

# La Piragua

N°39  
Marzo / 2014



REVISTA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

ISSN 2073-0810

## APUESTAS PROGRAMÁTICAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR



BMZ



Ministerio Federal de  
Cooperación Económica  
y Desarrollo



## CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

### Comité Ejecutivo y Directivo

Presidente: Oscar Jara

Secretaría General: Nélide Céspedes

Tesorero: Edgardo Álvarez

Fiscal: Yadira Rocha

Co Fiscal: Thais Bernardes

Región Andina: Iliana Malito

Región Brasil: Joao Werlang

Región Caribe: Nicomedes Castro

Región Centroamérica: Ana Mercedes Sánchez

Región Cono Sur: Cira Novara

Región México: Rosa Elva Zúñiga

Red de Educación Popular y poder local: Diego Herrera

Red Latino Americana de Educación para la Paz y DDHH: Patricio Cabezas

Programa Latinoamericano de apoyo a la sistematización del CEAAL: Oscar Jara, Rosa Elva Zúñiga.

### Presidentes Honorarios

Paulo Freire +

Carlos Núñez+

Orlando Fals Borda +

Raúl Leis +

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Pedro Pontual (Brasil)

Nydia Gonzales (Cuba)

# La Piragua

### Comité Editorial:

Oscar Jara Holliday. Presidente, CEAAL.

Nélide Céspedes Rossel. Secretaría General, CEAAL.

Lola Cendales. Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia.

Alfonso Torres. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Jorge Osorio. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

### Coordinación de este número

Nélide Céspedes Rossel

### Corrección de estilo

Sonia Henríquez Gil

### Diagramación e impresión

Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156 -164, Breña. Lima 5, Perú

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-00817

Reconocimiento a las siguientes instituciones que participaron en las sistematizaciones y estudios que presenta la Piragua 39.

CEMP Adis - Argentina; Cesap Venezuela; CECTEC - Paraguay; Dinamismo Juvenil - México; Red Mesoamericana de Educación Popular, Alforja - El Salvador; EQUIP - Brasil, Las Abejas - Nicaragua, Ayuda Mutua - México, Ciudad - Ecuador; Fundación de Servicio Colombiano de Desarrollo Social SERCOLDES, Corporación Compromiso - Colombia; Federación de Mujeres Cubanas, Grupo de Reflexión y Solidaridad Oscar Arnulfo Romero, Centro de Intercambio y Referencia - Iniciativa Comunitaria, CIERIC Asociación de Pedagogos de Cuba, Centro Félix Varela - Cuba; Centro de Educación y Capacitación Integral Hermana Maura Clarke - Nicaragua; Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas, Escuela para el Desarrollo - Perú, Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento AC. - Méjico DF; Programa Interdisciplinario de Investigaciones. PIIE. - Chile; La Nueva Escuela - Puerto Rico; Centro de Asistencia Social Panameño - Panamá; Organización de Investigación y Promoción Interdisciplinaria para el desarrollo - Paraguay.

