intercultural como espacio donde se expresa la identidad cultural de los sujetos y los grupos sociales. En consecuencia, se propone relaciones de diálogo, confrontación y negociación hacia la construcción de nuevos conocimientos con significado en la cultura de los sujetos y grupos populares que permitan reorganizar la acción transformadora de la realidad social.

La educación popular se entiende como saber teórico práctico que se la juega en las relaciones sociales y de poder en la esfera del saber y el conocimiento; se constituye a través de su propia práctica y de la reflexión sobre ella, que determina la manera como se asume y se entiende así misma, y de la manera como se ‘inserta’ en las dinámicas de los sectores sociales. En tal sentido es un campo

⁴⁵ El ser humano, integrándose en su contexto, para intervenir en él, lo transforma en mundo... la historia que tiene lugar en el mundo es la realizada por los seres humanos, escribió Freire en A la sombra de este árbol. Barcelona, El Roure. 1997. P.21.

⁴⁶ Ibíd. Página 50.

plural y abierto, que está en permanente reinvención y construcción en tanto se constituye con diversos sujetos en diversas realidades sociales, económicas, políticas y culturales, de allí la diversidad y riqueza de sus prácticas y las diversas comprensiones que reflejan puntos de consenso y de tensión que se constituyen en dinámicas que potencian su desarrollo.

2.1.5. El papel del educador en la educación popular

En la educación popular para repensar el papel del educador se partió de la crítica al papel del educador en la “educación bancaria”, elaborada por Freire y que podría ser resumida en los siguientes puntos:

*“El educador es siempre quien educa; el educando, es el educado. El educador es quien disciplina, el educando, es disciplinado. El educador es quien habla; el educando, el que escucha. El educador prescribe; el educando, sigue la prescripción. El educador elige el contenido de los programas: el educando, lo recibe en forma de “depósito”. El educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe”.*⁴⁷

En síntesis, en la educación tradicional, el sujeto del proceso es el educador y el educando es su objeto. Una reflexión sobre el papel del maestro implica en primer lugar, una crítica del acto educativo y a partir de allí, construir una nueva comprensión sobre la relación e interacción entre los sujetos, veamos entonces:

Se parte de reconocer que todo sujeto es portador de vivencias, historias, biografías y saberes, por tanto nadie sabe todo y se afirma que nadie sabe todo, en consecuencia, el educador no se las sabe todas y tampoco el participante es un saco vacío esperando ser llenado por la sabiduría del profesor.

Parte de reconocer que nadie enseña a nadie. Uno aprende en la propia casa, en el barrio, en las calles, polideportivos, escuela, en el mundo... y nadie aprende solo, en tanto en todos los lugares en los cuales se aprende, es en la relación e interacción con otros y con el mundo como construye conocimiento, por tanto, la educación es una práctica social. En esa perspectiva podríamos decir con Freire que “No más un educador del educando, no más un educando del educador y sí un educador-educando con un educando-educador”⁴⁸ aspecto que agrega otro elemento a la reflexión, el educador al enseñar aprende y el educando al aprender, también enseña.

Freire en su reflexión sobre el enseñar y el aprender, postula en primer lugar, que el enseñar no existe sin el aprender, que no existe sin quien enseña y sin quien aprenda, y al mismo tiempo, quien enseña aprende y quien aprende enseña.

⁴⁷ Freire. La educación como práctica de la libertad. Madrid. Siglo XXI. 1998. P. 17.

⁴⁸ Freire. Ibíd. P. 16.

El educador aprende al educar, en la medida en que mantiene una actitud 'humilde y abierta' para repensar lo pensado y revisar sus posiciones; en la medida en que se involucra con la curiosidad del alumno y explora los diferentes caminos, en que las sugerencias y preguntas surgidas en el acto de educar, plantean situaciones de aprendizaje de maneras no percibidas con anterioridad. En esa dirección, enseñar no es el acto mecánico de transferir conocimientos y conceptos, es hacer posible que "los educandos, *epistemológicamente curiosos*"⁴⁹, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, *aprehendiéndolo, pueden aprenderlo*"⁵⁰.

En consecuencia el educador en su proceso de formación aprende a enseñar, pero también aprende el proceso de planear su práctica, de realizarla y evaluarla. Analizándola aprende de su propia práctica para definir maneras de mejorarla, al tiempo elabora criterios y saberes para organizar futuras prácticas, en ese sentido, *"también aprende a enseñar al enseñar, algo que es reaprendido por estar siendo enseñado"*.⁵¹

Para aprender es necesario estudiar, y estudiar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos, por eso Freire señala que enseñar no es un simple proceso de transferencia de conocimientos, que al estudio crítico le corresponde una enseñanza crítica, que requiere necesariamente, de una forma crítica de comprender, de realizar la lectura del texto y la lectura del contexto.

En ese sentido, es necesario que en la enseñanza-aprendizaje de los conceptos y conocimientos, los educadores y educadoras, se obliguen a desvelar la realidad, las relaciones de dominación existentes en el mundo, pero también debe hacerlo en relación con las relaciones de poder que se dan en las relaciones sociales educativas y de producción del saber, para de esa manera cumplir con *"la tarea de 'desopacar' la realidad nublada por la ideología dominante. Ni contenido solamente, ni desvelamiento solamente, como si fuera posible separarlos, sino el desvelamiento del mundo opresor por medio de la enseñanza de los contenidos"*.⁵²

Resumiendo, el educador tiene como tarea política importante, enseñar de manera competente los contenidos y esclarecer las relaciones de dominación del mundo en que están insertos los sujetos, como también de las relaciones de poder en el proceso del conocimiento para apoyar los procesos de conciencia de sí, conciencia de los otros y del mundo en que se vive, a fin que el conocimiento le

⁴⁹ Es la curiosidad del ser humano. La que me hace preguntar, conocer, actuar para reconocer, enseñar exige curiosidad. Cartas a quien quiere enseñar, P.89.

⁵⁰ Freire. Educación y Política, Madrid, siglo XXI, 1997. P.79.

⁵¹ Freire. Cartas a quien quiere enseñar, Madrid, Siglo XXI, 1997. Página 29.

⁵² Freire. Educación y Política, Madrid, Siglo XXI, 1997. Página 59.

permita al hombre hacerse sujeto del proceso de hacer historia y transformar su realidad, síntesis de la naturaleza política de la educación.

De otro lado, corresponde al educador y educadora popular, reconocer en el educando a un legítimo otro que le permite constituirse como 'yo' en relación con él, y que hace posible, la realización del acto mismo de educar. Reconocer al otro como sujeto, implica conocer el contexto -realidad- en la cual vive, conocer la cotidianidad en donde él construye su saber cotidiano (conocimiento hecho de pura experiencia, para Freire), el cual no puede ser desconocido ni negado. Si se desconocen las condiciones concretas de vida, difícilmente se tiene acceso y se comprende su modo de pensar, difícilmente se podrá saber lo que saben y cómo lo saben y más difícilmente aún, se podrá saber qué se necesita hacer para ampliarlo, enriquecerlo, para enseñar lo nuevo.

A lo anterior se agrega que es necesario para el educador popular comprender las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus juegos, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad. Sin reconocer las dinámicas organizativas, sociales, políticas y culturales, y las experiencias de resistencia de los sectores populares no es posible fortalecer sus procesos de organización, tarea y compromiso del educador y educadora popular.

Reconocer al otro implica, hacer posible que exprese su voz, escucharle, dialogar a sabiendas que su lenguaje, su pensamiento y su conocimiento es diferente del que posee el maestro, pero es reconocer que sin diálogo no es posible una relación donde el otro sea sujeto. Para Freire también es importante la tolerancia, porque *"sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica. Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo inaceptable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo, la tolerancia es la virtud que nos enseña a vivir con lo diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente, a construir relaciones e interacciones con el otro en los procesos educativos"*.⁵³

De otra parte, recalca la importancia de *"estar atento a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida. Los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo esto que resulta contradictorio, todo esto forma parte de su identidad cultural, a la que jamás falta un elemento de clase"*⁵⁴, y señala que es importante si se quiere un aprendizaje realmente democrático en la escuela, donde sabiéndose democráticamente reconocido y respetado se aprenda y aprehenda el conocimiento como también se aprenda a reconocer y respetar a los otros.

⁵³ Freire. Cartas a quien quiere enseñar, Madrid, Siglo XXI, 1997. Página 64.

⁵⁴ Freire. Ibídem. Página 76.

Así mismo, la responsabilidad ética, política y profesional del educador también le demanda prepararse y formarse como proceso permanente. Su experiencia docente si es reflexionada aclara sobre qué aspectos requiere formación y señala cuáles son las líneas de trabajo para mejorarla, es ése el camino para generar procesos permanentes de formación de los educadores y educadoras, al tiempo que es el camino para mejorar la calidad de la práctica pedagógica que ellos y ellas realizan.

2.2. Hacia una comprensión de las concepciones de educadores.

“Ha crecido una idea nueva, tal vez incluso revolucionaria. Es ésta: al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula (o en cualquier otro contexto, en su caso), vale más tomar en cuenta las teorías populares que tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Pues cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos en ‘condiciones’, queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías populares que ya guían tanto a las maestras como a los alumnos,”⁵⁵

Aun cuando los educadores y las educadoras populares no han sido formados en pedagogía y su reflexión pedagógica es débil, sí tienen explicaciones sobre lo que hacen y porqué lo hacen de una determinada manera, lo cual significa que tienen una “idea propia” sobre la educación y sobre su propio quehacer. En esa dirección, este capítulo reflexiona sobre las concepciones, sus características y diferencias epistemológicas, y el saber cotidiano.

Toda práctica educativa implica el análisis de las relaciones entre contextos, culturas, instituciones, personas, saberes y conocimientos en relación con la economía, el mundo del trabajo, la tecnología y en general con la realidad cultural y social que se vive, a fin de dar respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad.

En ese sentido, la práctica educativa se diseña para ofrecer solución a problemáticas reconocidas; el saber (teoría) y el saber-hacer (práctica) que posee el maestro (a) funcionan como guía para la planeación, organización y realización de las actividades, constituyendo la práctica pedagógica que *“entendida como praxis, implica la dialéctica entre el conocimiento y la acción para conseguir un fin, tendiente a una transformación, cuya capacidad de cambiar el mundo, reside en la posibilidad de transformar a los otros”⁵⁶.*

⁵⁵ Bruner, J. La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor. 1997. Página 64

⁵⁶ Repousseau, J. Homo docens. L’action Pédagogique et la la formation des maîtres. París. Bourrellier-Education. 1972. Página 35.

La práctica educativa no está determinada sólo por las teorías y modelos teóricos del maestro (a), también entran a manera de referentes y limitantes de su práctica⁵⁷, de una parte, el contexto y la realidad económica, social y cultural de la población que atiende; la legislación y normatividad educativa, el proyecto educativo institucional y los proyectos pedagógicos; las normas internas, las costumbres y tradiciones de la institución educativa que prefiguran la manera en que cada maestro (a) debe cumplir su función.

De otra parte, el sistema educativo también enfrenta al maestro (a) a condiciones específicas para realizar su práctica educativa: Estudiantes seleccionados por el mismo sistema y organizados por niveles y grados, programas curriculares por cumplir, criterios de competencia intelectual definidos y estandarizados, estructura de relaciones, horarios, definición del uso y distribución de los espacios, materiales pre-elaborados, dotaciones y equipos también definidos. Sobre ellas los maestros y maestras no siempre tienen decisión y los 'asimilan' como elementos naturales y normales del contexto en el cual desempeñan su práctica educativa.

Además en la reflexión de los maestros y las maestras actúan como telón de fondo, invisibilizada en su saber y saber hacer, la influencia ideológica, política, ética y moral adquirida en las fuentes donde apropió su conocimiento y discurso profesional, permeadas por la cultura dominante y que limitan su capacidad crítica. De otra parte, los significados que sobre el ser maestro (a) ha construido en su quehacer constituyen la impronta personal que imprime a su práctica.

De otro lado, también juegan como factor condicionante del pensamiento, reflexión y acción, los resultados obtenidos en las experiencias pasadas que ha realizado y que le han ido configurando unas maneras de hacer las cosas, en tanto éstas han sido útiles y eficaces en la solución de problemas presentados en su experiencia personal. Esto se refleja de alguna forma en expresiones como: "la práctica hace al maestro" y "más sabe el diablo por viejo que por diablo", por tal razón los intentos de innovar y cambiar la práctica pasan por transformar los esquemas de pensamiento y acción, por la asimilación de lo "nuevo" a través de la adaptación, acomodación y transacción de significados.

Señalar los anteriores factores permite reconocer la capacidad creativa, innovadora y transformadora de su propia práctica que poseen los maestros y las maestras, y evita "descargarles" toda la responsabilidad por la problemática de la

⁵⁷ José Gimeno Sacristán en: Currículo: Una reflexión sobre la práctica, ediciones Morata, 1991, acota que las regulaciones curriculares, las formas de producir y distribuir materiales para el desarrollo del currículo, los procedimientos de control que definen lo que está "tolerado hacer", las maneras de organizar el tiempo, el espacio y los recursos, y también los programas de innovación escolar son factores que condicionan lo que ocurre en las aulas.

educación, en tanto precisa su grado de responsabilidad, libertad y autonomía frente a las áreas de su competencia y los ámbitos de su práctica.

Así mismo, permite plantear que la educación es una práctica social y cultural compleja, que no es sólo oficio de maestros y maestras y que para comprender lo que sucede en ella y por qué ocurre, es necesario mirar e indagar más allá de la sola práctica de aula.

Ahora bien, en el hacer educativo, los maestros y maestras ponen en juego lo que saben sobre la educación (teoría) y las formas concretas de hacer la educación (práctica) para obtener el resultado deseado (fines y objetivos), integrando la teoría y la práctica en la acción misma del educador (a), lo cual permite postular que *“la relación entre el pensar y el hacer, es el problema específico de la reflexión sobre la educación, para explicar y comprender cómo realmente se hace y porque se hace así”*.⁵⁸

Asumir que la acción del educador integra el saber y el saber hacer, significa reconocer que toda práctica educativa tiene una explicación de por qué ocurre y por qué se realiza de determinada manera; al mismo tiempo implica que toda concepción educativa tiene una práctica que la hace concreta. En esa perspectiva y con el ánimo de avanzar en el análisis presento las reflexiones sobre las concepciones y sus características, aún cuando en la realidad se concepciones y práctica se presentan integradas, como pensamiento y acción.

2.2.1. Las concepciones de maestros y maestras.

“Toda actividad práctica tiene tras de sí la orientación del conocimiento, de algún tipo de conocimiento. Otra cosa es, de qué conocimiento se trata y de cuál podría ser”.⁵⁹

Afirmar que maestros y maestras tienen pensamientos sobre lo que hacen, que elaboran explicaciones sobre lo que han hecho y lo que siguen haciendo, que al pensar su actividad analizan las situaciones que se presentan, eligen y deciden las acciones concretas a realizar, es reconocer que tienen concepciones que estructuran su manera de pensar y actuar cotidianamente.

Señalar que el maestro en cada acción pone su cuerpo, su inteligencia, sus conocimientos, sentimientos, aspiraciones, modos de entender el mundo, sus afectos, sus creencias y expectativas, es reconocer que posee una estructura de pensamiento que le guía en su acción cotidiana, que al funcionar como *“esquemas*

⁵⁸ Gimeno Sacristán José. Poderes inestables en educación. Madrid. Morata. 1999. Página 21.

⁵⁹ Gimeno. Op. Cit. Pág. 121.

*de conocimiento y comportamiento cotidiano*⁶⁰, permite apropiarse su vida cotidiana y es la causante del saber que los maestros construyen a partir de su propia experiencia y vivencia, como lo expresa Arendt (1984), *“todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia tiene sentido o coherencia sin haberse imaginado o pensado*.

Gimeno Sacristán plantea que las investigaciones desarrolladas en los últimos años por las ciencias sociales para explicar la realidad social, cultural, psicológica y educativa han empezado a contar con las construcciones de los sujetos y han formulado conceptos diferentes para referirse a las elaboraciones que la gente construye sobre el mundo, sobre su lugar en él y que le dan sentido a su vida.

Conceptos como conocimiento cotidiano, conocimiento tácito, teorías implícitas, teorías de la vida cotidiana, teorías de la acción, sentido común, constructos personales, teorías intuitivas, teorías legas, teoría educativa subjetiva, teorías subyacentes, concepciones, creencias, discurso ordinario y filosofía intuitiva entre otros, son señalados por Gimeno como formas de categorizar el conocimiento que, sin tener las características del saber propio de la ciencia tienen funciones importantes en la acción de los sujetos y de la vida social.

En su tesis doctoral, Rafael Porlán Ariza, señala que se “dispone de diferentes hipótesis teóricas e innumerables acepciones semánticas, para caracterizar el conocimiento de los profesores (creencias, teorías implícitas, perspectivas, paradigmas funcionales, constructos, conocimiento práctico, imágenes, esquemas, rutinas, guiones, principios, metáforas, dilemas, etc.), pero que aún se dispone de muy poca información contrastada y significativa sobre los diferentes modelos pedagógicos que los conforman”⁶¹

Igualmente, Rafael Porlan Ariza, señala que Buitink y Kemme (1986), en “Changers in Student - Teacher Thinking”, desarrollan el concepto de ‘teoría educativa subjetiva’, que *“Contiene la mayoría de las cogniciones y orientaciones del profesor que son relevantes para su conducta de enseñanza, su carácter teórico recae en el hecho de que es posible reflexionar usando este cuerpo de conocimientos como generalización, a partir de él dar respuesta a situaciones específicas”*⁶².

⁶⁰ Heller, Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Ediciones Península, Quinta edición, 1997. Pág. 293.

⁶¹ Porlán Ariza, Rafael. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO. TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 1989. Pág. 135

⁶² Porlan. Ibidem. Pág. 145

2.2.2. Características de las concepciones

“Las creencias básicas más que ser contenidos particulares de nuestra vida, son el continente de la misma, lo que la contiene. Es decir, no son ideas que tenemos, sino ideas con las que somos”.⁶³

En la práctica educativa se enfrentan los acontecimientos y se hace de ellos ocasiones con sentido y significado en la comunicación con el otro. En ella se aprende y se construyen comprensiones de lo que tiene sentido, de lo que es útil, conveniente, oportuno, beneficioso y de cómo actuar coherentemente. Por lo anterior, las concepciones no son simples actitudes ante los hechos, **son supuestos que dan sentido al mundo de la vida** de maestros, maestras y estudiantes; **no son un simple reflejo de la realidad, se insertan en la cultura** general y profesional del maestro (a), por tanto se articulan e integran al marco general de concepciones, a los “*esquemas de conocimiento y comportamiento cotidiano*”⁶⁴.

También es característica de las concepciones, que no se asumen reflexivamente ni concientemente y se constituyen en concepciones implícitas que permanentemente **estructuran las maneras del pensar y actuar cotidiano**, y precisamente por su forma de construcción **son estables, duraderas, resistentes y difíciles de transformar**; incluso muchas de las veces, **no son fáciles de explicitar o develar**.

Gimeno Sacristán señala que las concepciones espontáneas tienen su origen en las actividades cotidianas de las personas, en la interacción espontánea con el medio y **sirven para predecir, ante todo, la conducta en ese entorno**; son determinadas en cuanto a su contenido por las limitaciones en la capacidad de procesamiento de los individuos y **se estructuran en forma de teorías – en – acción** - (teorías implícitas) **personales** o causales por dos características básicas:

En primer lugar, los conceptos espontáneos no se yuxtaponen unos a otros y **construyen estructuras jerarquizadas aunque implícitas o no conscientes**⁶⁵, y en segundo lugar, constituyen **estructuras de conocimiento con función explicativa**, y por lo espontáneo, cotidiano de su construcción y organización jerárquica resultan **resistentes al cambio**, no se abandonan por simple exposición a planteos científicos correctos; y la resistencia al cambio está

⁶³ Gimeno. Op.cit. Pág. 123.

⁶⁴ Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, quinta edición, Barcelona, 1997. Página 297.

⁶⁵ Vygotski usa la figura de una vaina de guisantes donde los conceptos se colocan uno junto al otro, sin mezclarse ni combinarse.

determinada porque **son útiles y altamente predictivas** en la vida cotidiana, por su organización como teorías - en - acción.⁶⁶

Resulta interesante para comprender las concepciones epistemológicas en los profesores, la idea expuesta por Gimeno Sacristán (1991)⁶⁷, al señalar que los profesores pasan sin rupturas epistemológicas, desde su experiencia como estudiantes, al comportamiento como profesor. Al no preguntarse ni cuestionarse el significado educativo, social, pedagógico y epistemológico del conocimiento que transmite o que hace aprender, asumen acríticamente los cambios en su papel y función, y es su experiencia personal la que configura el arquetipo de conocimientos valiosos y al ser maestro establece los criterios de selección de lo que enseña.