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Telefax: (51-1) 3327404

Teléfono (51-1) 4240997

info@ceaal.org/www.ceaal.org



BMZ



Ministerio Federal de  
Cooperación Económica  
y Desarrollo



consejo de educación popular  
de américa latina y el caribe

# Í N D I C E

|    |   |     |  |
|----|---|-----|--|
| 3  | <b>EDITORIAL</b><br><b>Apuestas programáticas desde la educación popular</b><br>Nélida Céspedes Rossel (Perú)                           |     | <b>Sistematización de la experiencia 2008-2012</b><br>Ana Bickel (El Salvador)<br>Marbelis González (Cuba)   |
| 5  | <b>PENSANDO, ACTUANDO Y PROPONIENDO</b>   | 73  | <b>CAMINOS DIVERSOS PARA ANALIZAR EXPERIENCIAS</b>   |
| 7  | <b>La producción de conocimiento que requerimos para re-construirnos como movimiento</b><br>Alfonso Torres Carrillo (Colombia)          | 75  | <b>Análisis de algunas experiencias de economía solidaria en el CEAAL</b><br>Deysi Pérez Calderón (Ecuador)  |
| 14 | <b>Gestión intercultural del conocimiento y Educación Popular</b><br>Huber Santisteban Matto (Perú)                                     | 96  | <b>Hablando con enfoque de género</b><br>Generosa Maceo Alarcón (Cuba)<br>Mariela Arce (Panamá)  |
| 18 | <b>Formación virtual en sistematización de experiencias: Una necesidad y una propuesta creativa</b><br>Oscar Jara Holliday (Costa Rica) | 113 | <b>Procesos de Incidencia en el CEAAL. A propósito de la defensa del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas</b><br>Nélida Céspedes Rossel (Perú) |
| 23 | <b>LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO EJERCICIO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CRÍTICO Y TRANSFORMADOR</b>                          | 129 | <b>¡NI UN MINUTO DE SILENCIO! ¡TODA LA VIDA LUCHANDO!</b>  |
| 25 | <b>Educación popular y diversidad cultural. Desafíos emergentes</b><br>Benito Fernández Fernández (Bolivia)                             | 131 | <b>Un diálogo: Educación Popularidad e Interculturalidad</b><br>José Luis Alvarez Serna † (México)   |
| 46 | <b>Escuela Mesoamericana en Movimiento “Carlos Núñez Hurtado”</b>   | 138 | <b>El programa de integración de asentamientos irregulares-PIAI Marzo 2005 - marzo 2007</b><br>Ricardo Muttoni † (Uruguay)                                     |
|    |   | 147 | <b>OTRAS PUBLICACIONES DEL CEAAL 2013</b>  |



# APUESTAS PROGRAMÁTICAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

**Nélida Céspedes Rossel**  
Secretaría General del CEAAL

Presentamos la Piragua N° 39, titulada: “Experiencias Programáticas desde la Educación Popular”, para promover el diálogo y reflexión en relación a la producción de conocimiento del CEAAL durante el año 2013.

Freire nos señalaba que, “La producción de conocimiento tiene una serie de requisitos: exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo; requiere su acción transformadora sobre la realidad; demanda una búsqueda constante; implica invención y reinención; reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer”<sup>1</sup>. Asimismo, nos planteaba que la problematización implica un retorno crítico a la acción, y no puede desligarse de la acción concreta.

En este número, se comparten los esfuerzos de los afiliados por producir procesos colectivos de repensar nuestras prácticas como movimiento de educadores(as) populares, y que apunten a mejorar su sentido ético político, responder con creatividad a los desafíos que nos presentan los contextos latinoamericanos y caribeños actuales, así como, a las expectativas de los actores y movimientos con los que convivimos cotidianamente. Este reto fue asumido con gran entusiasmo en la VII Asamblea del 2012 en Lima.

Parte de la producción de conocimiento del CEAAL está sustentada en sus líneas programáticas, que desde la perspectiva de la Educación Popular se interrelacionan con prácticas de Interculturalidad, de Economía Solidaria, con Equidad e Igualdad de Género, de Incidencia en Educación de Jóvenes y Adultos, que son desarrolladas por grupos de trabajo, al que están articulados diversas instituciones con afinidad política y programática. Por ello, saludamos los esfuerzos de muchos afiliados que se enlazaron a estos procesos, valoramos sus prácticas y reflexiones, porque han significado espacios, tiempo y voluntad política.

Para esta producción de conocimiento nos planteamos determinados objetivos específicos, así, en: a) Interculturalidad: analizar cuán intercultural es la educación popular y su presencia en las experiencias del CEAAL, cuáles han sido los avances, limitaciones y desafíos pendientes. b) Movimientos sociales: reflexionar en torno a las pistas presentes en los procesos de formación con movimientos sociales, que ayuden a descubrir las múltiples dominaciones del sistema capitalista actual y los elementos que han permitido a los movimientos revisar sus estrategias. c) En lo que respecta a la equidad e igualdad de género realizamos un diagnóstico cuyos resultados nos permitirán revisar las prácticas en el CEAAL, recrear

<sup>1</sup> Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1993, pág.89.

esta perspectiva, para que constituya un componente sustantivo de nuestra identidad y actúe como eje transversal. d) En Economía Solidaria: desarrollamos un estudio para analizar cómo es asumida y cómo se liga a un conjunto de procesos emancipadores en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo dentro de una perspectiva económica alternativa y transformadora del actual sistema capitalista.