Igualmente señala que los profesores pasan de alumnos - receptores, a consumidor - acrítico de textos de enseñanza y de allí a transmisores (as) de conocimientos, sin las rupturas y reflexiones epistemológicas, evidencia clara acerca del carácter **pragmático** de las concepciones y de cómo éstas, **sirven de marco teórico que guía el accionar** del maestro.

Señala Gimeno que los profesores al reflexionar sobre el contenido lo transforman para facilitar su comprensión, utiliza analogías, ejemplos, ilustraciones, derivaciones. El resultado de la organización del contenido de enseñanza, depende del esfuerzo de pasar el conocimiento por la propia concepción, por el conocimiento que posee y la presentación que de él haga, para que sea útil y comprensible para el estudiante, evidenciando como **las concepciones implícitas funcionan a manera de filtro selectivo** de los contenidos de enseñanza y **esquema personal** del maestro.

Restrepo y Campo señalan que “la principal función de la creencia es **crear hábitos de acción** que se adquieren y se asumen como **proposición que dispone para la acción**, es decir, da sentido a la acción y por tanto, la hace significativa e interpretable”, además consideran que las creencias de los profesores “*pueden distinguirse por los diferentes modos de acción que suscitan*”.⁶⁸

Porlán en su investigación encontró que a pesar de la aparente similitud en las prácticas rutinarias de la clase, es posible encontrar diferentes opciones conceptuales, que **a iguales prácticas de los profesores subyacen**

⁶⁶ Gimeno. El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, España. Ediciones Morata. 3º, Edición 1991. Pág. 217.

⁶⁷ Gimeno, Sacristán, José. El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, Madrid, España, 3ª Edición 1991. El capítulo VII analiza las concepciones epistemológicas de los profesores y las dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores.

⁶⁸ Restrepo y Campo. La docencia como práctica. El concepto, un estilo y un modelo. Bogotá. Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2002. P.16

concepciones epistemológicas diferentes, *“es posible una riqueza y diversidad de opciones conceptuales, bajo la aparente universalidad de unos determinados prototipos epistemológicos y de unas prácticas rutinarias de clase”*⁶⁹.

El estudio realizado por Buitink y Kemme (1986) citado por Porlan (1989), define como características de la teoría educativa subjetiva, las siguientes:

- Es una **teoría de acción**, constituida por colección de declaraciones que justifican sus acciones, sin embargo, **no es teoría en sentido científico**, refleja las **declaraciones hechas para un contexto y momento** elaboradas por el sujeto, fuertemente **ligada a interpretaciones y percepciones subjetivas**.
- Es **formulada en presencia de un observador**, que ayuda y estimula su formulación.
- Las teorías educativas subjetivas **tienen carácter global**.
- Presentan contradictoriamente, **cierto carácter estable y al mismo tiempo cierto dinamismo**. Se está convencido de las propias ideas, las nuevas experiencias las confirman o son rechazadas, la teoría subjetiva **funciona como filtro selectivo** y a consecuencia de ello, se defiende de sugerencias e interpretaciones alternativas; ocasionalmente *ocurren incidentes críticos* que provocan cambios inesperados en la teoría, por lo que se puede considerar que su **desarrollo es gradual**.
- Las teorías formales de corte pedagógico y didáctico son percibidas como irrelevantes e inútiles para la práctica. Consideran que las propias ideas son **bastante más decisivas para dirigir sus prácticas**, presentándose contradicciones entre el rechazo de maestros nuevos y la necesidad objetiva que tienen de disponer de una buena teoría para su desarrollo profesional.
- El profesor **sólo cambiará su teoría subjetiva cuando la perciba como inadecuada para su propia práctica**. Las opiniones de otros no son consideradas, en tanto son ideas y opiniones no relacionadas con la percepción que tienen de su propia práctica.

Así mismo, Porlan cita a Oberg (1986), quien postula como características para los constructos personales:

- Las personas son esencialmente activas y las acciones de las personas son opciones entre **vías alternativas ideadas por ellas mismas**, vías que **son estructuras interpretativas** a las cuales llama constructos, con estructura bipolar que tiene la forma de par de términos dicotómicos (aceptación - rechazo, importante - sin importancia, justo - injusto)
- Se aplican a más de un elemento, suceso, persona o cosa y **se usan para anticipar sucesos futuros**.

⁶⁹ Porlán. Ibídem. P.205.

- Los constructos se **mantienen en disposiciones jerárquicas**, los constructos superordinados (orden superior) se pueden revisar y ampliar, son llamados permeables y en la medida en que una persona tenga una base amplia de constructos permeables y flexibles, será **capaz de evolucionar** más significativamente con las experiencias y ser más autónomo para intervenir creativamente en la realidad.
- **No siempre son verbalizables y conscientes, operan de manera implícita y oculta** a los procesos de cambio y reflexión personal, los subordinados suelen ser más visibles y los superordinados tienen carácter más tácito.

En resumen, puede señalarse que las concepciones explican la manera de pensar y actuar, y que han configurado una nueva línea de investigación, reflexión y construcción de saber sobre la educación y la pedagogía, que integra el análisis de las teorías y de las prácticas, que recupera al maestro como productor de saber y conocimiento, que reconoce en la reflexión del maestro sobre su propia experiencia, el germen que contribuye a la transformación del saber y del quehacer educativo que el sujeto realiza, profundizando las rupturas epistemológicas con los paradigmas tradicionales de investigación que parten de la separación entre la teoría y la práctica.

Aparece como tarea de primer orden aprender a dialogar con las diferentes perspectivas, para avanzar en la construcción de comprensiones comunes, decantar las diferencias y utilizarlas como dinamizadoras de la investigación, la reflexión, el debate y la producción de saber pedagógico sobre las concepciones y prácticas educativas.

A manera de corolario, podemos afirmar que *“las creencias nos tienen a nosotros, estamos en ellas, son el fondo desde el que nos ponemos a pensar y desde el que tenemos ideas”*.⁷⁰

2.2.3. Diferencias epistemológicas de las concepciones.

El desarrollo de las investigaciones en el campo de las concepciones ha posibilitado el reconocimiento de diferencias entre el conocimiento científico, el que se enseña y se apropia en la escuela y el saber cotidiano, a la vez, ha permitido reflexionar sobre las maneras en que se construyen, evolucionan y se transforman, sobre la comprensión de mundo que construyen, las finalidades que tienen y los usos que los sujetos hacen de sus conocimientos.

Ubicaré en rápidas pinceladas las diferencias epistemológicas entre las concepciones escolares, cotidianas y científicas. A continuación abordaré más

⁷⁰ Gimeno. Poderes inestables en educación, Madrid. Morata. 1999. P.123

ampliamente la reflexión sobre el saber cotidiano y su relación con el conocimiento científico dada la importancia que tiene para la educación popular.

El conocimiento cotidiano, no es una versión simplificada ni errónea del conocimiento científico o escolar, como tampoco el conocimiento escolar es continuidad del conocimiento cotidiano que llevan niños y niñas a la escuela.

El 'mundo' es trabajado en la escuela y en la investigación científica como objeto de análisis y de teorías. Es definido en abstracto y de manera compleja, aparece aislado y diferente del mundo real con el cual parece no coincidir a pesar que habla de él. En lo cotidiano, es objeto de apropiación, de construcción de sentido y de significado y elaboración de vida, es decir, se construye una manera de ser y estar en él, siendo concreto, real y práctico, en tanto es mundo de acción.

La finalidad del conocimiento científico es comprender y explicar los fenómenos y comportamientos que son objeto de investigación para postular teorías, leyes y regularidades que comprendan y expliquen el mundo (válido para el paradigma positivista que predomina en la práctica científica). En la escuela la finalidad es apropiarlo adecuándose a los estándares exigidos por el maestro para la comprobación y validación del saber que permita su continuidad en el sistema escolar. En lo cotidiano, la finalidad es construirse como actores, activos y propositivos, que interpretan y transforman su entorno, el conocimiento es guía útil y eficaz para interpretar, predecir y actuar en el entorno.

El conocimiento científico parte de los objetos, temas y problemas definidos por la ciencia misma, para su construcción elabora marcos teóricos, formula hipótesis, estructura métodos e instrumentos, establece mecanismos de recolección de datos, clasificación, análisis, definición y validación de resultados, además cada comunidad científica define procedimientos de discusión, validación, comunicación y difusión estrictos y rigurosos.

El conocimiento cotidiano se construye sin aplicar mayores procedimientos objetivos para la formulación de problemas, obtención de datos y evidencias, como tampoco de comprobación o falsación. La propia y directa experiencia y práctica que realiza en su entorno y cultura, las propias necesidades e intereses, los usos de objetos y de medios, y las interacciones con los otros, se constituyen en las fuentes principales de la construcción de conocimiento cotidiano, que valida a partir de la vivencia del resultado obtenido con la práctica misma.

En la escuela el conocimiento surge "desligado" en la mayoría de casos del interés del estudiante, pero es aceptado y apropiado en tanto hay que cumplir los estándares impuestos, usando procedimientos para coordinar teorías, conceptos, ejercicios, prácticas para evidenciar los resultados y productos de conocimiento que valida el maestro.

Alrededor del conocimiento científico se construye comunidad científica encargada de definir los problemas y objetos para la producción de conocimiento, encargada de establecer los métodos rigurosos de investigación y producción, como también de evaluarlo, validarlo y comunicar los conocimientos a la misma comunidad.

La escuela construye comunidad escolar dedicada a la resolución de problemas académicos que tienen como función el aprendizaje y su validación. En lo cotidiano se construye vida cotidiana, entendida como apropiación de interacciones con otros, de intercambio y negociación de usos, sentidos y significados, de apropiación de objetos culturales y simbólicos, como formas de socialización y educación que a la escuela y al mundo científico normalmente no entran.

Gimeno señala cómo el maestro pasó de alumno a profesor sin cuestionarse el significado del conocimiento que comunica o construye, que no tiene una perspectiva crítica de su papel y función, que es su experiencia personal con el conocimiento la que configura su 'idea o arquetipo' del conocimiento que considera valioso, y que ésta, es la guía desde la cual selecciona los conocimientos que enseña o construye con los y las estudiantes.

También señala que pasan de alumnos – receptores de conocimiento, a consumidor - acrítico de textos de enseñanza y de allí a transmisores (as) de conocimientos, sin las rupturas y reflexiones epistemológicas.

Igualmente, al reflexionar sobre los contenidos de enseñanza lo transforman para facilitar su comprensión, utilizan analogías, ejemplos, ilustraciones, derivaciones, comparaciones, proponen ejercicios y solución de problemas, etc. El resultado de esa organización, depende de la propia concepción, del conocimiento que posee y la presentación que de él haga, para que sea útil y comprensible para el estudiante, evidenciando cómo **las concepciones implícitas funcionan a manera de filtro selectivo** de los contenidos de enseñanza y de cómo efectivamente, el conocimiento que se enseña o se construye en la escuela es muy diferente del conocimiento científico con el cual pretende establecer su relación de aprendizaje.

2.2.4. Concepciones cotidianas y saber cotidiano

“Toda actividad práctica tiene tras de sí la orientación del conocimiento, de algún tipo de conocimiento. Otra cosa es, de qué conocimiento se trata y de cuál podría ser”⁷¹

Los maestros tienen pensamientos sobre lo que hacen, sobre lo que se puede y lo que hay que hacer, tienen creencias sobre las prácticas de los maestros en

⁷¹ Gimeno: Op.cit. Pág. 121

general y sobre sus propias prácticas en particular, y *“elabora explicaciones sobre lo que ha hecho, lo que sigue haciendo y sobre los planes alternativos que hay que desarrollar. Son sus teorías”*.⁷²

La práctica educativa expresa la interacción entre un **saber – hacer**, el **cómo hacer** y de un **saber** sobre lo que se hace; por sí sola no explica la acción, pues a su interior se desarrollan procesos de deliberación, elección de alternativas y toma de decisiones que parten del análisis sobre las características específicas de la realidad en la cual se realiza la acción educativa y que constituyen la concepción desde la cual se piensa y se organiza su práctica.

Lo anterior implica que las motivaciones y propósitos que persigue, los conocimientos, los saberes, la deliberación, la elección, los juicios, prejuicios, valores, situaciones y acontecimientos se han integrado en una estructura relativamente estable, que las ordena e incorpora total o parcialmente en un saber que orienta el comportamiento habitual y acostumbrado y hace posible la realización de la práctica educativa cotidiana por parte de maestros y maestras.

El saber cotidiano se constituye en la estructura de pensamiento que guía la acción cotidiana del sujeto, significa que ella integra los conocimientos y concepciones científicas y escolares, adquiriendo un carácter global, desarrollando un complejo de argumentaciones que integra al tiempo saberes sociales y particulares producto de la experiencia, vivencia e historia de cada sujeto en particular, y funciona como *esquemas de conocimiento y comportamiento cotidiano*, que permite a los sujetos apropiarse su vida cotidiana.⁷³

El punto de partida de la educación popular es la realidad, entendida y asumida como diversidad económica, social, política, cultural, de sujetos, saberes, comprensiones y lecturas de mundo, de medios educativos, de prácticas y tradiciones, y en consecuencia, con diversidad de experiencias, en las cuales impulsa procesos de reconocimiento y afirmación de identidades y se propone construir conocimientos y sentido de vida desde los mismos sujetos y sectores con que trabaja.

⁷² Gimeno. Ibid. P.121.

⁷³ Heller, Ibid. P. 293.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. CLASE DE ESTUDIO.

La investigación se inscribe en el área de pedagogía y cultura y en la línea de concepciones y prácticas pedagógicas de la Maestría en Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

La investigación es cualitativa, mediante el estudio de caso con una perspectiva hermenéutica al buscar comprender los sentidos y fundamentos de la acción que realizan educadores y educadoras.

El diseño asumido posibilitó la permanente interacción y diálogo del investigador con los y las participantes en el proceso de describir los programas educativos y descubrir las concepciones que poseen, contribuyendo a reconocerles y afirmarles como sujetos de saber y de acción en el campo educativo y, en donde el investigador también construye un nuevo conocimiento sobre las concepciones pedagógicas, tanto de los educadores y educadoras populares, como de las propias.

El quehacer de educadores y educadoras populares, expresa una interacción entre un **saber-hacer** educación, un **cómo hacer** educación y de un **saber** sobre lo que hace, producto de procesos de análisis, elección de alternativas y toma de decisiones, que parten del análisis de la realidad en la cual se realiza la acción educativa, es decir, el (la) educador (a) tienen pensamientos y explicaciones sobre lo que hacen y el por qué lo hacen de una determinada manera, esas son sus teorías, sus concepciones, y desde ellas organiza su acción educativa.

El proceso caracteriza los programas educativos en los cuales educadores y educadoras realizan su práctica educativa, que son estructurados, interpretados y explicados desde las concepciones que poseen quienes en ellos intervienen. La dinámica investigativa continúa con la identificación, caracterización y análisis de las concepciones sobre educación popular presentes en los educadores y educadoras, y que al mismo tiempo se reflejan en los procesos educativos en que participan.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS Y LAS PARTICIPANTES.

De 33 personas vinculadas en el 2003, 25 estaban trabajando en la ejecución de los proyectos sociales, y 14 desempeñaban el papel de educadores (as) populares en los programas educativos

Los programas educativos que se ejecutaban y que fueron analizados, eran: Escuela de Liderazgo democrático; Tejiendo nuestros sueños por los campos de Santander; Formación pedagógica de Madres Comunitarias; Formación y capacitación de conciliadores en equidad; Escuela de Gestores Empresariales Populares; Iniciativas económicas con población desplazada por la violencia; Cátedra para la Paz, la vida y la libertad; Construyendo alternativas de vida con población desplazada; Escuela de Promotores de Derechos Humanos.

En la investigación participaron 5 hombres y 9 mujeres que participaban como educadores y educadoras populares en los programas educativos enunciados. Los 5 hombres son profesionales en administración de empresas, agronomía, sociología y economistas, y uno de ellos con especialización en Gerencia Pública.

Las 9 mujeres eran profesionales en Sociología, economía, administración de empresas, abogacía, psicología, psicología social comunitaria, licenciada en educación y trabajo social, 3 de ellas con especialización en Métodos y técnicas de investigación, gestión pública y administración financiera.

3.3. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El proceso de recolección de la información en la investigación tuvo dos momentos, el primero orientado a la caracterización de los programas educativos y el segundo a la identificación de las concepciones de educadores y educadoras sobre educación popular y papel del educador (a).

1º. La caracterización de los programas educativos en los cuáles participan educadoras y educadores populares, partió de la lectura y análisis de documentos, informes y evaluaciones de los proyectos para reconocer y comprender los procesos educativos en las dinámicas sociales en las que están inscritos (ver anexo A.)

Igualmente se diseñó una guía para entrevista semi-estructurada (ver anexo B) para describir los programas educativos desde la perspectiva de los educadores y las educadoras, constituyéndose en lectura crítica, interpretativa y reelaboración de la visión que ellos y ellas, tienen de los programas educativos en que se desempeñan. Esta entrevista tuvo dos modalidades de aplicación. Individual, cuando se realizó con la coordinación del programa educativo y en grupo de discusión, cuando participaron varias personas del mismo programa educativo con lo cual se estimuló una comprensión colectiva de las personas participantes alrededor del proceso en el cual intervienen.

Es de resaltar que este proceso permitió comprender las prácticas educativas que se realizan en cada programa educativo, inscritas en las dinámicas sociales de grupos populares, es decir, posibilita una mirada y comprensión de la educación popular como una práctica cultural, social y política, más allá de la acción que

realiza el educador popular en el aula, y asociada al proceso social en que se realiza.

2º. El segundo momento se orientó a la recuperación, identificación y caracterización de las concepciones de educadores y educadoras sobre la educación popular y el papel del educador (a) popular, se realizó a partir de una entrevista semi-estructurada (ver anexo C) con cada educador y educadora y se realizaron dos grupos de discusión quienes analizaron colectivamente las preguntas básicas que se habían realizado de manera individual.

En el proceso de análisis además de las transcripciones de las entrevistas y las discusiones de los grupos, fueron útiles las notas personales tomadas en la reunión para precisar sentidos y comprensiones de las concepciones de educadores y educadoras.

3.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El proceso de análisis e interpretación de la información se abordó desde tres aspectos: 1º. Caracterización de los programas educativos; 2º. Identificación y caracterización de las concepciones de educación popular; y 3º. Identificación y caracterización de las concepciones sobre el papel del educador (a) popular.

1º. Para el análisis de información y la caracterización de los programas educativos se tomaron las categorías propuestas por Paulo Freire como componentes constitutivos de la práctica educativa, que propician el acercamiento desde los objetivos e intencionalidades, los contenidos que trabaja, los sujetos que constituyen la práctica educativa, y desde los métodos y medios de enseñanza, componentes que expresan los fundamentos de la educación popular. Estas categorías son explicadas con amplitud en el anexo A que presenta la caracterización de los programas educativos.

2º. Para el análisis e interpretación de las concepciones se tomaron como referentes los fundamentos básicos de la educación popular, explicados en el numeral 2.1.4.3. del marco teórico que en síntesis:

- Tiene como intencionalidad la transformación social.
- Parte de la realidad social para transformarla.
- Se propone empoderar sujetos y grupos sociales excluidos y desiguales.
- Compromiso ético con la superación de la exclusión, inequidades e injusticias sociales.
- La cultura es el lugar en el cual se insertan significados y sentidos de los sujetos.
- El diálogo de saberes.
- Valoración y afirmación del saber popular.
- Construye conocimiento contextualizado.

- Se entiende como saber teórico práctico que se la juega en las relaciones sociales y de poder en la esfera del saber y el conocimiento, que se constituye a través de su propia práctica y de la reflexión sobre ella.
- Con diversidad de prácticas y riqueza de experiencias.

El análisis e interpretación de la información construida permitió identificar y caracterizar las concepciones de educación popular comunes a todos y que pueden ser entendidas como constitutivas del discurso educativo que circula en Compromiso, también identifica las que no siendo comunes tienen presencia y se expresan al interior del grupo de educadores y educadoras populares. Así mismo, se identificaron las concepciones y comprensiones colectivas que se expresan y dinamizan los programas educativos en la Corporación y que se han caracterizado como:

- Educación popular, entendida como forma del trabajo con el sector popular;
- Entendida como metodología y técnica participativa;
- Énfasis en la intención política;
- Lo pedagógico como saber-hacer educación.

3º. Igualmente para el análisis e interpretación de las concepciones sobre el papel del educador (a) popular se retomaron los planteamientos de Paulo Freire alrededor de la crítica a la educación bancaria y expuestos en “La educación como práctica de la libertad”⁷⁴ y los elementos reflexionados en “Cartas a quien quiere enseñar”⁷⁵, que son analizados en el numeral 2.1.5. del marco teórico que en síntesis, son:

- Nadie sabe todo, nadie ignora todo.
- Nadie enseña a nadie, nadie sabe solo.
- Al enseñar aprende, al aprender enseña.
- Planea su práctica, al reflexionarla reelabora saberes y la cualifica.
- Lectura crítica del texto y el contexto.
- Lectura crítica del poder en el saber.
- Reconocer al otro como legítimo otro.
- Responsabilidad ética y política.

Terminado el análisis e interpretación de la información construida, e identificadas y caracterizadas las concepciones se elaboró el documento de informe final.

⁷⁴ Freire. La educación como práctica de la libertad. Madrid. Siglo XXI. 1998.

⁷⁵ Freire. Cartas a quien quiere enseñar, Madrid, Siglo XXI. 1997.

4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Para analizar la información construida y caracterizar las concepciones sobre educación popular se toman como categorías de análisis los fundamentos básicos de la educación popular propuestos en el marco teórico, numeral 2.1.4.3. Así mismo, para el análisis de las concepciones sobre el papel del educador popular se toman como categorías las reflexiones propuestas en el numeral 2.1.5. de este documento.

En la construcción del texto se utilizan frases que son tomadas de las entrevistas y las discusiones de grupo, en ese sentido, son expresiones y voces de educadores y educadoras que participaron de la investigación.

4.1. LAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR EN EDUCADORES Y EDUCADORES POPULARES.

Retomar los fundamentos básicos de la educación popular como referentes para el análisis de la información construida, permite evidenciar cuáles están incorporados en los discursos y concepciones personales de los y las educadores, por tanto podrían ser considerados constitutivos del discurso educativo que circula en la Corporación Compromiso. Al mismo tiempo, identifica las concepciones y fundamentos de la educación popular que no han sido suficientemente apropiados o con poca presencia en el discurso de educadores y educadoras populares y sobre los cuales sería necesario profundizar la reflexión y formación pedagógica del equipo.

4.1.1. Una interpretación de las concepciones de educación popular

Las concepciones que educadores y educadoras poseen determinan las maneras como organizan y realizan su acción educativa cotidiana. En su trabajo interactúan permanentemente con otros para organizar las acciones colectivas y en este ejercicio de construcción de acuerdos, las concepciones personales producto de ese diálogo constituyen maneras de concebir lo educativo, configuran formas de actuación colectiva y comienzan a ser identificadas como “maneras de hacer la educación” en la institución, es decir, pueden ser comprendidas como “concepciones más institucionalizadas” que estarán en permanente diálogo y tensión para reinterpretar, resignificar y reorganizar las concepciones de educadores y educadoras.

Identificar las concepciones “institucionalizadas” permite comprender sus énfasis, perspectivas y dinámicas, entendiendo que son concepciones que tienen correlato en las prácticas que educadores y educadoras realizan, y que permean los programas colectivos de manera dinámica.

Desde esta perspectiva, se analizó la información construida para identificar y caracterizar las concepciones colectivas que están jugando y dinamizando el quehacer educativo en la Corporación. Se trata de comprenderlas en sí, comprender sus énfasis y acentos que reflejan una manera diferente de abordar lo educativo.

La Educación popular es entendida como:

- 1.) Una forma del trabajo con sectores populares.
- 2.) Metodologías y técnicas participativas.
- 3.) Énfasis en la intención política.
- 4.) Lo pedagógico como saber-hacer educación.

A continuación se describen las características básicas de cada una de ellas y para facilitar su visualización y comprensión, se han unos mapas conceptuales que ubican el acercamiento realizado a ellas.

4.1.1.1. Entendida como una forma del trabajo con sectores populares

Desde la perspectiva de los y las participantes la educación popular se constituye en:

“...proceso orientado hacia la transformación de la realidad, desde la apropiación de herramientas, técnicas, metodologías que mejoran las condiciones de la persona humana...”⁷⁶

Aquí se entiende la educación popular como procesos instructivos que se organizan alrededor de conceptos teóricos y prácticos, relacionados con contenidos temáticos, que se derivan de las necesidades de los procesos que adelantan con grupos populares para lograr la solución de problemáticas sociales que afectan al grupo.

Igualmente se entiende que lo educativo busca apropiar conocimiento, habilidades y técnicas que permitan a las personas de los grupos populares desarrollar las soluciones a las problemáticas sociales que les afecta.

“...procesos de grupos que ante sus necesidades buscan cambiar las estructuras tradicionales de educación para mejorar el mundo en que viven...”

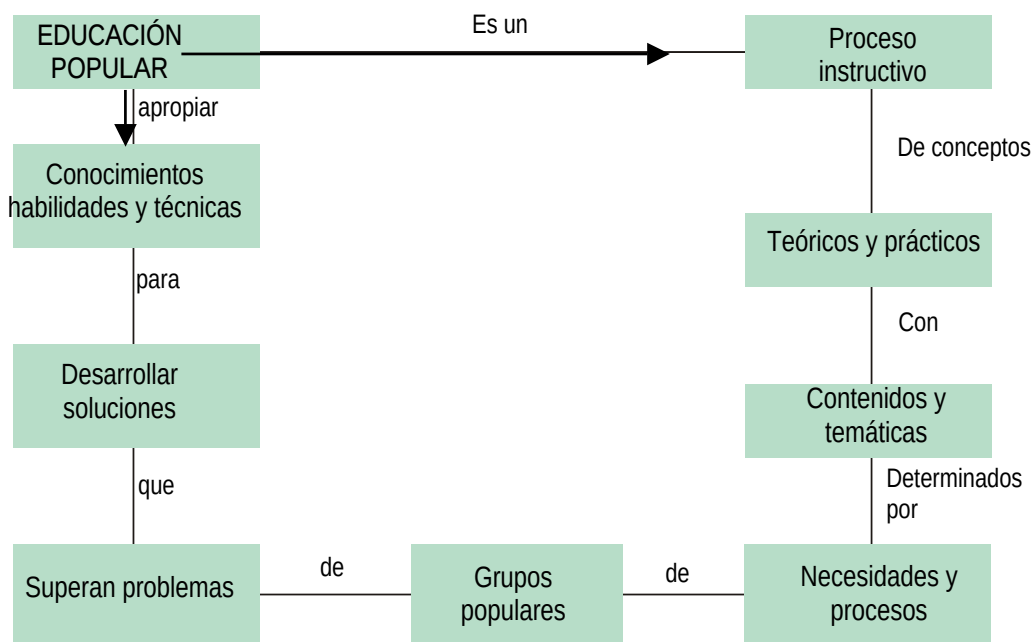
⁷⁶ Para reflejar las ideas que expresan maneras de concebir la educación popular y el papel del educador popular, retomo frases de conversaciones y entrevistas, para que ellos y ellas, acompañen el texto.

Esta comprensión coloca el acento en la superación de los problemas que afectan y viven los grupos destinatarios del proyecto; argumenta que la intervención social se orienta al desarrollo de soluciones que superen la problemática, por tanto, es necesario ejecutar estrategias y acciones que busquen el cambio propuesto, acción que deben realizar los mismos grupos afectados y quienes al mismo tiempo, serán los beneficiarios del proceso.

Por tanto, con el proceso educativo se busca la apropiación de conocimientos y técnicas que les permita, a los y las participantes, realizar las acciones que ponen en marcha las estrategias dinamizadoras de las soluciones y cambios deseados.

El énfasis puesto en la apropiación de métodos y técnicas por parte de los y las participantes, conduce en lo educativo al empleo de métodos participativos orientados hacia la transmisión de conocimientos y en consecuencia, no propician el diálogo de saberes como estrategia de negociación y construcción de nuevo conocimiento, sino para apropiar el conocimiento seleccionado por el educador popular.

Figura 1. Entendida como forma de trabajo con el sector popular.



De otro lado, esta perspectiva presenta un débil análisis de los problemas globales de sociedad y de su incidencia en las problemáticas de grupos específicos, por tanto, la discusión sobre alternativas y soluciones de problemas, se queda en el marco de las relaciones y dinámicas del propio grupo, sin ubicar posibilidades de

articulación con otros procesos económicos, sociales, políticos y culturales que brinden mayores posibilidades de incidencia e impacto.

Esta comprensión subordina lo educativo al desarrollo de las demás estrategias y acciones del proyecto, y al mismo tiempo dado la débil formulación de su intención política, permite afirmar que lo educativo es entendido como una manera de hacer el trabajo con sectores populares para la solución de problemas sociales.

4.1.1.2. Entendida como metodologías y técnicas participativas.

En esta perspectiva algunos participantes entienden la educación como:

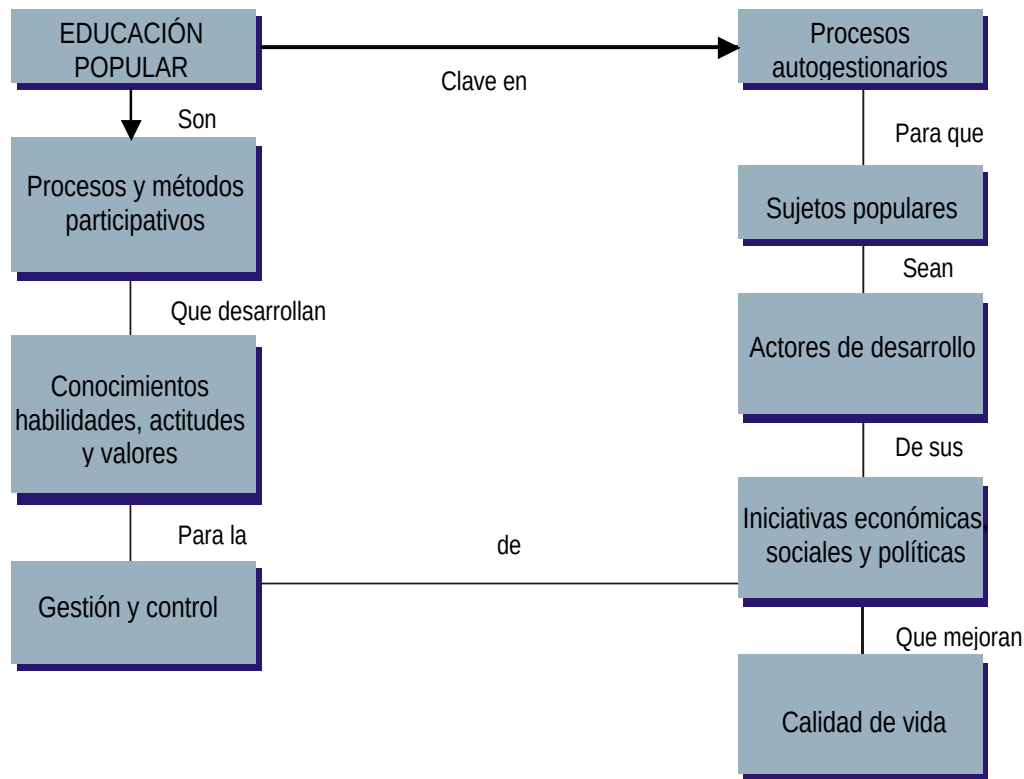
“...una metodología educativa participativa que genera espacios y momentos para el diálogo de saberes...”

La educación popular es considerada la clave en los procesos autogestionarios con las comunidades, en el sentido de reconocer que, son necesarios procesos de capacitación para que sujetos populares sean actores de desarrollo y a la vez sujetos de su propio desarrollo a partir de implementar las iniciativas (sean económicas, sociales, políticas, culturales, ambientales, etc.) que los mismos grupos plantean para mejorar su situación actual y alcanzar mejor calidad de vida de las personas y el fortalecimiento de sus organizaciones.

“...propuesta pedagógica y metodológica que desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizajes...”

También la educación popular es entendida como procesos y métodos participativos que desarrollan en las personas conocimientos, habilidades, actitudes y valores que dan capacidad a las personas para gestionar y controlar sus iniciativas y procesos de mejoramiento de la calidad de vida, planteando que la participación y capacidad de las personas para la gestión de sus propios proyectos es la forma concreta de empoderar a los sectores populares.

Figura 2. Entendida como metodologías y técnicas participativas.



Así mismo, esta comprensión enfatiza en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en donde coexisten dos matices. Uno que entiende lo educativo y el diálogo de saberes como construcción de nuevos conocimientos individuales y colectivos, y el otro, que se plantea la apropiación del conocimiento socialmente construido, de allí el acento que colocan en los procesos y métodos participativos y activos.

Esta comprensión también enfatiza en la gestión y control de las iniciativas, orientando sus esfuerzos hacia el desarrollo de capacidades, que hablan de contenidos técnicos y procedimentales (sean aspectos empresariales, económicos, jurídicos, agrícola, formulación de proyectos sociales, etc.). Lo activo y participativo de los métodos y técnicas es entendido como aprender haciendo, como aplicación de conocimientos, métodos y técnicas en la solución de problemas concretos para desarrollar las habilidades necesarias para la correcta y adecuada aplicación en los entornos cotidianos de los y las participantes.

En esta perspectiva su intencionalidad política se plantea hacia horizontes de mejoramiento de la calidad de vida y no en términos de búsqueda de nueva sociedad.

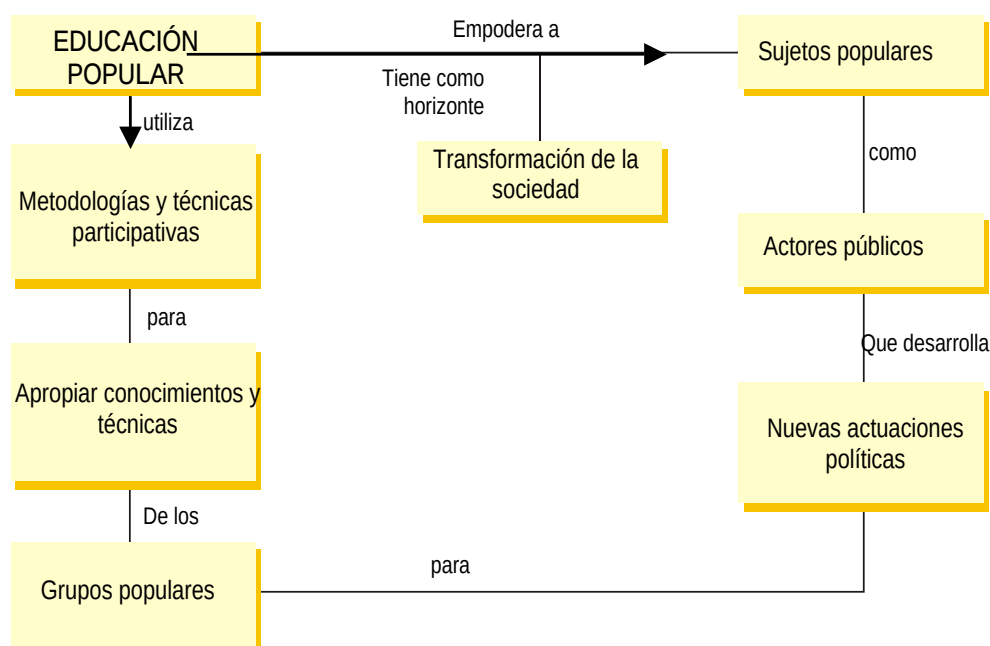
4.1.1.3. Énfasis en la intención política.

En esta perspectiva la educación popular es comprendida como:

“...la educación popular, su fin último es el análisis, comprensión, estudio de la realidad, para que conociéndola se tenga la oportunidad de analizarla y al comprenderla poder transformarla...”

Esta comprensión de la educación popular coloca su énfasis en el discurso político de la educación. Define su horizonte en la perspectiva de contribuir a la transformación social, en la definición de opción por los excluidos y el propósito de empoderamiento de grupos y organizaciones populares, pero igualmente en el estímulo de nuevas actuaciones de los liderazgos sociales para ser actores políticos de la transformación social.

Figura 3. Énfasis en la intención política.



El acento puesto en los aspectos políticos de las prácticas sociales del liderazgo conduce a prácticas que se proponen incidir en espacios y escenarios políticos,

especialmente en relación con la decisión de políticas públicas, igualmente, al estímulo de procesos de participación ciudadana en procesos de desarrollo local.

“... construcción de conocimientos para promover iniciativas ciudadanas, el ejercicio de derechos, la aplicación de mecanismos de participación democrática que expresan el sentido y la vivencia de la democracia, en donde se aprende el ejercicio de la política...”

Lo educativo es entendido como estrategia necesaria e importante para el desarrollo de las nuevas prácticas y actuaciones políticas del liderazgo, entendiendo que éstas son posibles si cambian los imaginarios sociales y políticos del liderazgo. Considera que el proceso se genera mediante el acceso a información, conocimientos, metodologías y técnicas para orientar las nuevas prácticas sociales y actuaciones políticas. El acento estaría puesto en la organización de procesos de participación ciudadana y comunitaria que permitan o posibiliten la ejecución de la nueva actuación y la incidencia política.

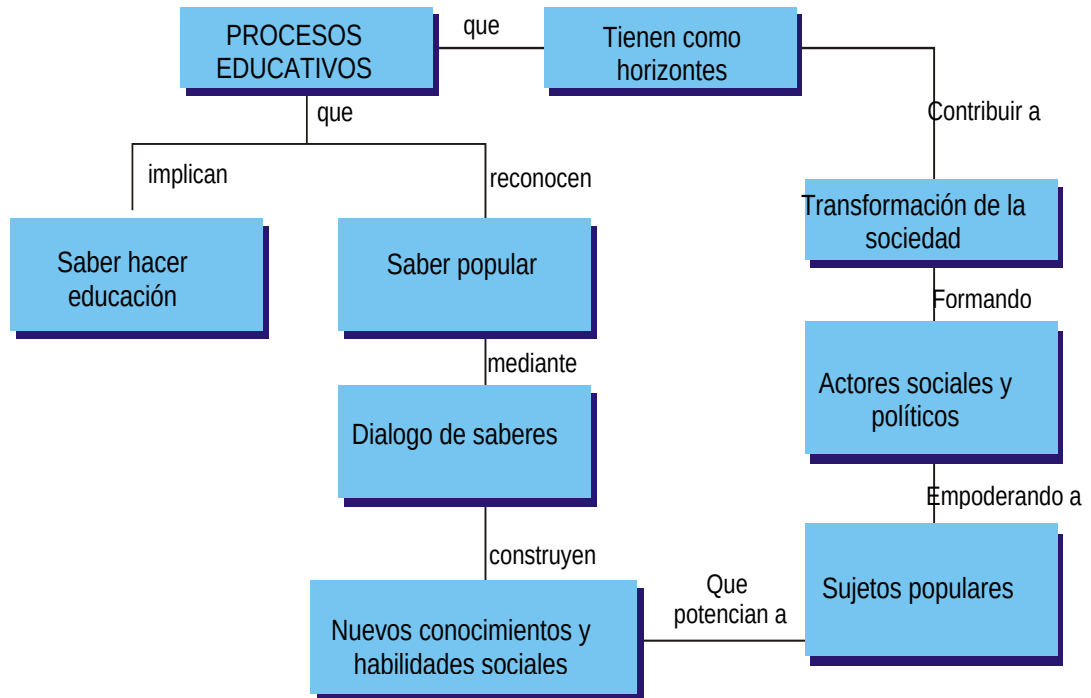
Esta perspectiva también coloca el acento en metodologías, técnicas participativas y dispositivos pedagógicos que permitan recuperar y sistematizar los saberes y experiencias de los y las líderes, en tanto reconoce que ya tienen un saber – hacer, puesto que ejercen y actúan en procesos sociales. Los espacios educativos buscan problematizar, criticar y transformar esos conocimientos y saberes para provocar la discusión de nuevas prácticas sociales y políticas.

4.1.1.4. Lo pedagógico como saber-hacer educación.

En esta perspectiva los y las participantes entienden la educación popular como:

“...la educación que genera capacidades y habilidades para la transformación de la realidad social, que genera espacios para pensar, reflexionar y organizar las propuestas de acción colectiva para el cambio de las relaciones de dominación y exclusión, pero que también reflexiona sobre las maneras de hacer la educación...”

Figura 4. Lo pedagógico como saber-hacer educación.



Esta concepción comprende la educación popular como procesos educativos cuyo horizonte es contribuir a la transformación de la sociedad formando actores sociales y políticos a partir de empoderar a sectores excluidos y marginados.

“...valora los saberes de cada participante y se propone el diálogo de saberes como estrategia donde el líder se reconoce como productor de conocimiento y capaz generar propuestas de acción y cambio, avanzando en reconocer al otro, como otro que también sabe y construye su saber...”