Así también, esta Piragua presenta una reflexión en torno a los procesos de incidencia en Educación de Jóvenes y Adultos realizada en el 2013 por el CEAAL teniendo en cuenta dos debates: a) El seguimiento a la CONFINTEA VI y b) El posicionamiento político y alternativo ante el Informe del Panel de Alto Nivel para la Agenda de Desarrollo Post 2015, y que junto al Grupo de Trabajo de Educación<sup>2</sup> hemos defendido una agenda por el derecho a una educación transformadora, especialmente de jóvenes y adultos.

En esta Piragua, Alfonso Torres plantea que la producción del conocimiento hoy requiere abrirse a diversas maneras, debido a la expansión de prácticas, sujetos y campos de acción de la educación popular. En tal sentido presenta un conjunto de críticas a matrices de investigación eurocéntrica, colonial y elitista por su desprecio a otras formas de saber, y señala una rica gama de criterios propios de las diferentes modalidades de producción de conocimiento emancipador. Enriquece esta perspectiva un artículo de Huber Santisteban que se refiere a la gestión intercultural del conocimiento, la cual comprende interactuar con saberes y epistemes de diversas matrices culturales, aspecto sustantivo por vivir en un continente intercultural.

Oscar Jara, presenta un valioso esfuerzo del Programa de apoyo a la Sistematización de Experiencias, con una primera propuesta formativa, que consiste en profundizar en los sustentos epistemológicos y teóricos, así como

en los aportes metodológicos y prácticos de la Sistematización de Experiencias, buscando su apropiación emancipadora por parte de al menos 30 participantes de distintos lugares de nuestra región, y busca contribuir a construir conocimientos para la transformación y cualificación de las prácticas, en pos de su mayor incidencia política. Es una apuesta *colectiva, participativa y comprometida*.

¡Ni un minuto de silencio, toda una vida al servicio de las causas populares!, es una frase que calza con educadores populares de la talla de José Luis Álvarez y Ricardo Muttoni, a los que dedicamos un sentido homenaje, y qué mejor hacerlo que desde su producción comprometida.

José Luis, gran camarada mexicano, ex director del CEP–Parras y ex miembro del Comité Directivo del CEAAL. Un luchador social que dejó una honda huella en el Norte de México. Tenía un espacio para todos y al final todo se hacía sin perder sus principios y filosofía, pues era tremendamente firme y pintaba su raya con todo lo deshumanizante. Ricardo Muttoni, uruguayo, gran amigo del CEAAL y esposo de nuestra compañera Pilar Ubillas. Arquitecto, docente e investigador de la Facultad de Arquitectura, coordinador general del Programa de Integración de Asentamientos Irregulares (PIAI), con una activa participación en el campo de la vivienda y hábitat popular y poniendo toda su capacidad y energía al servicio de los más pobres.

Esta Piragua que presenta estudios, sistematizaciones, artículos y homenajes, es para reflexionar, debatir, camino hacia el Encuentro latinoamericano y caribeño y la Asamblea intermedia del 2014 y que realizaremos en Quito en el mes de agosto. Se inscribe en la voluntad del CEAAL de seguir enriqueciendo e innovando los procesos de la educación popular como estrategia de transformación social y fortaleciendo su identidad como movimiento de educadores(as) populares.

---

2 Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE); Foro Mundial de Educación (FME); Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE); Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL); Jornada de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM).



**PENSANDO, ACTUANDO Y PROPONIENDO**





# LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO QUE REQUERIMOS PARA RE-CONSTRUIRNOS COMO MOVIMIENTO

Alfonso Torres Carrillo

## Presentación

Colocándose a la altura de los desafíos que plantea el actual periodo de la historia latinoamericana, la VIII Asamblea general del CEAAL (Lima, 2012) acordó avanzar hacia la construcción de un movimiento de educadoras y educadores populares, a su vez con un alto grado de organicidad con los movimientos sociales de América Latina y El Caribe, que hoy resisten y generan alternativas al modelo de sociedad y economía que se nos busca imponer desde los centros de poder mundial.