Sustenta que las personas participantes tienen saberes, conocimientos y vivencias que mediante el diálogo de saberes se propone construir nuevos conocimientos y habilidades sociales que potencian a los sujetos populares como actores de transformación social.

Esta concepción reivindica a la educación popular, como portadora de saber específico sobre el saber hacer educación con sectores populares. Se reconoce como un saber que explica porqué y para qué se hace educación con sectores populares y de un saber cómo se hace la educación con sectores populares, entendiendo que es un saber teórico y práctico sobre la educación.

En esta concepción se entiende que la educación popular es un proyecto político-pedagógico, con intencionalidad política puesta en la transformación de la sociedad y la construcción de nueva sociedad; al tiempo asume la opción por los excluidos y se propone su empoderamiento como actores sociales y políticos, sin perder el acento que implica el saber específico sobre la educación.

De allí que el proyecto sea entendido en sus dimensiones política y pedagógica, que toma como los saberes y la cultura popular como punto de partida del proceso educativo y mediante el diálogo de saberes aporta en la construcción colectiva de nuevos conocimientos y habilidades sociales que potencian a los sujetos populares como actores de su proceso de desarrollo y transformación social y política.

4.1.2. Elementos comunes en las concepciones de los educadores y educadoras populares.

a. La educación popular entendida como proceso.

“Tenemos un programa educativo continuado, más sistemático, que se propone superar la realización de talleres aislados, tuvimos la experiencia de diseño pedagógico y habrá que sistematizar para recuperarla. Lo que hemos hecho no es porque se nos apareció alguien y dijo así se hace, hemos invertido mucho tiempo, hemos hecho historia y así hayamos cometido errores nuestra experiencia tiene validez en lo hecho y en ella hemos depositado parte de nuestra vida”.

La educación popular es entendida como proceso que no se reduce y no se constituye únicamente por actos educativos (sea taller, seminario, conferencia, simposio, foro, etc.). Los programas educativos han sido organizados como parte de la estrategia de intervención e interacción social que se desarrolla con grupos populares y orientada a transformar la realidad, sea resolver problemas, satisfacer necesidades o alcanzar una situación deseada por el grupo, en ese sentido, las actividades educativas se articulan al proceso social que se realiza y son a la vez, factor constitutivo y dinamizador de la acción de los sujetos.

“Una estrategia es desarrollar procesos de formación continuada, la acción educativa que realizábamos antes era una acción discontinua, unos seminarios sobre participación, otros sobre Estado... que no generan procesos de cambio en la actuación de las personas, los mismos líderes nos dicen, necesitamos procesos de formación más continuada, que sea realmente formación”

Esta comprensión colectiva se refleja en la estructuración y organización de los programas educativos a partir de módulos y ejes temáticos, que asumidos como unidades alrededor de objetivos de aprendizaje posibilitan la organización de los contenidos (conceptos, metodologías, técnicas y herramientas), que permite estructurar las actividades y experiencias educativas, y define los instrumentos y medios de evaluación de los objetivos de aprendizaje.

También se refleja en la elaboración de las estructuras curriculares de los diferentes programas educativos, contribuyendo a la cualificación de la oferta educativa de la Corporación, especialmente en el desarrollo de los diplomados que la institución desarrolla.

b. Educación en las dinámicas sociales.

“Trabajamos con líderes populares, líderes de organizaciones, personas que tienen un propósito, una razón de ser. No llegan a la educación con el deseo de acumular un título o unos conocimientos generales para tener más discurso o hablar con mayor precisión sobre algunos temas, sino que están en una constante búsqueda de elementos para sus propósitos personales, de vida y procesos políticos”.

Los educadores y educadoras populares reconocen que las experiencias, prácticas y programas educativos los realizan con personas vinculadas a procesos organizativos comunitarios, es decir, que se desarrollan inmersos en la dinámica de grupos y organizaciones sociales. Lo anterior reafirma la relación y correspondencia existente entre los procesos de formación y capacitación de los y las líderes con el trabajo que realizan en las comunidades y la articulación que se construye entre el proceso educativo y el quehacer social y político de las personas que participan de él.

Lo anterior ubica al acto educativo como posibilidad para reflexionar sobre la realidad problemática de los sujetos populares, sobre las alternativas de solución y sobre la acción concreta que los sujetos necesitan realizar para superar sus problemáticas. Al tiempo, permite entender que los saberes, conocimientos, metodologías, técnicas y habilidades buscan potenciar la capacidad de los sujetos para el desempeño de nuevos roles y actuaciones sociales y políticas, es decir, reclama la contextualización y pertinencia de los saberes y conocimientos que circulan en los programas educativos.

c. Desarrolla capacidades, habilidades, actitudes y valores.

“La educación popular da posibilidades al partir de estar inconforme y porque se aspira a mejores condiciones y oportunidades de vida. Estar inconforme impulsa la búsqueda de cambios, de nuevas formas de actuación, de metodologías, instrumentos...”

Se reconoce que la inconformidad con la situación vivida, es el punto de partida del interés y de la acción transformadora, y que la educación popular es el espacio que recuperando el interés del sujeto, no es sólo información y conocimiento, que aporta en el desarrollo de habilidades para la realización de actividades, la aplicación de técnicas y el uso de herramientas importantes y necesarias para la configuración del nuevo rol por parte de los y las líderes participantes.

Se entiende que la educación popular desarrolla capacidades de hombres y mujeres para ejercer liderazgo y actuar en la vida cotidiana, reconociendo el sentido de practicidad y utilidad de la educación para orientar y fortalecer las dinámicas de participación, organización y acción colectiva de las comunidades. En consecuencia los programas educativos se orientan a favorecer el desarrollo de iniciativas económicas, sociales, culturales, ambientales y políticas que posibiliten mejorar condiciones y calidad de vida, acceder a servicios sociales, medios e integraciones que contribuyan a superar la exclusión y marginalidad social.

“Fortalecer la organizaciones sociales significa que tengan sostenibilidad política y económica, que sean organizaciones capaces de actuar en el contexto local”.

Los saberes y habilidades para el hacer cotidiano son dinámicos. Unos entran en desuso por no ser necesarios, en tanto es esencial construir otros para atender nuevas realidades y necesidades, que permiten “existir y moverse” en el ambiente y en las condiciones del contexto, estando determinados por características históricas, sociales y culturales, reconociendo que pueden ser diferentes para cada región, grupo cultural y social, y para los diferentes roles del liderazgo social. Factor coherente con los postulados de la educación popular.

d. Parte de la realidad y busca transformarla

“Lo que diferencia a la educación popular, es la posibilidad de generar cambios tanto en las personas, como en su entorno. No es sólo pensar una realidad susceptible de cambio, sino que el mismo sujeto se transforma y se cambia en su cuestión valorativa, psicológica, conocimientos, actitudes, habilidades, etc.”

La transformación de la realidad social es un concepto común a educadores y educadoras populares de la Corporación Compromiso, en tanto se refieren a procesos educativos que potencian las capacidades de las y los líderes para gestionar iniciativas que mejoran condiciones y calidad de vida (sea en aspectos económicas, sociales, culturales, ambientales o políticas), también para fortalecer los procesos de organización social o para incidir en políticas del desarrollo local. Refieren que el proceso educativo desarrolla las capacidades para dar respuestas

a las problemáticas, necesidades y aspiraciones de los grupos y comunidades en sus propios entornos sociales y comunitarios.

Se reconoce que quienes hacen parte de los sectores populares, son sujetos de sus procesos de desarrollo y a través de dinámicas organizativas pueden desarrollar proyectos autogestionarios, e incidir en las políticas locales para ejecutar iniciativas de superación de la exclusión y marginalidad. Se entiende que el compromiso y aporte político de la educación se orienta a cualificar el análisis de la realidad y la identificación de alternativas, contribuir al desarrollo de capacidades y habilidades de hombres y mujeres para la gestión de sus propuestas e iniciativas.

4.1.3. Otros elementos relevantes en las concepciones de educadores y educadoras populares.

En la información construida también se encuentran concepciones que no son comunes a todos los educadores y educadoras populares, no son constitutivas del discurso educativo general, y sin embargo, son concepciones e ideas que circulan con fuerza y pernean las concepciones pedagógicas y los programas educativos en la Corporación Compromiso, son ellos:

a. Parte del saber popular

“inicialmente no comentaban la situación en la que se encontraban antes, cuando están en el proyecto ellos entran en confianza, son más tranquilos y empiezan a comentar sobre como vivían en su finca, cuáles eran sus costumbres, las tradiciones, como compartían con su familia, con su vereda...”

Esta concepción convoca amplias deliberaciones en el equipo de educadores y educadoras, al señalar que la educación popular parte del saber popular y que actúa para transformarlo. De una parte, se reconoce que los hombres y mujeres tienen saberes producto de sus vivencias y experiencias de vida, en ese sentido, nadie ignora todo, pero igualmente hay un saber construido por la sociedad y por tanto, la actividad educativa pone esos conocimientos en relación y debate para aportar a construir nuevos saberes y conocimientos.

“Parte de reconocer los saberes y aprendizajes acumulados por cada uno, que en la interacción con otros, y con el saber especializado, se genera nuevo conocimiento y nueva práctica”.

De otra parte, se anota que los saberes populares tienen lógicas y estructuras que necesitan ser conocidas y comprendidas, para que siendo transformadas modifiquen las prácticas sociales en la vida cotidiana. Este concepto genera una amplia y enriquecedora reflexión, al señalarse la necesidad de reconocer en el

saber y la cultura popular los elementos de dominación y exclusión que necesitan ser transformados, por tanto, lo popular debe ser leído y problematizado desde el pensamiento crítico.

Esta reflexión se evidencia en el análisis de las problemáticas y manifestaciones de exclusión y discriminación presentes en las relaciones sociales de hombres y mujeres, que no son visibles pero están presentes y favorecen expresiones de poder a favor de los hombres y frenan la participación de la mujer. También limitan el acceso a cargos de responsabilidad en la dirección, administración y órganos de control de las organizaciones y de los proyectos comunitarios, manteniendo condiciones de iniquidad, tanto en las relaciones sociales, como en el acceso y disfrute de los recursos y beneficios de proyectos sociales.

Cuando se pregunta por ¿cómo se transforma el saber popular? y ¿qué papel juega el acto educativo?, se gana en dimensión pedagógica y se provocan profundas polémicas entre educadores y educadoras populares.

“Parte de la cultura para acercarse a la comprensión de mundo, de la diferencia, del conflicto y de la violencia en los sujetos y grupos para generar nuevas comprensiones y prácticas en la construcción de convivencia pacífica y una cultura de paz”.

b. Diálogo de saberes y construcción de conocimiento

“Hay que valorar en su medida real los conocimientos previos de las personas, su experiencia en cada una de las temáticas que se pudieran trabajar y hay que saber valorar y elevar a una categoría de conocimiento sus vivencias”.

Los educadores y educadoras populares reconocen que las personas tienen saberes, experiencias y vivencias, que con ellos llegan a los espacios educativos y mediante la interacción con otros saberes, tanto de los y las participantes como de los educadores, se construyen nuevos conocimientos.

Se plantea que el acto educativo se propone recuperar, problematizar y confrontar los diferentes saberes, para avanzar en un nuevo conocimiento, entendiendo que los acuerdos y consensos posibilitan la realización de acciones colectivas, pero también, se reconoce y valida el disenso, la diferencia y la contradicción como parte del proceso de conocimiento.

“...es también unificar criterios, un participante puede decir yo quiero una comercializadora de panela y el asesor tiene en su cabeza un esquema de lo que es la comercialización de panela y puede ser totalmente diferente a la que tiene el participante, entonces fue bien

importante que empezáramos a hablar, a discutir para tener la misma idea y hablar el mismo idioma”.

Alrededor del diálogo de saberes y la construcción de conocimiento se presentan énfasis que generan diferentes perspectivas y prácticas pedagógicas: De una parte quienes plantean la construcción colectiva del conocimiento, y de otra, quienes plantean el diálogo de saberes para la apropiación o recreación del conocimiento existente.

También aparece, aunque con poca fuerza entre educadores y educadoras, una perspectiva que plantea el acto educativo como espacio democrático, no uniformador ni totalizante, y que reivindica el conflicto y la diferencia para el diálogo de saberes en la educación.

Reconocer la diversidad de saberes, vivencias, experiencias y discursos en los espacios educativos, es validar que el saber, visión y perspectiva del educador popular es una más de las varias en juego. Asumir el diálogo de saberes como la base del acto educativo, hace necesario y característico de la educación popular en Compromiso, el desarrollo de metodologías y técnicas participativas y dialogantes.

Al referirse a metodologías y técnicas participativas (lluvia de ideas, intervenciones de participantes, trabajo de grupos, juegos de roles, representaciones, simulaciones, discusiones y análisis de casos, etc.) surgieron interrogantes: ¿Las metodologías y técnicas utilizadas en que medida contribuyen al diálogo de saberes?, ¿ésas metodologías y técnicas apoyan el proceso de construcción de conocimiento o son sólo maneras de distensionar?. Esas preguntas cuestionan la práctica y permiten procesos de investigación y sistematización sobre la construcción del conocimiento en la educación popular.

c. Transforma las concepciones y la práctica social.

“Ahí está la diferencia de la educación popular y la educación formal, en que son procesos para la vida práctica, no es solamente transmitir una información, sino buscar que se aplique en su vida cotidiana, esto es una educación para la vida, más que teoría es práctica, más que información es para la acción”.

Esta comprensión plantea que los programas educativos y los actos pedagógicos, aportan a transformar y modificar las concepciones y las prácticas sociales de mujeres y hombres participantes en los programas educativos y que se proponen potenciar sus capacidades para actuar y transformar su propio entorno.

Se reconoce que los programas educativos seleccionan y definen contenidos, habilidades, métodos, técnicas y herramientas, propuestos para ser contruidos o

apropiados, y para ser aplicados por los y las líderes participantes en sus acciones cotidianas, los cuales entran a configurar nuevos roles y actuaciones sociales.

En esa dirección, los programas educativos tienen sus propios énfasis y especificidades, por ejemplo: La escuela de gestores (as) empresariales populares enfatiza en el manejo de procesos empresariales de iniciativas económicas, o el programa de formación de conciliadores en equidad que busca desarrollar habilidades, métodos y técnicas para intervenir en la resolución conflictos en los ámbitos familiar y comunitario.

“Usted pregunta cómo se transforman los líderes. Esa pregunta es el tema central de la formación, del modelo pedagógico, de toda la escuela de liderazgo democrático, y nos preguntamos tanto por los sujetos como por las prácticas que hacen esos sujetos y después de darle muchas vueltas, llegamos a entender que tanto las concepciones como las prácticas son el elemento investigativo central, mejor dicho, el tema de investigación permanente de la escuela son las concepciones y prácticas de los liderazgos democráticos”.

Alrededor de este concepto se presentan reflexiones de alcances pedagógicos importantes. De una parte, la pregunta por la formación integral del sujeto, la formación de ciudadanos participativos y la formación alrededor de roles sociales específicos (gestor empresarial, conciliador en equidad, gestor de paz y convivencia, promotor de derechos humanos, gestor de convivencia, etc.).

De otra parte la pregunta por los conocimientos y habilidades sociales que necesitan comportar los hombres y mujeres que lideran procesos sociales y políticos para dar respuesta a las nuevas problemáticas y complejidades de la realidad social, reflexiones que generan perspectivas y posibilidades nuevas para la organización de los programas educativos que actualmente se desarrollan en Compromiso.

De ahí que señalen que la educación popular:

“Tiene como esencia la transformación de las prácticas, las concepciones y la capacidad de los y las líderes para cambiar su entorno”.

d. Es intencional e intencionada.

“Busca intervenir e influenciar en las maneras de pensar y actuar de las personas para motivar la participación y vinculación a iniciativas ciudadanas”.

Señalar que la educación popular busca y se propone intervenir, actuar e influenciar en la manera de pensar y actuar de las personas, significa reconocer que se asume una acción específica en el campo de la educación, que se opera en el campo de las relaciones sociales con el conocimiento y el saber.

A pesar de la crítica a las relaciones sociales de poder que generan exclusión social y política, y de plantearse la construcción de relaciones de poder democrático, la reflexión no se reconocen y no se develan las estructuras y formas del poder que se ejerce y se reproduce en las relaciones educativas, para plantearse la construcción de un nuevo papel del (a) educador (a) popular.

En esta concepción se asume, que al proponerse influir, intervenir y actuar en la esfera de las relaciones de saber y el conocimiento, se reconoce que la educación es una acción con propósitos e intencionalidad, además, es pensada, preparada y estructura sus procesos y actividades en procura de alcanzar los propósitos e intencionalidad propuesta, es decir, no es espontánea y es una acción intencional.

En un grupo importante de educadores y educadoras populares se entiende que hay avances en la definición de las apuestas que en el campo educativo se han ido construyendo alrededor de cada programa educativo, como materialización de la apuesta institucional por la educación popular. En ese sentido, las reflexiones y elaboraciones alrededor de los sujetos, de las características de perfil del liderazgo, de la definición de conocimientos y habilidades sociales que se potencian en cada programa educativo, son expresión clara de la intencionalidad de influir e incidir en las maneras de pensar y de actuar de los y las participantes en las actividades educativas.

e. Empodera a sujetos populares.

“La formación continuada es la intencionalidad de los procesos, y la intencionalidad más fuerte es que los sujetos se asuman como actores, de hecho el discurso de nuestra apuesta educativa, se refiere a la cualificación de los sujetos para asumirse como sujetos con capacidad de transformar la realidad que viven y enfrentan”.

En esta concepción se entiende que la educación popular contribuye al desarrollo y potenciación de las y los líderes, que fortalece sus capacidades para gestionar procesos e iniciativas, es decir, para la autogestión y la autonomía, es clara evidencia de la opción y la apuesta por empoderar a los sujetos excluidos

En esa perspectiva, se señala que alrededor del empoderamiento se ponen en juego elementos básicos para la construcción de nuevas relaciones democráticas desde los espacios educativos. Se trata de potenciar la participación de asociados y asociadas en las decisiones de política, en los mecanismos de dirección,

administración y control de las iniciativas y organizaciones, en las decisiones sobre el acceso a los beneficios de los proyectos.

“En primera instancia la persona, su reconocimiento, se parte de sus valores, sus potencialidades, que reconozcan que tienen que aportarle a los procesos. La segunda, es fortalecer conocimientos y habilidades, para que sean autogestionarios en los procesos de sus unidades empresariales básicamente, que les den habilidades para manejar y gestionar su unidad productiva, para interlocutar con otras instituciones”.

Se comprende la importancia de potenciar a los sujetos, de propiciar su afirmación, mejorar sus niveles de estima y valoración que sumados a mayores capacidades, habilidades y destrezas para el ejercicio del rol social, se conviertan en factores necesarios de trabajar en los procesos educativos.

Alrededor del empoderamiento se generan amplias polémicas, con quienes consideran que el educador popular no da o reconoce poderes, sino que este se construye en las relaciones e interacciones sociales y que es necesario develar la manera como se constituye y refleja en las relaciones sociales que se dan en los procesos educativos, donde el educador tiene y reproduce poder.

f. No es sólo opción educativa para adultos.

“Es educación con líderes donde hay adultos y también jóvenes, donde no sólo se entrega una información, sino que se comparten aprendizajes, se facilitan herramientas que les permiten desarrollar sus procesos activos, organizativos o empresariales”.

En las entrevistas y los grupos de discusión con educadores y educadoras populares necesariamente surge la pregunta, ¿la educación popular es educación de adultos? La cual permite recuperar comprensiones valiosas. De una parte, los proyectos de intervención social se realizan con comunidades organizadas y los programas educativos se desarrollan con personas que participan o lideran organizaciones sociales, comunitarias, comunales, cívicas, ambientales, culturales, deportivas y políticas, en las cuales los hombres y mujeres que ejercen liderazgos en ellas, generalmente son personas adultas, de allí que sea educación con adultos.

De otra parte, en la Corporación Compromiso se promueve la vinculación de jóvenes en los proyectos, se anima su participación, formación y desarrollo de liderazgos juveniles que expresen sus perspectivas e intereses, factor que ha contribuido a cambiar la composición poblacional de participación en proyectos y programas educativos, en ese sentido, no son exclusivamente con adultos.

4.1.4. Acercamientos y tensiones con la educación popular.

El análisis de la información permitió evidenciar los fundamentos de la educación popular que se han incorporado en las concepciones personales de los y las educadores, que pueden ser considerados constitutivos del discurso educativo, también permitió identificar los fundamentos de la educación popular que no han sido suficientemente apropiados y sobre los cuales es necesario profundizar la formación pedagógica del equipo.

Además de lo anterior, también se analizan los acercamientos y las tensiones existentes con la educación popular y que están presentes en las concepciones de educadores y educadoras, en los programas educativos y que se constituyen el factor dinámico en las prácticas educativas que realizan. A continuación ubico estos acercamientos y tensiones:

4.1.4.1. Acercamientos a la educación popular.

a. La realidad punto de partida y de llegada en las prácticas educativas

La realidad es el punto de partida y también el punto de llegada en la educación popular. Que la acción de las personas en su vida cotidiana, logre transformarla y alcanzar los cambios deseados, es una intencionalidad de lo educativo. En esta dirección, ¿cómo es asumida la realidad en los procesos educativos de compromiso?

1º. Como tema de reflexión y análisis en momentos y actividades educativas, donde se presenta una lectura crítica para apropiación de los y las participantes, que amplíe las comprensiones y recree el discurso sobre ella.

2º. La realidad como referente de análisis en cada temática que se desarrolla, donde el estudio de los temas remite al contexto y a la realidad para que desde los nuevos conceptos se recree la realidad en la cual se desenvuelven los sujetos.

Para explicar y a manera de ejemplo: La reflexión sobre la democracia y las características de una sociedad democrática, permite a cada participante analizar su organización, el barrio donde vive, la empresa donde trabaja y elaborar un análisis de las prácticas necesarias de transformar para alcanzar condiciones más democráticas en el grupo social del cual hace parte.

En ese sentido, la realidad es incorporada como referente para ser reinterpretada y plantear su transformación a partir de la apropiación de los conceptos trabajados en las temáticas de cada programa.

3º. Las y los participantes construyen la lectura crítica de su entorno y elaboran su propio discurso afirmándose como productor (a) de saber y acción. Se parte del

autodiagnóstico y acercamiento a la problemática orientado a reconocer el barrio, la comunidad, la organización y el municipio; al análisis de las problemáticas que afectan a la población y generar alternativas para resolver parcial o totalmente algunas de esas problemáticas, constituyéndose como práctica de formulación de proyecto.

b. Empoderando a sujetos y grupos populares

Alrededor del empoderamiento de sujetos y grupos populares se encontraron reflexiones que enriquecen el debate pedagógico en educación popular, son ellas:

1º. Construcción de nueva subjetividad e identidad definida como intencionalidad de algunos programas educativos que se evidencia a través de su incorporación como módulo específico.

2º. La reflexión sobre la construcción de identidades locales retoma la ocupación del territorio y el desarrollo histórico de la problemática económica, social, política y cultural, reconociendo que la construcción de identidad y de personalidad democrática va de la mano con la posibilidad de entender, comprender y apropiarse el territorio como un lugar desde el cual se construye sociedad, cultura y ciudadanía.

3º. Incorporación de la perspectiva de género. El análisis de las relaciones, roles e inequidades que se dan en el acceso a bienes, servicios y recursos y en las maneras de ejercer el control y decisión sobre los mismos, ha potenciado la valoración y afirmación de los sujetos, mujeres y hombres, como sujetos de pensamiento, acción y sentimiento.

El estímulo a la participación de las mujeres en los programas educativos, de las formas de expresión y representación, el reconocimiento de las propuestas que las mujeres formulan alrededor de sus propios problemas y desde sus propias perspectivas e intereses, son factores que han fortalecido los procesos de organización de mujeres y concretan el apoyo al fortalecimiento del movimiento social de mujeres.

En síntesis, la intencionalidad y opción por el empoderamiento y el fortalecimiento de las organizaciones sociales, los grupos populares y movimientos democráticos, es un compromiso claro y evidente en los programas educativos.

A pesar de lo anterior, en educadores y educadoras populares, la discusión sobre movimientos sociales y sus estrategias de construcción, está restringida a expertos y asesores, no se da de manera amplia en las organizaciones; es necesario debatir, en la perspectiva de aportar a las tareas de construcción de movimientos sociales en la región del nororiente.

c. Nuevos roles y actuaciones de liderazgo

El desarrollo de los programas educativos ha ido de la mano con el desarrollo de nuevas temáticas y problemáticas, ante las cuales, la educación popular ofrece alternativas de reflexión, formación y acción para las organizaciones sociales.

Alrededor de temas como los Derechos Humanos, la construcción de convivencia, resolución de conflictos, educación para la paz y la convivencia ciudadana, la creación de unidades empresariales o la formación de género, se busca cualificar la capacidad crítica y propositiva de sujetos organizados, para que siendo conscientes de sus intereses y necesidades, sean actores de su proceso de desarrollo en sus contextos y desde sus propios esfuerzos.

En ese sentido, los programas educativos se inscriben en procesos más amplios de desarrollo, en dinámicas de organización, participación y acción concreta de esos grupos para transformar su realidad. Lo educativo no es un fin en si mismo, es entendido como un medio que potencia los ejercicios de ciudadanía, la organización social, los movimientos sociales y la incidencia de esos grupos en las políticas locales del desarrollo.

Se reconoce que la educación tiene una doble intencionalidad. No sólo aporta conocimientos, desarrolla habilidades, potencia a las personas en relación con el conocimiento, sino en el uso que las personas hacen del conocimiento para insertarse en procesos económicos, sociales, políticos y culturales, de esa manera lo educativo aporta a los procesos de construcción y transformación de la realidad.

De otra parte, la realidad local es el punto de partida en los procesos sociales y proyectos educativos, el reconocimiento de las vivencias individuales y colectivas, la recuperación del saber, de la práctica social y política de las personas y las organizaciones hacen posible generar reflexiones alrededor de actuaciones, estrategias y nuevas prácticas centradas en la acción organizada y colectiva.

Esta idea se sustenta en tres hipótesis importantes de señalar:

- 1°). Las personas organizadas pueden ser sujetos de cambio y transformación;
- 2°). La construcción de visión compartida permite dar dirección a la acción de sujetos colectivos para hacer realidad ese sueño, o como diría Freire: “primero se tiene que soñar el mundo que se quiere construir, para luego trabajar por hacerlo realidad”.
- 3°). El desarrollo de la propia capacidad de los sujetos, de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de su afirmación e identidad como sujeto de saber y de acción son los que permiten consolidar su calidad de sujeto transformador.

d. La cultura ausente en las concepciones de educadores (as).

La educación popular se plantea partir de las características culturales específicas de los grupos. Significa reconocer experiencias, tradiciones, formas de organización y resistencia, iniciativas de cambio y las prácticas culturales que expresan las relaciones sociales al interior de los grupos populares.

El trabajo cultural, entendido como desarrollo de formas de expresión cultural y artística es un vacío encontrado en los programas educativos y en los procesos comunitarios que realiza la Corporación Compromiso. El análisis de la documentación, entrevistas y conversaciones realizadas, evidencia que no se desarrollan acciones orientadas a rescatar, recuperar o dinamizar la expresión artística y cultural, que aporten a leer, reinterpretar la realidad social y que posibiliten la concienciación de los grupos sociales.

Éste aspecto es fundamental y urgente de reflexionar por cuanto permite nuevas miradas y perspectivas sobre las realidades y las dinámicas en que se quiere incidir y transformar y, contribuiría al estímulo de nuevas prácticas y maneras de hacer educación con sectores populares.

e. La comunicación: Proceso a explorar y utilizar

La comunicación como proceso de diálogo, intercambio, argumentación, deliberación, confrontación y negociación de información y saberes es fundamental en el proceso educativo para la construcción de nuevo conocimiento y la realización de acuerdos intersubjetivos. Las técnicas y dispositivos comunicativos son importantes en la constitución de metodologías participativas. Reflexión que aún no está presente en los educadores y educadoras populares que participaron en la investigación.

Así mismo, la comunicación es importante en los procesos de organización comunitaria para que las comunidades circulen sus análisis, ideas y propuestas, elaboradas desde la perspectiva de sus propios intereses y necesidades, la pregunta pertinente es: ¿Cómo los programas educativos contribuyen a desarrollar capacidades de las organizaciones para construir mensajes y medios de comunicación?

Esta debilidad en la reflexión sobre educación y comunicación, es necesario abordarla mediante la formación de educadores y educadoras populares, alrededor del marco conceptual y político, pero también en el uso y manejo de técnicas de comunicación específicas aplicables y aplicadas en los procesos educativos, contribuyendo a la transformación de metodologías y técnicas participativas y mejorando los procesos de diálogo, intercambio y construcción de conocimientos.

4.1.4.2. Tensiones y confrontaciones

El análisis permite identificar factores generadores de tensiones y controversia alrededor de las formas de concebir y de constituir los programas y prácticas educativas, y que a la vez, pueden ser factores dinámicos en la transformación y cualificación de las concepciones y prácticas pedagógicas de educadores populares, son:

a. Activismo pedagógico - pragmatismo

Tensión entre lo pedagógico y el acompañamiento que se realiza en cada proyecto. Se presentan dos tendencias claras: Una que pone énfasis y acento en la organización de actos educativos, generando un “activismo pedagógico”, con un cierto sesgo de “curricularización” de la problemática social y de “academicismo” en el trabajo comunitario.

La otra tendencia prioriza la asesoría y el acompañamiento en el trabajo comunitario, se opone al “academicismo” con unos tintes de “activismo” y “pragmatismo”, y genera muy débiles espacios de reflexión y formación en el proceso comunitario.

Esta tensión invita a reconceptualizar la función y finalidad del proceso educativo y del acompañamiento y asesoría en el desarrollo de cada experiencia concreta.

b. Neutralidad política – participación política

Otra tensión presente se relaciona con la naturaleza política de la educación popular. Ésta se propone generar capacidad de lectura crítica de la realidad y estimular procesos de cambio y transformación en la perspectiva de una sociedad más justa, más equitativa, en condiciones de desarrollo humano sostenible, derechos humanos, democracia y paz.

La tensión se genera por la ausencia de definiciones, estrategias y acciones frente a procesos electorales concretos, al no desarrollar debates amplios y análisis programáticos sobre las opciones políticas. Esa ausencia permite a líderes funcionales de las lógicas clientelistas y antidemocráticas cooptar a grupos populares para propósitos electoreros.

Esa “neutralidad” de los procesos educativos permite al oportunismo y clientelismo intervenir, y resulta contradictoria con el propósito de fortalecer posturas democráticas, de autonomía y de renovación de la práctica en el ejercicio de la política.

Superar esta tensión implica que sin asumir posturas políticas excluyentes y dogmáticas, se generen debates amplios, reflexivos y abiertos con educadores y

grupos para la revisión crítica de las diferentes opciones que invite a asumir de manera libre y responsable la opción individual. Allí el debate político en medio de la diferencia y la diversidad se constituye en la alternativa democrática a las prácticas clientelistas, en los procesos educativos populares.

c. Activismo – sistematización

La práctica educativa se concreta a través de diversos procesos, metodologías, técnicas y maneras de hacer, en tanto responde a diferentes problemáticas en contextos diversos y con sujetos también plurales y diversos. En ese sentido, la educación popular se caracteriza por la riqueza de las prácticas que la constituyen y su oposición a ser homogenizada, uniformada y reducida a modelos.

En esa dirección, la educación popular necesita construir procesos de seguimiento, análisis, reflexión e investigación sobre sus prácticas educativas, a fin de avanzar en su comprensión y re-elaboración de criterios, elementos y conceptos que la fundamentan.

Empezar a elaborar y organizar registros sobre lo que se hace, como esfuerzo de estructurar un sistema de planeación, seguimiento, evaluación y sistematización de los proyectos que ejecuta, permite un acercamiento a entender lo que se hace en la Corporación Compromiso, pero no es suficiente para sustentar un proceso de sistematización y elaboración sobre los procesos educativos.

La estructuración de diarios de campo, la definición de proyectos de investigación sobre la propia práctica y la creación de espacios de debate pedagógico aparecen como posibilidad para la formación de educadores y educadoras y la cualificación de las prácticas educativa.

Sin embargo, existe el riesgo que *lo urgente no deje tiempo para lo importante*. Del riesgo hay conciencia en la Corporación Compromiso y el sistema de planeación, seguimiento, evaluación y sistematización es el principal instrumento para enfrentarlo y avanzar hacia aprendizajes de las propias experiencias acerca de las maneras de hacer educación popular y de promover el desarrollo humano en la región nororiental.

4.2. CONCEPCIONES SOBRE EL PAPEL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA POPULAR.

La investigación también se propuso comprender las concepciones que sobre el papel del educador tienen hombres y mujeres que desempeñan el rol de educadores (as) en la Corporación Compromiso, reconociendo que cada uno y una tienen comprensiones sobre que hacen, cómo lo hacen, porqué y para qué lo hacen, es decir, se parte de reconocer que tienen una concepción y explicación sobre su propio quehacer.

Un primer elemento a resaltar: En la Corporación Compromiso, las organizaciones sociales y comunitarias destinatarias de los proyectos participan de espacios y momentos de planeación, seguimiento y evaluación que incluyen las estrategias y actividades educativas.

En consecuencia, los programas educativos desarrollan diferentes niveles de participación y concertación de los grupos destinatarios alrededor del sentido, importancia, objetivos, actividades, temáticas y condiciones de realización, esfuerzo importante por tomar en consideración las necesidades, expectativas e intereses de las poblaciones a quienes se dirigen.

Algunas experiencias han logrado que la tarea de planear el proceso educativo se realice conjuntamente (líderes de la organización y equipo de Compromiso), en otras se vincula a algunas personas de la organización social para que participen como educadores (as) en la realización de algunas de las actividades. Experiencias que muestran posibilidades para construir una relación más directa y democrática entre los sujetos del proceso educativo.

Un segundo aspecto a resaltar, es que la gran mayoría se define a sí mismo(a) por la formación académica o el título profesional alcanzado: Abogado, (a) trabajadora social, administrador (a) de empresas, economista, ingeniero industrial o mercados, sociólogo (a), comunicador (a) social, técnico (a) agropecuario, licenciados en Biología, en educación o filosofía, diseñador (a) gráfico, especialista en derechos humanos, en gerencia pública, en desarrollo regional, en métodos y técnicas de investigación social, Magíster (a) en Historia, en Educación, en Desarrollo Regional.

Se reconocen como asesores (as) de los proyectos de intervención social en los cuales participan, reconocen que su trabajo educativo es una actividad y responsabilidad central y que además, es estratégica para el logro de los resultados que se esperan alcanzar, sin embargo, no definen su identidad como educadores populares.

“Una de las debilidades que tenemos las personas que trabajamos desde lo técnico, es que no nos preocupamos mucho por la pedagogía y muchas veces podemos pensar que porque somos buenos conferencistas ya podemos desarrollar un taller y que los objetivos se van a cumplir, creo que es uno de los errores que se cometen”.

Un tercer elemento a destacar: De las personas participantes en esta investigación, 9 mujeres y 5 hombres, sólo una (trabajadora social), había tenido acercamientos con la educación popular en su proceso de formación profesional, las demás personas, conocieron del tema al vincularse laboralmente con la Corporación Compromiso.

Lo anterior evidencia el grado de invisibilización en que se desarrollan los procesos de educación popular y el desconocimiento que las Facultades y Escuelas de Educación de las Universidades tienen de experiencias y procesos educativos diferentes a la educación formal. De allí la carencia de procesos de investigación sobre las prácticas de educación popular y de programas de formación de educadores y educadoras populares.

Como consecuencia de lo anterior, la Corporación Compromiso reconociendo la influencia que esta problemática tiene en el desarrollo de sus programas educativos, ha realizado actividades de formación de su equipo. Este análisis contribuye a comprender las debilidades existentes y visualizar los énfasis del proceso de formación del equipo como educadores (as) populares.

Un cuarto elemento a resaltar: La reflexión sobre el papel del educador (a) evidenció algunas concepciones que a manera de criterio apoyan la fundamentación de concepciones sobre educación popular y el papel del educador, son ellos:

1. El sujeto es un ser inacabado que puede transformarse constantemente, sustenta la idea de la educación permanente a lo largo de la vida.
2. Los sujetos se construyen en su relación e interacción con los otros, en consecuencia, se necesita potenciar las capacidades para la interacción social, para la construcción de visiones compartidas, agendas comunes y acciones colectivas, en las personas y en las organizaciones populares.
3. Nadie sabe todo, nadie ignora todo, lo cual fundamenta el diálogo de saberes como la base del proceso educativo y de la construcción de nuevo saber en la educación popular, a partir de reconocer al otro como sujeto de saber y de acción.
4. El aprender haciendo, entendido como práctica que aplica los conocimientos a la solución de problemas concretos y que permite la evaluación inmediata del resultado educativo alcanzado mediante la acción realizada, entendiendo que al hacer, se aprende a hacer y, también se aprende el cómo hacer.
5. Se parte de la realidad para transformarla, sustenta que el acto educativo posibilita, a los sujetos populares, reflexionar sobre sus problemáticas, sobre las alternativas de solución y discutir sobre las actuaciones para transformar la realidad y mejorar la calidad de vida.

4.2.1. Concepciones sobre el papel del educador (a) popular.

El análisis de la información construida permite identificar y caracterizar las diferentes concepciones que pernean el discurso de las personas participantes sobre su papel como educadores (as), son ellas:

a. Educador (a): Acompañante de procesos.

“Los temas que se trabajan en la capacitación les generan unos conocimientos y hasta cierto punto el desarrollo de unas habilidades, sin embargo, en la práctica tienen dificultades al hacer un inventario, por eso es necesaria la asesoría, vamos a hacer con ellos el inventario, llevamos los cuadros, se toma producto por producto y vamos explicando y discutiendo con ellos, la idea no es realizarles el inventario ni el costeo de su negocio, si no que ellos lo vayan realizando, allí reforzamos la capacitación”.

Los educadores y educadoras populares señalan la importancia y el aporte del acto pedagógico en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, precisan que el trabajo del educador no se reduce al acto educativo, que sale del aula para acompañar la práctica de las personas en sus organizaciones, para orientar la aplicación de metodologías, técnicas y el uso de las herramientas en el quehacer cotidiano y desarrollar habilidades para el análisis de las problemáticas y realizar nuevas acciones para resolverlas.

“Otra estrategia de la Escuela es la asesoría y acompañamiento en la gestión de las organizaciones, inicialmente el programa de formación continuada, debe darle a las y los líderes formación política y formación para la gerencia, la gestión, que tiene que ver con formulación de proyectos, capacidad de concertación, mejorar la democracia interna, incorporar la planeación como herramienta importante... eso es lo que se trabaja el componente de asesoría y acompañamiento, la práctica concreta del líder en su organización”.

Lo anterior refuerza la idea de proceso educativo como estrategia permanente en los proyectos de intervención social que procuran el desarrollo de experiencias relevantes de mejora en condiciones y calidad de vida de grupos y comunidades, en donde lo educativo no es un fin en sí mismo y sus actividades están articuladas a otro conjunto de acciones que contribuyen conjuntamente al logro de resultados.

b. Compromiso político y ético

“Pone sus conocimientos al servicio del grupo, para que comprenda mejor su realidad y pueda cambiarla, transformarla, no es un compromiso sólo educativo, es un compromiso fundamentalmente político”.

En esta concepción se reconoce al educador (a) como portador de conocimiento y de un saber-hacer con el cual interactúan y aportan en los procesos educativos, se entiende que realizan procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual las y los

participantes aprenden y transforman sus propios conocimientos, al lograr nuevos acuerdos y consensos sobre los procesos y actividades a realizar.

Se reconoce que no es sólo aportar conocimiento y no es sólo tarea pedagógica. Se entiende el compromiso político como la responsabilidad de propiciar el análisis crítico y propositivo de la realidad, de contribuir a la identificación de alternativas, propuestas e iniciativas de transformación y cambio de las condiciones económicas, sociales, política, culturales, ambientales que niegan, impiden o vulneran el acceso y disfrute de condiciones de vida digna a poblaciones y grupos excluidos.

También se entiende que hay un compromiso y una apuesta ética en juego, al tener como destinatarios y beneficiarios de los proyectos y la acción educativa a sectores excluidos, donde el conocimiento y el saber-hacer representado en metodología y técnicas posibilita que los grupos desarrollen iniciativas y propuestas para superar la exclusión, la pobreza y acceder a servicios sociales y bienes que mejoren sus condiciones y calidad de vida. En ese sentido, además del compromiso político y pedagógico, es también un compromiso ético y una opción por la justicia social.

“La realidad es un proceso social y el conocimiento es un proceso de construcción social, sin embargo la realidad esta ahí y en la construcción que hacemos frente a ella, se da la posibilidad de ser sujetos y actores de procesos de construcción y transformación, si entendemos que es posible cambiar, si reconocemos que lo que tenemos es producto y resultado de lo que hemos hecho, entonces el futuro es cambiar y transformar la realidad que tenemos y vivimos”.

c. Soñador y poeta.

“Además de ser un soñador, debe ser un poeta, tener una perspectiva de vida distinta, que asuma la critica constructiva, construya modelos y propuestas, cumplir un papel de orientador y facilitador que ayuda a encontrar las formas para que las personas problematicen sus situaciones y a partir de ahí encuentren alternativas de solución”.