Como lo asumió el Consejo Directivo ampliado realizado en Guatemala el pasado mes de abril de 2013, este mandato plantea múltiples desafíos y estratégicas transformaciones en las diferentes dimensiones que hoy constituyen el CEAAL, tales como su estructura orgánica y operativa, su política de afiliaciones, su modelo de gestión y relación entre y dentro de las redes y coordinaciones temáticas y territoriales de los centros. Más todavía, también exige que las maneras de pensar-actuar de los centros y de los demás espacios de articulación existentes, estén a la altura de los retos que impone la activación de un movimiento de educación popular que crezca con los otros procesos socia-

les y de movilización social que hoy devienen en el continente.

Esta exigencia de actualización de las prácticas implica, a su vez, reconocer las inercias propias de la institucionalización de los centros; así como en el pasado han sido un referente histórico para los movimientos populares y democratizadores en cada país y región en pasadas coyunturas, hoy deben hacer una lectura crítica de las fortalezas y debilidades para reconocer y relacionarse con las emergentes dinámicas sociales, culturales, políticas y educativas que atraviesan el continente.



---

**Alfonso Torres Carrillo.** Educador popular colombiano. Formado como Licenciado en Ciencias Sociales con especialización en Sociología Política, Maestría en Historia y Doctor en Estudios Latinoamericanos. En la actualidad es docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador del Grupo de investigación "Sujetos y narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales". Dirección electrónica: [alfonsitorres@gmail.com](mailto:alfonsitorres@gmail.com)

¿Por dónde comenzar? Sin desconocer la singularidad y autonomía de los centros que hoy conforman el CEAAL, existen varios rasgos y campos de acción, comunes a su trayectoria como colectivos de educación popular, tales como nuestra identificación con horizontes y paradigmas emancipadores, la producción de conocimiento, la formación de educadores y agentes sociales y la elaboración de materiales pedagógicos. Es necesario volver sobre estos sentidos y campos de acción propios de los centros, para analizar y valorar críticamente lo que ya se está haciendo; reconocer que, por un lado, no partimos de cero y debemos sistematizar saberes, y por otro, que aún podemos aprender y crear nuevas maneras de hacer acordes con las prácticas, subjetividades y poderes emergentes.

En este artículo me centraré en una de estas dimensiones y a la vez campo de acción de las organizaciones y colectivos que hacen y promueven educación popular: la producción de conocimiento (y de pensamiento) desde y para la emancipación. Como ya lo hemos señalado, desde sus orígenes, la educación popular ha procurado incorporar y construir estrategias investigativas coherentes con su sentido político y pedagógico crítico y de acuerdo a los desafíos que le iban imponiendo los contextos de actuación (Torres 2010 y 2012).



Por ello, a lo largo de su historia, no ha sido extraño para los centros y para el CEAAL, la realización de diagnósticos e investigaciones participativas, recuperaciones colectivas de la

historia y sistematizaciones de experiencias, así como el acompañamiento y la formación de educadores populares en estas metodologías; tampoco se puede desconocer que algunos educadores populares del Consejo también han aportado en la construcción de las mismas, en particular, de la sistematización de experiencias (Fals Borda, 1979; Vío Grossi, 1983; Jara, 1994 y 2012; Guiso, 1996, 2011; Mejía, 2010; Cendales y Torres, 1990 y 2003; Osorio, 2006). La revista La Piragua y las publicaciones periódicas de algunos centros confirman este interés permanente por parte del CEAAL y de los educadores populares que lo conforman, por la producción de conocimiento, en particular por la sistematización.

Más aún, se puede afirmar que muchos hitos significativos en la configuración de la educación popular como corriente pedagógica, han sido resultado de procesos de producción de conocimiento sobre las prácticas educativas, como lo constatan los siguientes ejemplos: por un lado, en la introducción a la Pedagogía del Oprimido, Freire (1970: 21) señala que dicho libro es “el resultado de nuestras observaciones en estos tres años de exilio”; un libro muy influyente en los orígenes de la educación popular, su autor indica que este recoge, “con el mayor rigor posible, un intento de sistematización de experiencias y de los diversos modelos de educación popular que iban surgiendo a través de las mismas” (Barreiro, 1974: 11); en tercer lugar, algunas de las reflexiones desde las que se impulsó la llamada re fundamentación de la educación popular en la década de los noventa se respaldaron en estudios colectivos sobre las prácticas educativas de los centros del CEAAL (Núñez y otros, 1990 y 1992).