Esta concepción enfatiza en que los (as) educadores (as) deben ser críticos y propositivos, que elabora análisis de las problemáticas de las comunidades y plantea alternativas y soluciones. Se reconoce que la realidad es construcción social, por tanto es modificable y el educador (a) orienta su trabajo hacia la construcción de acuerdos colectivos para unir los esfuerzos y voluntades de las comunidades hacia la realización de las acciones colectivas que cambian la situación actual y alcanzar el sueño construido colectivamente. Allí se plantea que debe ser soñador y poeta, en tanto es capaz de visionar futuros posibles y trabajar por hacerlos realidad.

De otro lado, se entiende que necesita profundizar en metodologías y técnicas para la discusión, confrontación, negociación y construcción de acuerdos y consensos en los grupos. Por tanto necesita dominio sobre metodologías participativas o como agregó alguien en una reunión, además *de soñador, poeta y loco, el educador popular debe tener de cada cosa un poco*.

d. Facilitador de procesos

“Educador popular es alguien que facilita procesos y hace una educación más práctica, más aplicativa, vinculada a los procesos activos, sean organizativos, administrativos o productivos, sobre la práctica misma que hacen en su entorno, hablamos de las características de los productos, bienes o servicios, y estamos hablando de las arepas, yogurt, kumis, peces y confecciones que cada uno y una producen, por eso cuando discutimos acerca de planes de mercadeo y comercialización, estamos discutiendo de a dónde, a quiénes, cómo, cuántos, cuando y a cuanto van a vender eso que ellos y ellas producen, ése es el sentido de aplicabilidad del conocimiento a la realidad que aquí hacemos”.

Una concepción que ha empezado a tener bastante receptividad entre educadoras y educadores popular en Compromiso, es asumirse como facilitador de procesos, entendiendo que no es portador de verdades, que su saber es uno más y que el o ella como educadores organizan temáticas y contenidos, precisan actividades, preparan instrumentos y herramientas para el desarrollo de la experiencia y el logro de objetivos de aprendizaje. Resignifican el papel del educador (a) como facilitador de los procesos de aprendizaje, aspecto que enfatiza en las metodologías y técnicas y debilita la apuesta política que el educador (a) tienen frente a las temáticas y problemáticas que se trabajan.

“Somos facilitadores del proceso, generamos los instrumentos, las herramientas, facilitamos el desarrollo de esos conocimientos y de esas habilidades, las compartimos, también aprendemos dentro de esos procesos, disponemos de todos los elementos metodológicos para que se den esos aprendizajes”.

e. El educador (a) como generador de procesos y experiencias

“Ayuda a recuperar los presaberes que socializan y con su aporte los amplía y complementa para una nueva comprensión y ayuda a reorganizar las formas de actuación del líder”.

“Crea condiciones para conversar, preguntar, argumentar e intercambiar ideas, saberes y conocimientos”.

En esta concepción los educadores y educadoras populares, plantean el diálogo de saberes como estrategia para la construcción de conocimiento, y proponen recuperar los saberes de los y las participantes como punto de partida, argumentando que se reconocen y afirman como sujetos de saber y de acción, pero igualmente, reconocen a los demás sujetos como portadores de saber.

Plantean que el educador (a) debe generar las estrategias y actividades para problematizar los saberes populares, para estimular el diálogo y la confrontación de saberes y organizar los procesos de síntesis de nuevo conocimiento. También se argumenta que el educador (a) en el acto educativo debe crear espacios para reflexionar, discutir y acordar las nuevas actuaciones en los entornos comunitarios, para que el diseño de la nueva práctica social y política sea parte del nuevo conocimiento que se construye colectivamente.

“Favorece el aprender a desaprender para aprender diferente, de otra manera distinta a como ha aprendido antes”.

Además plantean que el educador (a) en el acto educativo debe organizar las actividades de acompañamiento que harán en apoyo a la implementación de las nuevas prácticas sociales y políticas en los espacios organizativos de cada uno (a), continuando de esa manera el proceso educativo fuera del aula y ligado a las dinámicas de acción cotidiana. Estas argumentaciones son esgrimidas para señalar que el educador popular, es generador de procesos y experiencias de aprendizaje y nueva actuación.

f. Relación más horizontal y menos autoritaria

“El educador popular no se sitúa arriba ni al frente, está al lado de las personas con quienes trabaja, es otro igual que ellos, así sea diferente en su saber y su experiencia”.

En esta concepción se considera que el educador (a) en las relaciones sociales que establece con las y los participantes en las actividades educativas, no busca imponer su autoridad, su saber, tampoco busca ejercer poder sobre las personas que participan de las prácticas educativas que realizan.

En esta perspectiva se argumenta que el educador (a) aporta en el análisis e identificación de alternativas e iniciativas, y que los grupos y comunidades, líderes y participantes, optan y escogen los caminos que quieren recorrer y que el educador (a) les acompaña en el proceso de implementarlas. Reivindican el respeto por la libertad del otro para decidir y tomar decisiones y señalan que construyen relaciones menos autoritarias y más horizontales.

Esta concepción peca de ingenuidad en el análisis crítico de las relaciones que construyen con las comunidades, las cuales están mediadas por el acceso y

control de recursos, bienes y servicios que los proyectos transfieren a las comunidades destinatarias y que actúa como telón de fondo en las relaciones de poder de educadores y comunidades.

También argumentan que empoderar a sectores excluidos para el desarrollo de alternativas de superación de la pobreza, la exclusión y acceso a condiciones de vida, les compromete con la construcción de relaciones democráticas, fraternas, solidarias, dialogantes en la resolución de diferencias y no desde procesos de autoridad y poder.

“El éxito de los procesos educativos está determinado obviamente por la calidad del capacitador, también por las herramientas pedagógicas que se utilicen y el acompañamiento del educador es importantísimo, es entablar una relación con los y las participantes, una relación de amistad y de consejero. Que usted saque el rato para sentarse y discutir con ellos (as) sobre algún asunto, hace que la gente esté más tranquila, que propicien la discusión, es quitarse la armadura de administrador o analista financiero y entrar a cumplir esa función de educador”.

g. Su función producir conocimiento y su debilidad no reflexionar sobre la propia práctica.

“Venimos de acompañar a organizaciones en el proceso de construir la visión de su organización, realizar su auto-evaluación, recuperar aprendizajes, reconocer su historia, hacer planeación prospectiva, construir espacios de encuentro e interacción con otros, pero este trabajo que hacemos no lo estamos sistematizando. Necesitamos desarrollar mecanismos para aprender sobre educación. La función social es producir conocimiento, producir nuevas y eficientes maneras de fortalecer la organización, de mejorar el conocimiento de la realidad, la función social es producir un tipo de conocimiento no sólo para nosotros, sino para las organizaciones sociales”.

Esta concepción argumenta que el trabajo adelantado en los últimos años para construir un sistema de planeación, seguimiento y evaluación de los proyectos ha sensibilizado a educadores y educadoras acerca de la necesidad y la importancia de sistematizar las experiencias para dar cuenta de avances, logros e impactos y fundamentalmente, extraer aprendizajes útiles para futuras intervenciones y para compartir con otros. Señalan la responsabilidad de producir conocimiento social sobre la educación popular y el trabajo que realizan.

También acotan que la sistematización de las experiencias, especialmente de los procesos educativos, es muy embrionaria e incipiente, considerándose que ésta, es la principal debilidad en la práctica de educadores y educadoras populares en Compromiso.

5. CONCLUSIONES.

En la Corporación Compromiso se han venido desarrollando programas educativos alrededor de nuevos roles y actuaciones de los y las líderes de organizaciones sociales, que contribuyen a la difusión de información (normas, leyes, códigos, análisis...), a la construcción y socialización de conocimientos y discursos críticos sobre los derechos económicos, sociales y culturales, la exigibilidad de los derechos, el tratamiento alternativo y la transformación social de los conflictos, la construcción de convivencia, la educación para la paz, y el desarrollo de la subjetividad y personalidad democrática.

Estas prácticas educativas reflexionan sobre la realidad y potencian nuevas maneras de actuación, roles y funciones de los líderes sociales y comunitarios, fortalecen la participación, organización y el ejercicio de ciudadanía en la búsqueda de mejores condiciones de vida. Son experiencias que inscriben la práctica educativa junto a estrategias como la asesoría, interlocución e incidencia política y la asistencia técnica para dinamizar procesos de desarrollo de las comunidades.

Desde la opción por la educación popular, se dinamizan respuestas a problemas sociales. Allí lo educativo aporta al desarrollo de capacidades y habilidades de los sujetos populares y las organizaciones para dinamizar procesos sociales y políticos que transformen la realidad social.

Las capacidades y habilidades que principalmente se potencian en los procesos educativos se relacionan con la autogestión de procesos económicos, sociales, políticos o culturales, con la participación en la discusión, seguimiento y evaluación de planes de desarrollo y políticas públicas, la resolución de conflictos, la promoción de derechos humanos y la construcción de cultura de paz.

Las personas que asumen tareas de educación popular, son profesionales universitarios -algunos con postgrado-, con excelentes calidades personales para el liderazgo y compromiso social, pero su formación en el saber y técnicas disciplinares no son suficientes para el trabajo en los procesos comunitarios. La formación profesional no desarrolla habilidades para el trabajo comunitario, tampoco para el ejercicio como educador (a) popular (excepto los profesionales de trabajo social y de la educación), factores que limitan su desempeño como educadores y educadoras populares y explican la débil reflexión pedagógica y sistematización de las prácticas educativas que realizan.

Consecuencia de lo anterior, la Corporación Compromiso ha estimulado la reflexión sobre el quehacer educativo y contribuido al debate pedagógico. También desde eventos de formación en educación popular, el registro de

programas educativos ante la Secretaría de Educación y la producción de módulo educativos avanza en la construcción de un pensamiento más colectivo e institucional que empiezan a “permear” las maneras de concebir y hacer la educación en Compromiso, explicitadas en los hallazgos de la investigación.

Los programas educativos identificados y caracterizados en esta investigación, testimonian el aporte al desarrollo de nuevas prácticas sociales y políticas que fortalecen las capacidades de las organizaciones y movimientos sociales para la superación de la pobreza y la exclusión social y política, consolidando alternativas económicas, sociales, culturales, ambientales y políticas propias de las comunidades.

Es condición básica, para el fortalecimiento y cualificación pedagógica de las experiencias de educación popular, adelantar programas de formación que aporten elementos teóricos, metodológicos y técnicos alrededor de los siguientes ejes temáticos:

- Los Movimientos sociales y las teorías de los cambios sociales, en tanto la educación popular se plantea contribuir a la transformación social.
- La Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo, que son elementos fundantes de la concepción de sociedad que se propone construir.
- Producción de conocimiento y diálogo de saberes en la educación popular.
- Sistematización y producción de conocimiento, base para estructurar los procesos de sistematización de sus prácticas educativas.

6. RECOMENDACIONES

Se recomienda a Facultades de educación, a la Escuela de Educación y a la Maestría en Pedagogía, que reconociendo la importancia y amplitud de las prácticas educativas que se realizan con sectores populares, se establezcan relaciones de cooperación y trabajo conjunto con las entidades y Ong que desarrollan procesos de educación popular en el área metropolitana de Bucaramanga y la región del nororiente colombiano.

Este acercamiento permitirá conocer los procesos, identificar los avances y las dificultades pedagógicas, metodológicas y de sistematización de sus prácticas, para identificar las necesidades de formación y cualificación de educadores y educadoras populares y generar estrategias de asesoría y acompañamiento en la realización de las prácticas educativas.

En ese sentido, la comunidad académica no puede seguir ajena a estos procesos político – pedagógicos, debe asumir su responsabilidad en la cualificación de las prácticas educativas; aprender de ellas sobre sus pedagogías y metodologías y las maneras en que inscriben la lectura crítica de la realidad en la educación. Es también la posibilidad de aprender sobre procesos que desarrollan nuevos roles y competencias para el ejercicio de la ciudadanía y de cómo construir subjetividades e identidades colectivas, aspectos de carácter estratégico en la reflexión pedagógica sobre aprendizajes y habilidades necesarios para la vida.

En concordancia con lo anterior, la principal sugerencia a la Universidad, a la Escuela de Educación y a la Maestría en Pedagogía, tiene que ver con asumir un compromiso relacionado con:

- La elaboración de proyectos de investigación y sistematización de experiencias y procesos de educación popular.
- Diseñar e implementar programas de formación y capacitación de los hombres y las mujeres que se desempeñan en educación popular, para profundizar en: Concepción de educación popular; metodologías y técnicas participativas; herramientas de sistematización y producción de conocimiento desde la reflexión y el debate pedagógico sobre las propias prácticas de educación popular.
- Crear espacios de debate pedagógico que vincule a la comunidad académica, a investigadores, a maestras y maestros, para el intercambio y discusión de las concepciones y prácticas de la educación popular, que enriquezca la discusión sobre educación y pedagogía, amplíe el reconocimiento de la educación popular y recupere sus aportes y aprendizajes.

A manera de ejemplo podrían señalarse los aportes en la pedagogía de los derechos humanos, en la resolución de conflictos y la construcción de convivencia, o en el ejercicio de ciudadanía de mujeres y jóvenes, que hoy contribuyen a la renovación de las ideas pedagógicas en el sensible tema de las competencias ciudadanas.

Para la Corporación Compromiso la principal recomendación es continuar el proceso de formación y capacitación de educadores y educadoras populares. Profundizar en la sistematización de sus experiencias educativas y plantearse el desarrollo de procesos de investigación desde sus propias prácticas alrededor de los siguientes ejes temáticos:

- Los aprendizajes, la construcción de conocimiento, el diálogo de saberes y las metodologías en educación popular.
- Comunicación y técnicas comunicativas en educación popular, que contribuya a pensar el papel de la comunicación en los procesos educativos y desarrolle capacidades para el uso de medios, técnicas y nuevas tecnologías en educación.
- La sistematización y producción de conocimiento en educación popular. Que apoye la formación de educadores y educadoras para sistematizar sus prácticas en la perspectiva de construir conocimiento sobre la educación.
- Contextos y características culturales de los grupos. Que contribuya a reconocer experiencias, tradiciones, formas de organización y de resistencia que expresan las relaciones sociales al interior de los grupos populares y contribuyen al diseño de las estrategias de intervención y las maneras de organizar los procesos educativos en los grupos y comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

CEAAL. Metodología de la educación popular. Colectivo CEAAL Colombia, Bogotá: noviembre de 1998.

CONDE, Prada Alfonso. Herramientas de educación popular. Hacia una práctica educativa por la paz, la democracia, los derechos humanos y el desarrollo. Bucaramanga: Corporación Compromiso, junio de 2003.

FREIRE, Paulo, a la sombra de este árbol. Barcelona: España. Editorial El Roure, primera edición en español. 1997. Traducción de Agustín Requejo Osorio.

_____ Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: España, Siglo XXI editores, primera edición en español, 1997. Traducción de Guillermo Palacios.

_____ Cartas a quien pretende enseñar. Madrid: España, Siglo XXI editores, Primera edición en español 1993 y cuarta edición en 1998, Traducción de Stella Mastrangelo.

_____ Política y educación. Madrid: España, Siglo XXI editores, Segunda edición en español 1997, Traducción de Stella Mastrangelo.

_____ La educación como práctica de la libertad. Madrid: España, Siglo XXI editores, 46°. edición en español 1998, Traducción de Lilian Ronzoni.

_____ La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona: España, Ediciones Piados, 1° edición 1990, Traducción de Silvia Horvath.

FIERRO Cecilia, FORTOUL Berta y otros. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Barcelona: España. Colección Maestros y enseñanza # 3, Editorial Piados, Primera edición, 1999.

GADOTTI, M. Educacao popular: utopía latinoamericana. Sao Paulo: Cortés, Editora Edusp. 1994.

GIMENO, Sacristán, José. El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: España. Ediciones Morata. 3º Edición 1991.

_____ Poderes inestables en educación. Madrid: España. Ediciones Morata, 1999.

HABERMAS Jürgen, teoría de la acción comunicativa y las ciencias de la discusión. EN: La Teoría de la Acción Comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de investigación social. Módulo 2, elaborado por HOYOS Vásquez Guillermo y VARGAS Guillén Germán. Santafé de Bogotá: CORCAS editores, febrero 1997.

HELLER, Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, Quinta edición, 1998.

LE BOUEDEC, Guy. La educación de adultos. EN: La pedagogía Hoy, Guy Avanzini, México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

LUCIO, Ricardo. La construcción del saber y del saber hacer. EN: Revista Aportes # 41, Pedagogía y educación popular, Bogotá: Dimensión educativa, 1996.

MARTÍNEZ M. Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico. México: Editorial Trillas, reimpresión segunda edición, abril 1997.

MEJÍA Marco Raúl y AWAD Myriam. Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora, mayo de 2003.

NÚÑEZ, Hurtado Carlos. Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI. EN: Contexto cultural y socio-educativo de la educación social. Congreso internacional sobre educación social organizado por la Universidad de Sevilla, España: septiembre del 2000.

POSO, Jesús Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

PUIGGRÓS, A. La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. México D.F., Editorial Nueva Imagen, 1988.

OSORIO, Jorge y otros. Nuestras prácticas, perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en América Latina. CEAAL, México: Editorial IMDEC, 1993.

PORLÁN, Ariza Rafael. Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 1989.

RESTREPO Gómez Bernardo. Investigación en educación. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Santafé de Bogotá: ICFES. Agosto de 1997.

RESTREPO, Jiménez Mariluz y CAMPO Vásquez Rafael. La docencia como práctica. El concepto, un estilo y un modelo. Bogotá: Facultad de educación, Pontifica Universidad Javeriana, 2002.

RODRÍGUEZ, Brandao Carlos. La educación popular en América Latina. Quito: Ecuador. CEDEP. 1989.

TORRES Alfonso. Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia en la década de los ochenta. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

TORRES Rosa María. Un encuentro con Paulo Freire. Quito: CECCA – CEDECO, Edición ecuatoriana, Junio de 1986.

SANDOVAL Casilimas Carlos. Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, ICFES, Santafé de Bogotá: agosto de 1997.

Anexo A. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA CORPORACIÓN COMPROMISO.

Paulo Freire en la reflexión alrededor de la educación y la participación comunitaria presentada en el libro *Política y Educación*, plantea cuatro componentes que permiten caracterizar a la práctica educativa como de educación popular y sin los cuales ésta no puede darse, y que Marco Raúl Mejía y Myriam Awad⁷⁷ retoman a manera de puertas de entrada para el análisis de la educación popular, éstos son:

1º. Los objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta la práctica educativa.

La educación popular va más allá del acto educativo al potenciar la acción de las personas para actuar en su realidad, por tanto asume que la educación expresa un compromiso ético y político con la lectura crítica de la realidad y con la acción transformadora que los sujetos realizan sobre ella.

Se entiende que una práctica educativa es de educación popular si está enfocada a la acción transformadora de la realidad, al empoderamiento de los sujetos como actores de su proceso de transformación social, si aporta al esclarecimiento político y ético de la dominación existente en la sociedad existente y si tiene una clara intencionalidad política.

Igualmente se asume que toda práctica de educación popular se enfoca en la formación de sujetos históricos, conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad democrática, con justicia social y condiciones de vida digna, capaces de generar acciones y procesos de transformación de la realidad y la sociedad, concretando de esa manera la intencionalidad y naturaleza política de la educación.

En este componente las tensiones en la práctica educativa se evidencian en el énfasis colocado alrededor de la intencionalidad política, que puede conducir en algunas experiencias al “descuido” de los componentes pedagógicos que la práctica misma implica, reduciendo el proyecto de educación popular al solo proyecto político y sacrificando su carácter pedagógico o también, al enfatizar en el carácter pedagógico puede conllevar al “abandono” de lo político.

⁷⁷ MEJÍA Marco Raúl y AWAD Myriam Inés. EDUCACIÓN POPULAR HOY. En tiempos de globalización. Ediciones Aurora. Primera edición, mayo de 2003. Bogotá. Colombia. Pág. 18.

2º. Los objetos de conocimiento -los contenidos-.

Esta perspectiva de acercamiento a la educación popular enfatiza en el análisis de los contenidos que se transmiten y no en las formas de apropiación del conocimiento que hacen los sujetos, en tanto al poner el acento en la intencionalidad política, los objetos de conocimiento deben conducir a una lectura crítica de la realidad y a esclarecer las relaciones sociales de subordinación y dominación existentes, al tiempo que, deben aportar técnicas, herramientas e instrumentos para potenciar las “capacidades” de los sujetos para transformar la realidad y el entorno en que viven.

Las tensiones en este componente se evidencian en el énfasis de los contenidos ideológicos centrados en las teorías marxistas que conducen a prácticas educativas ideologizadas que “olvidan” el carácter pedagógico y metodológico de la educación popular.

3º. Los sujetos del proceso educativo. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Freire postula que la educación es producto de las relaciones e interacción entre el sujeto que enseñando aprende y del sujeto que aprendiendo enseña, proceso en el cual cada uno comporta intereses, necesidades, expectativas, visiones de mundo y saberes que mediante el diálogo y la negociación que se desarrolla en el acto educativo permite la construcción de nuevo conocimiento, en ese sentido el análisis de los sujetos y de las relaciones de saber y poder que establecen en el acto educativo permiten el acercamiento a las prácticas de educación popular.

De otro lado, la educación popular se desarrolla fundamentalmente con comunidades y organizaciones populares y se orienta a empoderar los sujetos populares como actores de su propio proceso de desarrollo y de transformación de su entorno y de la realidad que viven.

Las tensiones se evidencian al caracterizar las prácticas educativas como educación popular por el solo hecho de realizarse con sectores populares, sin tomar en cuenta el propósito de empoderamiento que debe construir. Incluso existe una fuerte tendencia a asociarla con la educación de adultos pobres.

4º. Métodos, procesos y técnicas de enseñanza.

Freire plantea que los métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos, en la educación popular deben ser coherentes con los objetivos, con la opción política, con el sueño y la utopía del proyecto político-pedagógico que se construye.

En esa perspectiva al proponer el diálogo de saberes como base de la construcción de conocimiento en la educación popular, enfatiza en las metodologías y técnicas que hagan cierta la participación conciente y activa del sujeto que aprende y que contribuyan al desarrollo del diálogo y negociación de las vivencias, experiencias y saberes de los sujetos. En igual sentido plantea la reflexión sobre los materiales didácticos y las ayudas educativas, que deben subordinarse al propósito de estimular la participación y el diálogo entre los sujetos participantes en el acto educativo.

Las tensiones se evidencian en el acento y énfasis que se coloca en el desarrollo práctico de metodologías y técnicas que reducen la educación popular a procedimientos y modelos para orientar el quehacer educativo, “olvidando” el carácter de diálogo y negociación que entraña el acto educativo dadas las relaciones de saber y poder que en él se dan. Esta tendencia se desarrolla con fuerte dinámica en oposición a las prácticas educativas “ideologizantes” que privilegian la apropiación del discurso “político” y de los contenidos críticos.

En concordancia con lo anterior, quisiera señalar que no existen comprensiones y prácticas puras, que los enfoques, perspectivas y maneras de entender y asumir cada uno de los cuatro componentes propuestos generan multiplicidad de mezclas y aproximaciones a la educación popular, no existiendo una práctica que pueda señalarse como “modelo”, frente a la cual se comparen otras, por tanto, el análisis busca des-cubrir y de-velar las maneras de entender y aplicar cada componente para caracterizar los programas educativos de la Corporación Compromiso, construir una comprensión integradora de sus puntos de encuentro, acercamiento y tensión con la educación popular.

Programa educativo	ESCUELA DE LIDERAZGO DEMOCRÁTICO
Objetivos e intencionalidades	• Contribuir a formar líderes sociales y políticos con una visión y práctica política democrática, renovadora del ejercicio público, del poder local y con relaciones incluyentes entre el Estado y a sociedad civil. • Fortalecer las organizaciones y estimular corrientes de pensamiento y acción democrática. • Mayor conocimiento de la realidad local y regional. • Desarrollar la identidad con el municipio, lugar de construcción de cultura, ciudadanía y desarrollo.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	• Módulo Introductorio (metodología, lecto-escritura, subjetividad y contexto). • Estado y sociedad. (Pensamiento democrático, Origen y evolución del estado, relaciones estado y sociedad civil). • Democracia y ciudadanía. (Origen y evolución de la sociedad, sociedad democrática y movimientos sociales). • Sujeto democrático. (Subjetividad, ética y derechos humanos, Derechos económicos, sociales y culturales y mecanismos de exigibilidad). • Región y Desarrollo regional. (Modelos y enfoques de desarrollo, región y situación regional, Plan de desarrollo y plan de ordenamiento territorial, Globalización y desarrollo local). • Formulación y gestión de proyectos sociales.

	• Módulo de identidad municipal, historia, rasgos culturales. • Situación de las organizaciones sociales.
Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Hombres y mujeres líderes de organizaciones sociales, comunitarias, mujeres, jóvenes, ambientales, etc. Criterios de selección: • Intención y disposición para su capacitación y formación. • Capacidad lecto-escritora. • Disponibilidad de tiempo. • Trayectoria y experiencia de liderazgo. • Reflexión sobre sí y su práctica de liderazgo. • Presenta formulario con aval de organización. • Presenta pruebas de comprensión de lectura y entrevista. Se propone potenciar: • Solidaridad, respeto, reconocimiento del otro, tolerancia, trabajo en equipo, conciencia de sí y de los otros, habilidades de negociación y concertación con otros, ser activo y participativo en la construcción de lo público.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Criterios – principios pedagógicos: • Diálogo de saberes para la construcción de conocimiento. • Escuela como espacio de construcción colectiva de conocimiento. • Argumentación y deliberación principios de actuación y comunicación. • Sujeto inacabado, en transformación permanente. • Educación, proceso a lo largo de la vida. • Formación articulada a la práctica. • La subjetividad se construye en la intersubjetividad. Actividades que constituyen la práctica: • Sesiones presenciales: trabajo con expertos. • Tutorías: estudio de temas y seguimiento a proceso. • Proyecto: reflexión sobre problemática y formulas estrategias y acciones, según énfasis e interés, que lleve a nuevas maneras de actuación. • Recorrido municipal: elaboración de mapas del territorio y de las problemáticas sociales. • Retratos y relatos de organizaciones, una mirada a la situación de las organizaciones.

Programa educativo	TEJIENDO NUESTROS SUEÑOS POR LOS CAMPOS DE SANTANDER
Objetivos e intencionalidades	• Autoreconocimiento y valoración de las mujeres como sujeto de derechos, y de su papel y aporte como actoras de los procesos del desarrollo regional. • Elaborar propuestas de fortalecimiento y sostenibilidad de las organizaciones de mujeres campesinas. • Visibilizar las organizaciones de mujeres, las acciones que realizan y sus propuestas. • Potenciar capacidades y habilidades para orientar sus organizaciones, formular y gestionar proyectos, y manejar relaciones con gobierno local y departamental.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	• Mujer, familia y comunidad. (Reconocimiento y valoración de las condiciones y la posición de la mujer campesina, mujer y roles familiares, mujer y participación comunitaria y política); • Organización y participación. (papel de las organizaciones de mujer campesina en el desarrollo local, proceso histórico de las organizaciones, autodiagnóstico y plan estratégico, mecanismos de participación en desarrollo local, herramientas de gestión interna.

	Ideas productivas y gestión empresarial. (Necesidades y problemática de la mujer rural, retos de la economía campesina, políticas de desarrollo agropecuario, identificación, formulación y gestión de proyectos sociales).
Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Mujeres líderes de las organizaciones municipales asociadas a Ademucis, presencia en 45 municipios y seis provincias. Generalmente mayores de 30 años, con trayectoria en acción comunal y grupos cristianos principalmente. Criterios: - Interés y disponibilidad - Compromiso con la organización - Intención de asumir nuevas responsabilidades. - Seleccionadas por la organización. Programa concertado con Ademucis: Objetivos, temáticas, métodos, tiempos, lugares, fechas, horarios. La realización vincula a la organización: convocar, organizar, logística, evaluar la realización e incluso participan en la orientación de algunos temas.
Los métodos y medios de la práctica educativa	3 talleres. Primero y segundo de 3 días cada uno y tercero de 5 días, 80 horas en total. - Es una propuesta de formación y asesoría en procesos concretos de organización. - Metodología constructivista y participativa para que la mujer apropie su conocimiento. - En cada taller se realizan: espacios de reflexión y análisis de las experiencias de las mujeres, que potencia el saber de cada una y el diálogo de saberes. - Módulos entregan material de fácil uso como guía para el ejercicio de la práctica. - Acto educativo entendido como encuentro de diferentes saberes, de diversas formas de pensar, de construir organización y de ejercicio de liderazgo, que convoca a las diferencias, no a las unanimidades, ni uniformidades, donde los grupos y plenarias son espacios de debates, diálogo, negociación y concertación, es decir, ejercicio democrático. - Espacio para recuperar el saber – hacer de las mujeres, aportar nuevas visiones y generar colectivamente nuevas apuestas y acciones colectivas.

Programa educativo	FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE MADRES COMUNITARIAS
Objetivos e intencionalidades	- Repensar el sentido y significado del trabajo con niños y niñas en el Hocbi. - Identificar los procesos afectivos, cognitivos y de comunicación que potencian el desarrollo de los niños y niñas. - Fortalecer los conocimientos y habilidades de las madres comunitarias para estimular el desarrollo de niños y niñas. - Valorar el rol social de la madre comunitaria, como ejecutora de la política de atención integral de la niñez.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	- Recuperar historia de vida, como mujer, como madre y Madre comunitaria. - Las etapas de desarrollo de los niños y niñas, en relación consigo, con el otro y con el mundo, en las dimensiones de cuidado, protección y desarrollo; - Los Hocbis, funcionamiento, reglamento y proyecto pedagógico. - Primeros auxilios y nutrición.

Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Madres comunitarias en ejercicio, preferentemente vinculadas a la organización gremial en el departamento y municipios de realización. Criterios: Madre comunitaria en ejercicio. Interés por formarse y capacitarse. Disponibilidad de tiempo Habilidad lecto-escritora No haya participado de programas similares. Se propone potenciar: • Reconocimiento y valoración como mujer, madre y Madre comunitaria. • Comprensión de las etapas de desarrollo de los niños y niñas. • Repensar las actividades para potenciar el desarrollo de niños y niñas. • Elaborar una escuela de familias como estrategia para reorganizar su relación con padres y madres. Se concierta con la organización de madres comunitarias, los municipios, la selección de participantes, la promoción y apoyo en la organización y logística del proceso, en la evaluación de resultados.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Propuesta de formación continuada para acercar la madre comunitaria a las teorías sobre el desarrollo evolutivo de niños y niñas dirigida a repensar su papel y revisar sus formas de actuación en el Hogar de bienestar. Se desarrolla a partir de 11 niveles de 30 horas c/u en promedio, total de 320 horas. Modalidad semipresencial, sesiones de viernes y sábado. Criterios: • Recuperación de la historia de vida de cada madre comunitaria (como mujer, como madre y como madre comunitaria). • Recuperación, problematización y socialización del saber y del saber-hacer de la madre comunitaria. • Diálogo de saberes y reelaboración conceptual y de nuevas prácticas (elaboración de cartillas, manuales, intercambio con expertos, asesoría elaborar proyecto de escuela de familias).

Programa educativo	FORMACIÓN DE CONCILIADORES EN EQUITAD
Objetivos e intencionalidades	• Formación y capacitación de personas para su desempeño como conciliadores en equidad. • Desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes de hombres y mujeres para intervenir en la resolución pacífica de los conflictos y su ejercicio como conciliador en equidad.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	• Conceptualización del estado y relaciones con sociedad civil, derecho a la justicia y justicias comunitarias, • Conflicto, transformación social del conflicto, mecanismos alternativos de resolución. • Conciliación, técnicas de conciliación.

Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	A hombres y mujeres aspirantes a ser reconocidos y designados como conciliadores (as) en equidad. Criterios: • Líderes de organizaciones sociales y comunitarias. • Reconocidos (as) en su capacidad de liderazgo por las comunidades. • Avalados por la organización. • Capacidad para relacionarse con otros, habilidades comunicativas, compromiso social, interés y reflexión sobre la resolución de conflictos y la construcción de convivencia. Presentan pruebas escritas y entrevista con Ministerio para seleccionar aspirantes y el Tribunal de Bucaramanga designa oficialmente, para el trámite requiere antecedentes judiciales y disciplinarios. Se propone potenciar: • Conocimiento del marco jurídico y político de la justicia, la justicia comunitaria y la conciliación en equidad. • Comprensión de los ámbitos de competencia e intervención de la conciliación en equidad. • Habilidades básicas para ser y ejercer la conciliación.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Criterios pedagógicos: • Trabajo cooperativo y de grupos entre participantes. • Comunicación entre participantes y facilitadores. • Aprender haciendo. Se organiza a partir del módulo, que presenta los contenidos y las actividades que se busca desarrollar. Se realiza como taller teórico – práctico, sesiones de 4 horas, y se acompaña de actividades dirigidas a desarrollar la capacidad práctica a través de pasantías y jornadas de conciliación. La evaluación de cada módulo en relación con temas y objetivos de aprendizaje permite apreciar necesidades de complementación y profundización. En las sesiones incorpora: Juego de roles, simulación, dramatizado, mapas de conflictos, pasantías y jornadas de conciliación (prácticas), para apropiar las maneras de realizar la conciliación y donde su evaluación permite identificar los aspectos a mejorar.

Programa educativo	ESCUELA DE GESTORES Y GESTORAS EMPRESARIALES POPULARES
Objetivos e intencionalidades	• Fortalecer en grupos populares su capacidad de autogestión empresarial; gestión del desarrollo comunitario; participación en el desarrollo local y la formulación de políticas públicas para alcanzar mejoras en la calidad de vida, la participación ciudadana y la convivencia pacífica.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	Desarrolla 6 módulos temáticos: • Economía Popular y formas asociativas. (Reflexiona sobre la crisis del modelo, la economía popular y las estrategias de fortalecimiento, analiza las ventajas y desventajas de las formas asociativas empresariales). • Administración empresarial exitosa. (Conceptos, guías y formatos para elaboración de plan estratégico). • Producto, precio, calidad y rentabilidad. (Análisis del producto, características, formación del precio y rentabilidad). • Productores populares frente al mercado. (Conceptos básicos de mercadeo, costos y valor agregado de la comercialización). • Financiación y crédito asociativo. (Información y análisis de las ofertas de crédito, guías para elaborar planes de financiación y solicitudes de crédito). • Proyectos productivos autogestionarios. (Conceptualización sobre tipos y ciclo)

	de vida en proyectos, identificación y formulación de proyectos productivos). Talleres de 24 horas presenciales c/u en promedio, además implica desarrollo de guías y formatos para aplicación práctica a situaciones de la Iniciativa económica u organización.
Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Hombres y mujeres de grupos, organizaciones o iniciativas económicas populares, rurales y urbanos, con propuestas y aspiraciones de ser actores en procesos de desarrollo y de incidir en políticas de la localidad. Criterios: • Tener propuesta o idea de proyecto productivo o iniciativa económica asociativa. • Vinculado a grupo u organización que lo avala y presenta. • Leer, escribir y operaciones matemáticas básicas. • Interés por formarse y capacitarse para mejorar capacidad de gestión • Compromiso con el grupo o iniciativa. Se propone potenciar: • Conocimientos y habilidades para fortalecer procesos autogestionarios. • Empoderar nuevos actores que aporten al debate sobre desarrollo regional. • Reflexión y análisis del modelo económico y sobre la economía popular. • Conocimiento y habilidad para el manejo de formas asociativas empresariales; definir el producto, sus características y elaborar los planes de producción, mercadeo, financiación y puesta en marcha de la iniciativa. • Capacidades para formular y gestionar proyectos productivos.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Se plantea como criterios pedagógicos y metodológicos: • Aprender haciendo. • Diálogo de saberes para la construcción de conocimiento. • Rescate del saber, experiencia y vivencia de los sujetos. • Ser Humano, sujeto inacabado. Los talleres presentan los contenidos, generan espacio de discusión y apropiación, desarrollan actividades de aplicación en relación con el proyecto o iniciativa propia, se acompañan de pasantías y visitas a empresas para apreciar los procesos en desarrollo. Se realizan asesorías para el fortalecimiento técnico productivo y también para el desarrollo de guías y la formulación de propuestas para las iniciativas económicas populares. También se plantea la formación de las personas en sus valores y capacidad de liderazgo. Los Talleres son de 32 horas en promedio por cada módulo. Programa continuado de 6 módulos, sesión semanal de 8 horas, que mejoran capacidades y habilidades técnicas, administrativas y organizativas de los y las participantes..

Programa educativo	INICIATIVAS ECONÓMICAS CON POBLACIÓN DESPLAZADA POR LA VIOLENCIA
Objetivos e intencionalidades	• Fortalecer en hombres y mujeres víctimas del desplazamiento su capacidad de gestión de unidades empresariales que den soluciones duraderas a problemas de empleo e ingresos. • Transferir recursos (capital semilla y crédito) a unidades productivas de Población desplazada. • Aportar a procesos de restablecimiento socioeconómico y a la reconstrucción del proyecto de vida de población afectada por el desplazamiento forzado.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	Se estructura a partir de tres fases: Proceso de formulación, de puesta en marcha y de fortalecimiento, así: <u>Talleres de Creación de unidades empresariales.</u> (Conocimientos y habilidades para formular el plan de producción, mercado y financiación del negocio). • Taller de sueños y creatividad, liderazgo y habilidades comunicativas. • Organización social y gremial y su papel en procesos de desarrollo. • Formulación del plan de negocio. En total 48 Horas teóricas y 16 de asesoría en la formulación del plan. <u>Arranque y puesta en marcha.</u> (Conceptos básicos de administración, mercadeo, contabilidad, finanzas, procesos organizativos y legales.) • Talleres teórico – prácticos 48 horas. • Asesoría en montaje. <u>Fortalecimiento y sostenibilidad.</u> (Fortalecer gestión administrativa, mercadeo y técnicas de ventas, plan contable, costos y plan de inversión). • Talleres teóricos – prácticos 48 horas. • Capacitación técnico productiva, según negocio específico. • Asesoría en plan estratégico y operativo, libros, cuentas, legales, tributarios, organización y mercado.
Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Hombres y mujeres en situación de desplazamiento forzado. Criterios: • Ganas e interés por vincularse a iniciativas económicas o iniciarla. • Tener idea de negocio preferiblemente asociativa. • Disponibilidad para participar de todas las actividades que implica el proceso. • Preferiblemente vinculado a una organización de Población desplazada. • Inscritos en la Red de Solidaridad. • Leer, escribir y operaciones matemáticas básicas. • Se inscribe e inscribe la idea básica de negocio. Se propone potenciar: • Capacidad para formular el plan de negocio, la propuesta de financiación y solicitud de apoyo y crédito. • Desarrollar capacidades de autogestión de la iniciativa económica. • Formular e implementar el plan de producción, mercadeo y organización del negocio. • Capacidades de seguimiento y evaluación de planes operativos elaborados.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Se realiza a través de ciclos teóricos y prácticos, sesiones presenciales de aplicación del conocimiento a las propias ideas económicas. Asesoría y acompañamiento según momento del proceso (Formulación, creación, puesta en marcha, fortalecimiento, sostenibilidad). Que se reconozcan como sujetos con conocimientos para aplicar y se asuman como seres creativos, interrelacionados, con valores y responsabilidades para trabajar por una vida digna. Facilitando el acceso a recursos y medios productivos (información,

	conocimientos, tecnología, capital semilla, crédito y servicio de asesoría) se restablecen los proyectos de vida y la capacidad para inserción social y económica. Doble intención de la educación: 1. Desarrolla conocimientos, capacidades y habilidades de los sujetos y grupos populares, y 2. una postura política con lectura crítica y propositiva de la realidad donde los sujetos se asumen capaces de transformar su comunidad y entorno. Producción de conocimiento transformador de la realidad que toma como punto de partida los saberes acumulados de las personas, la interacción con otros y con el saber especializado para generar nuevo conocimiento y una nueva práctica. El diálogo de saberes, preguntar, participar, aprender haciendo y la construcción colectiva son criterios básicos del proceso.
--	---

Programa educativo	CÁTEDRA PARA LA PAZ, LA VIDA Y LA LIBERTAD
Objetivos e intencionalidades	• Crear espacio de formación, capacitación, reflexión, debate y aprendizaje alrededor de la resolución pacífica de conflictos, la cultura de paz y la convivencia pacífica. • Análisis de la realidad local y la formulación de propuestas de convivencia pacífica y la cultura de paz. • Promover la participación de ciudadanos y ciudadanas en espacios locales y regionales de coordinación y articulación de acciones alrededor de la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de cultura de paz.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	Desarrolla 6 módulos temáticos: • Paz y conflicto. (Conflicto, justicia, mecanismos de resolución de conflictos). • Participación y convivencia ciudadana. (Participación, mecanismos, Consejos territoriales de planeación, Plan de desarrollo y Plan de convivencia). • Derechos Humanos. (Derecho Internacional Humanitario, Derechos Humanos en contexto colombiano). • Derechos Económicos, sociales, culturales y paz. (Derechos en la constitución, Instrumentos internacionales de protección de DESC). • Agendas de paz. (Metodología de construcción de agendas, agendas de paz y derechos humanos, agenda económica y social, Impunidad y acuerdos de paz). • Diseño, elaboración y socialización de proyectos participativos de paz y convivencia. (Conceptualización de proyecto, identificación y formulación de la situación a alcanzar, definición de resultados esperados, estrategias y acciones, valoración de requerimientos y recursos). Cada módulo se desarrolla a través de 3 sesiones de tutoría de 4 horas, un encuentro de profundización de 8 horas y sesión de evaluación de 4 horas, promedio 32 horas módulo.

Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Hombres y mujeres líderes de organizaciones sociales, comunitarias, cívicas, etc. Estudiantes, hombres y mujeres, de 9º y 10º grado. Hombres y mujeres, educadores de secundaria. Criterios: • Organizaciones, grupos sociales y entidades educativas interesados en promover iniciativas de convivencia y paz. • Poseer características de liderazgo en entorno social y comunitario. • Disposición a participar y cumplir con actividades de la cátedra. • Dispuestos a asumir nuevas responsabilidades en la promoción de la convivencia y la paz. Se propone potenciar: • Conocimientos, habilidades y actitudes para leer con sentido crítico (identificar, caracterizar y comprender los conflictos) el entorno y generar iniciativas de convivencia y paz. • Estimular la reflexión y comprensión de la escuela y de los espacios comunitarios como lugares para la construcción de convivencia democrática y paz. • Capacidades para la promoción de formas organizativas en comunidades, con jóvenes, padres y madres de familia, maestros alrededor de la convivencia y la cultura de paz.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Se realiza a partir de sesiones de tutoría de 4 horas, de un encuentro de profundización de 8 horas y una sesión de evaluación de 2 horas por módulo temático. El módulo de proyectos participativos de paz y convivencia, se realiza en 8 sesiones de asesoría de 2 horas y 4 eventos de profundización de 8 horas. Tiene como intencionalidad aportar a la transformación social de los conflictos a través de la acción de los sujetos y grupos sociales, por tanto, parte de la realidad de cada sujeto y grupo social. Se propone empoderar a cada sujeto, como ser que se educa, como sujeto capaz de actuar y transformar su entorno social, a partir de un compromiso ético y político con la superación de la exclusión y las violencias. Parte de la cultura para acercarse a la comprensión de mundo, de la diferencia, del conflicto y de la violencia en los sujetos y grupos para generar desde allí nuevas comprensiones y prácticas en la construcción de convivencia pacífica y de una cultura de paz. Asume el diálogo e intercambio de saberes, el desarrollar una actitud crítica y creativa, el aprender haciendo y la participación activa como los ejes fundamentales de la construcción de nuevo conocimiento y de una nueva práctica social y política de los gestores y gestoras de paz y convivencia.

Programa educativo	CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS DE VIDA CON POBLACIÓN DESPLAZADA
Objetivos e intencionalidades	• Desarrollar conocimientos, capacidades y actitudes para la gestión y administración de las organizaciones sociales, la participación política y democrática, el reconocimiento como sujetos de derechos, la resolución pacífica de conflictos, la equidad entre géneros, la formulación y gestión de proyectos económicos y sociales para el mejoramiento de la calidad de vida, la reconstrucción de proyectos de vida y el restablecimiento económico y social de la población víctima del desplazamiento forzado.
Objetos – contenidos de las prácticas	• Derechos humanos y derecho internacional humanitario. • Organización y liderazgo.

educativas	• Procesos de desarrollo comunitario. • Formulación de proyectos económicos y sociales. • Resolución alternativa y pacífica de conflictos comunitarios. • Equidad de género.
Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Hombres y mujeres en situación de desplazamiento forzado. Criterios: • Que desarrollen procesos de liderazgo en comunidades o asentamientos. • Preferible que integre instancias de dirección y coordinación de comités, grupos u organización. • Saber leer y escribir. • Dispuesto a asumir nuevos compromisos y responsabilidades en el trabajo comunitario. • Disponibilidad para participar en las actividades del programa. Se propone potenciar: Capacidades y habilidades para: • La gestión de las organizaciones sociales (dirigir reuniones, planeación y evaluación, informes y registros administrativos) con criterios de democracia, solidaridad, equidad de género. • Articulación en redes sociales. • Participación en espacios de definición de políticas públicas. • Formulación de proyectos económicos y sociales. • Resolución alternativa y pacífica de conflictos. • Reconocimiento y exigibilidad de derechos. • Análisis y comprensión de la realidad y actitud pro-activa hacia la búsqueda de soluciones.
Los métodos y medios de la práctica educativa	La acción educativa se asume como proceso continuado y realizado en la dinámica de las organizaciones y comunidades. Se asume desde un marco de derechos humanos y derecho internacional humanitario para asumir nuevos roles personales, familiares y comunitarios. Asume metodologías participativas, reconoce el saber de cada uno y el proceso educativo es un espacio para el debate, intercambio y negociación en el cual se ponen saberes, experiencias, maneras de interactuar, que desarrolla habilidades comunicativas, interacciones y nuevos conocimientos, nuevas actitudes y maneras de actuación. En el acto educativo se ponen en evidencia los estilos de liderazgo para ser analizados, cuestionados, confrontados y permite su reelaboración hacia nuevos estilos y maneras de ejercerlo. El principal escenario de formación es la cotidianidad, en donde se ponen en práctica conocimientos y saberes, en ese sentido, los procesos de formación necesitan ser asumidos desde el ejercicio de ciudadanía, y desde el proceso mismo de las organizaciones en las comunidades. Temáticas acordes con las dinámicas y necesidades de los procesos comunitarios. El modelo pedagógico tiene como esencia la transformación de las concepciones, las prácticas y la capacidad para cambiar su entorno.

Programa educativo	FORMACIÓN DE PROMOTORES EN DERECHOS HUMANOS
Objetivos e intencionalidades	• Desarrollar las capacidades de los líderes de las organizaciones para que asuman la defensa y exigibilidad de los derechos humanos a partir de ciclos de formación con temas específicos y prácticas o talleres para la construcción de los derechos humanos.
Objetos – contenidos de las prácticas educativas	• Fundamentos de los derechos humanos. • Mecanismos de protección nacional de los derechos humanos. • Mecanismos internacionales de protección de derechos humanos. Se realiza a partir de taller semanal de 6 horas sobre los temas definidos. Para un total de 160 horas.
Los sujetos y los factores que se quiere potenciar	Hombres y mujeres líderes de organizaciones, sindicales, comunitarias, cívicas, organizaciones de mujeres, de jóvenes, comunales de derechos humanos, y jóvenes estudiantes de secundaria. Criterios: • Trayectoria y experiencia de liderazgo. • Reflexión sobre sí y su práctica de liderazgo. • Presenta pruebas de comprensión de lectura y entrevista. • Vinculado a grupo u organización que lo avala y presenta. • Interés por formarse y capacitarse para mejorar capacidad de gestión Se plantea potenciar: Habilidades para la promoción de los Derechos Humanos y el uso de recursos legales de protección y defensa de los mismos. Re-pensar el papel de las organizaciones y entidades y dimensionar el ejercicio de lo público. Capacidad para pensar, actuar y emitir juicios críticos y éticos desde una visión de los derechos humanos.
Los métodos y medios de la práctica educativa	Se realiza mediante seminarios – talleres de profundización temática, intercambio de saberes y experiencias con personas expertas en los temas. También con la asesoría del equipo del proyecto, se fortalece la apropiación temática y de la realidad para diseñar acciones de exigibilidad y defensa de los derechos humanos. Parte de reconocer el saber de unos y otros, que nadie viene de cero, que todos tienen noción de los derechos humanos. Los temas están relacionados con comportamientos, valores y derechos de los participantes, el proceso cuestiona al propio individuo, para incidir en modificar las prácticas. Desarrolla metodologías participativas a partir de la reflexión de vivencias, para sistematizar conocimientos y prácticas, intercambio que permite contextualizar social e individualmente el conocimiento que se produce colectivamente. El programa se propone el análisis de casos y la solución de problemas reales, para posibilitar el diálogo de saberes, de experiencias y vivencias, y como ejercicio que delibera acerca de nuevas prácticas a realizar.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

a. En relación con los objetivos

En los programas educativos se evidencian cuatro tendencias, que se caracterizan por:

1º. Se orientan a fortalecer, apoyar, brindar conocimientos e instrumentos a los y las personas participantes para sus actividades en los procesos sociales, económicos o políticos que realizan en organizaciones y comunidades.

2º Forman sujetos autogestionarios en la solución de sus problemas y en la realización de las iniciativas asumidas por los grupos populares.

3º. Forman en nuevos valores y nuevas actitudes para potenciar nuevas subjetividades en la perspectiva de nueva sociedad; estimulan cambios y transformaciones de relaciones en la vida cotidiana; animan roles sociales que propician nuevas formas de ejercicio ciudadano y de liderazgo y que aporta a construir una nueva comprensión del sentido de lo público.

4º. Asume el conocimiento como punto de partida y eje de la acción, reconoce que el proyecto educativo juega en la esfera de las relaciones del saber desde una opción clara por los sectores populares, recreando el conocimiento científico para la transformación del saber popular y desarrollar nuevas maneras de crear, apropiar y aprehender el conocimiento con sectores populares.

b. En relación con los objetos de conocimiento.

Los programas han avanzado hacia una organización modular, entendida como unidad que define objetivos de aprendizaje, organiza contenidos temáticos, orienta las actividades y experiencias, define instrumentos de evaluación y garantiza niveles de coherencia, unidad y “cierre” del proceso educativo.

Esta manera de organizar los objetos de conocimiento representa un avance cualitativo respecto de experiencias educativas que se diseñan a partir de actos educativos sobre temas específicos, sin articulación temática y donde lo educativo aparece como transmisión de contenidos.

Para comprender la estructura construida alrededor de los objetos de conocimiento se podrían caracterizar, como:

1º. Introdutorios. Presentan el programa, enfoques, metodologías de trabajo y aportan técnicas para el ejercicio de lectura de textos y la organización de ideas para elaborar textos escritos.

2º. Elementos conceptuales políticos y críticos que aportan a comprender y leer críticamente la realidad, especialmente en relación con el Estado, la Sociedad, las relaciones estado – sociedad civil, fundamentos de los derechos humanos y de una perspectiva ética y democrática.

3º. Aportan a la reflexión sobre las maneras de constituirse como sujeto, recuperan la historia de vida y la afirmación del sujeto, analizan los roles en diferentes ámbitos de desempeño cotidiano y reflexionan sobre la construcción de personalidad y liderazgo democrático.

4º. Reflexionan sobre la historia, las prácticas, hechos y tradiciones de los procesos de ocupación y construcción del municipio (Florida, Lebrija, Girón); acercan al análisis de las problemáticas sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales; analizan los planes de ordenamiento y desarrollo; reflexionan sobre la construcción de identidad en el contexto municipal.

5º. Abordan la organización social para re-pensar el papel político de las organizaciones, aportan herramientas de gestión y administración para la planeación estratégica, formular y gestionar proyectos sociales, la construcción democrática de las organizaciones y la promoción de la equidad de género en la organización social.

6º. Aportan al desarrollo de nuevos roles y actuaciones de líderes en áreas como: Promoción de los derechos humanos, gestores de paz y convivencia, conciliación en equidad, liderazgo democrático, gerencia social de las organizaciones, gestores y gestoras empresariales populares, etc. Apreciando allí dos componentes diferenciadores:

a. Conocimientos y desarrollo de capacidades técnicas en áreas como: Administración empresarial, mercadeo y comercialización, formulación y gestión de proyectos productivos, conciliación en equidad, uso de mecanismos y recursos legales y exigibilidad de derechos, etc., que aportan a la reflexión política y ética alrededor del uso y apropiación del conocimiento y la técnica.

b. Formulación de proyecto a fin de reconocer problemáticas del entorno y elaborar estrategias y acciones que se podrían realizar para dinamizar soluciones y ser actor en la transformación de la realidad, es decir, orientados a reflexionar sobre nuevas actuaciones de liderazgo.

c. Sobre los sujetos y los factores que se propone potenciar.

Los programas educativos se dirigen a hombres y mujeres que participan de procesos organizativos como: acción comunal, Juntas Administradoras Locales, Consejos Municipales de Planeación, asociaciones de mujeres campesinas o madres comunitarias, entre otras formas de organización, también con grupos

informales o en proceso de conformación que tienen una iniciativa que les cohesiona y les sirve de referente colectivo.

Compromiso desarrolla una discriminación positiva al proponerse que la mayoría de participantes en los programas educativos sean mujeres y jóvenes, contribuyendo a potenciar el liderazgo de mujeres y jóvenes, a afianzar sus propias identidades y visiones en procesos de organización y desarrollo social.

La totalidad de programas educativos se dirigen a personas con experiencia y vivencias de liderazgo, reconociendo que la sistematización del saber y el saber-hacer de cada uno (a) es el punto de partida para la cualificación de las prácticas sociales, donde el interés de cada persona en su formación, capacitación y su disposición para asumir nuevas acciones y responsabilidades, es la clave para la transformación de las prácticas sociales y políticas de hombres y mujeres líderes de organizaciones y grupos sociales.

La mayoría de programas se proponen potenciar en los sujetos capacidades para el trabajo en equipo; reconocimiento y valoración del otro; diálogo y concertación; ser crítico, activo, participativo y también para intervenir en procesos sociopolíticos.

Entre los programas educativos se presentan variados niveles y formas de participación de los sujetos en los programas educativos.

a. Programas dirigidos a grupos específicos (madres comunitarias, mujeres campesinas, grupos de Derechos Humanos y paz, etc.) en los cuales el reconocimiento de necesidades, el análisis de objetivos, temas, modalidades, lugares, tiempos y participantes se realiza conjuntamente con directivos de las organizaciones destinatarias, en tal sentido presentan avances importantes al ser asumidos y concertados con los sujetos a quienes se dirige, fortaleciendo el empoderamiento de hombres y mujeres que lideran esas organizaciones.

b. Prácticas educativas que concertan con grupos y organizaciones destinatarios las temáticas y condiciones específicas de realización para facilitar la participación de las comunidades.

Son factores limitantes de la participación de los sujetos populares:

1º El grado de apropiación de una concepción de educación popular por parte de los equipos ejecutores de los programas educativos, que determina la estrategia de relación y el desarrollo de espacios participativos para el análisis, formulación, organización y evaluación de programas educativos.

2º. El desarrollo de los hombres y mujeres que lideran las organizaciones para asumirse como sujetos activos y participativos frente a sus propias necesidades educativas.

d. Sobre los métodos y medios de los programas educativos.

En este ámbito se refleja con mayor intensidad la diversidad de concepciones y prácticas alrededor de la educación popular, resultado de las experiencias y vivencias de los educadores y educadoras populares, en las cuales actúan como factores determinantes, la formación disciplinar, y la reflexión que sobre su propio quehacer tienen educadores y educadoras.

El trabajo que ha realizado la Corporación Compromiso para la formación y cualificación del equipo ha posicionado algunos conceptos en el lenguaje cotidiano que incorporan criterios de trabajo presentes en los distintos programas y que pueden convertirse claramente en potencial institucional, son ellos:

1º. La comprensión del sujeto como ser inacabado, en transformación constante y validando la idea de educación como proceso a lo largo de la vida.

2º. Los sujetos se construyen en su relación e interacción con los otros, en consecuencia, es necesario potenciar capacidades para la interacción social, para la construcción de visiones compartidas, agendas comunes y acciones colectivas.

3º. El acto educativo posibilita la reflexión de los sujetos populares sobre sus problemáticas, el análisis de alternativas de solución y la discusión sobre las actuaciones de los y las líderes populares para la transformación de la realidad y el mejoramiento de la calidad de vida.

4º. Nadie sabe todo, nadie ignora todo, y el diálogo de saberes es la base del proceso educativo y de la construcción de nuevo saber.

5º. Apuesta por el trabajo grupal para el desarrollo de actividades específicas, para sesiones tutoriales y el trabajo de elaboración de proyectos en la perspectiva de dinamizar la participación activa de los y las participantes.

6º. Comprensión del aprender haciendo como práctica que aplica los conocimientos a la solución de problemas concretos, y que permite la evaluación inmediata del resultado alcanzado con la acción realizada, entendiendo que al hacer, se aprende a hacer y, también se aprende el cómo hacer.

Esta comprensión ha posibilitado que en algunos programas educativos se trabaje la formulación de proyectos, para el análisis de la realidad y los contextos concretos de ejercicio cotidiano de los y las participantes, para formular estrategias y acciones de actuación dirigidas a transformar esa realidad existente,

proceso que proyecta nuevas maneras de actuación de los y las líderes en su actividad cotidiana.

7°. La mayoría de programas educativos toman la organización de seminarios, talleres y sesiones de tutoría como las actividades-tipo que posibilitan y promueven la participación de sujetos, aunque se reconoce que también privilegian los contenidos y el discurso del experto, y, en buena medida apuntan a la transmisión de conocimientos.

Es necesario, formar a los educadores populares para apropiar y utilizar otras técnicas y dispositivos pedagógicos, a fin de enfatizar las metodologías participativas que apoyen los procesos de aprendizaje autónomo, el diálogo y negociación de saberes y la construcción colectiva de conocimientos.

8°. La Corporación y los programas educativos en los dos últimos años han producido materiales impresos, que presentan los contenidos básicos y aportan guías para la lectura y reflexión del texto, factor que ha contribuido al mejoramiento de las experiencias educativas.

ANEXO B. ENTREVISTA PARA CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

Ubicar el origen y cambios en la práctica educativa. Seleccione el programa más representativo de la institución, para diligenciar esta encuesta.

- 1.1. ¿Cuáles son los antecedentes tiene el programa educativo?
- 1.2. ¿Qué originó la oferta educativa?
- 1.3. ¿Qué definiciones políticas, conceptuales y metodológicas estuvieron en el origen del programa?

2. REFORMULACIONES QUE HA TENIDO EL PROGRAMA.

¿Qué cambios ha tenido el programa en su desarrollo y ejecución? respecto de:

- 2.1. Los objetivos de la práctica educativa.
- 2.2. Los contenidos que desarrolla
- 2.3. Las metodologías.
- 2.4. El perfil de los sujetos participantes
- 2.5. El contexto en que se desarrolla el programa educativo.
- 2.6. El papel del educador (a)

3. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

Características prácticas y operativas.

- 3.1. Objetivos del programa.
- 3.2. Cobertura geográfica.
- 3.3. Modalidades
- 3.4. Duración: Tiempos:

3.5. Niveles: Secuencia:

3.6. Tipos de acreditación:

3.7. Coordinación: Hay equipo permanente?

¿Incorpora recursos externos? ¿cómo?

¿Existe especialización temática, o enfoque polifuncional para la conformación del equipo?

3.8. Sobre los y las participantes:

Perfil del educador.

Perfil de dirigentes y participantes.

3.9. ¿Quién hace la selección y con que criterios?

3.10. Infraestructura disponible.

4. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA.

Comprender los razonamientos claves en la estructuración del programa.

4.1. ¿Qué conceptos teóricos y metodológicos sustentan el programa?

4.2. ¿Cuál es el modelo pedagógico del programa?

4.3. ¿Recupera el saber de los participantes? ¿Cómo lo hace?

4.4. ¿Qué contenidos temáticos trabaja?, explíquelos.

¿Cómo se seleccionan y organizan los contenidos temáticos?

¿Quién los selecciona?

4.6. Sobre la evaluación.

¿Se hace?

¿Quién la hace?

¿Cuándo se hace?

¿Qué se evalúa y cómo?

4.7. Sobre el seguimiento.

¿Se hace?

¿Quién lo hace?

¿Cuándo se hace?

¿Cómo lo hace?

4.8. Sobre La sistematización.

¿Se hace?

¿Quién la hace?

¿Cuándo se hace?

¿Cómo se hace? ¿Qué se produce?

4.9. Sobre los productos: (Materiales, textos, cartillas, videos, etc.)

¿Existe producción teórica? ¿Qué tipo o modalidad de producción se realiza?

4.10. ¿Qué evaluación hacen los y las participantes del programa educativo?

Anexo C. ENTREVISTA PARA ESTUDIO DE CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN POPULAR Y PAPEL DEL EDUCADOR (A) POPULAR.

Preguntas básicas para las entrevistas y conversaciones sobre las concepciones de educación popular y papel del educador (a) popular.

1. ¿Qué entiendes por educación popular?
2. ¿Cuáles serían las diferencias de la Educación popular con otras educaciones?
3. ¿Con quienes desarrollan el programa educativo?
4. ¿Qué aspectos o factores desarrollan en las personas que participan de los procesos educativos?
5. ¿Cuál sería, el papel del educador popular?