### **Pluralidad e irreductibilidad de las prácticas investigativas populares**

En otro momento he afirmado que cada uno de los momentos del devenir histórico de la educación popular ha coincidido con la apropiación o uso privilegiado de cierta modalidad investigativa; así, la propuesta educativa liberadora de Freire se respaldaba en la investigación temática, los educadores populares de las décadas de los setenta y los ochenta del siglo



pasado, privilegiaron la Investigación Participativa; durante el periodo de crítica al discurso fundacional de la educación popular y la reivindicación de la historicidad y la cultura de los educandos, se acudió a la recuperación colectiva de la historia y a las etnografías críticas; en las últimas dos décadas, la reactivación de las prácticas de educación popular ha ido de la mano del protagonismo de la sistematización de experiencias (Torres, 2010).

La pregunta es, entonces, si para este momento de pluralización, emergencia y expansión de prácticas, sujetos y campos de acción de la educación popular, puede una modalidad de producción de conocimientos dar cuenta del conjunto de necesidades y desafíos de conocimiento que estos generan. Es obvio que no, pues son múltiples las demandas y las iniciativas investigativas que surgen tanto en contextos locales y de base, como en los procesos y movimientos sociales más consolidados, y en los propios ámbitos institucionales de los centros, redes y plataformas de acción del CEAAL.

Esta amplificación de necesidades de producción de conocimiento lo he constatado en varios escenarios, alguno de los cuales relato, para a partir de los mismos, abrir una reflexión al respecto. En el contexto del proceso político que está protagonizando Venezuela, el gobierno bolivariano ha creado once nuevas universidades; una de ellas, la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), requirió al Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias un apoyo en la formación en dicha metodología a los docentes encargados de orientar el último semestre de formación de los estudiantes de todos sus programas, quienes desde la mitad de su carrera realizan una práctica social comunitaria que al finalizar deben “sistematizar”.

En una primera versión (2008) y bajo el nombre de Simposio latinoamericano de sistematización de experiencias, cuatro educadores realizamos sendos talleres metodológicos a un centenar y medio de participantes, bajo la expectativa que esta apropiación metodológica facilitaría (o complicaría) su rol como asesores de los estudiantes.



Nosotros, como educadores populares “expertos” en el tema sabíamos que nadie puede orientar a otros en una metodología de investigación que no ha practicado y reflexionado; por ello, propusimos que era necesario realizar, al año siguiente un nuevo encuentro, cuyo insumo y principal tema de reflexión fueran las sistematizaciones ya realizadas por profesores y estudiantes. A la vez, quienes estarían oyendo los informes y retroalimentando la reflexión serían varios “expertos” participantes del PLAS (Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización), quienes aprovecharíamos el evento para encontrarnos y avanzar la construcción de este proyecto colectivo del CEAAL. Así, a finales de 2009, se realizó el Segundo Simposio, en el que centenares de informes fueron presentados durante dos días, simultáneamente en tres ciudades donde la UBV tenía sedes; en el tercer y cuarto días nos reunimos en Caracas, para hacer una reflexión de conjunto.

Lo primero que se evidenció fue que bajo el nombre de “sistematizaciones” se presentaron una amplia variedad de ejercicios investigativos que iban desde diagnósticos participativos, testimonios tematizados, investigaciones par-

ticipativas, estudios descriptivos, análisis empíricos y –por supuesto– algunas experiencias sistematizadas. Lo que se derivó de esta cruda y rica realidad es que una institución no podía “casarse” con una única modalidad investigativa, sino abrirse a la pluralidad metodológica bajo el criterio de reconocer las múltiples necesidades de producción de conocimiento que se requiere para afirmar el proceso revolucionario que están viviendo. En otras palabras, el desafío de apropiarse, recrear y crear estrategias de producción de conocimiento que fortalezca sujetos, subjetividades, dinámicas y prácticas críticas y emancipadoras.

Otra experiencia similar la vivimos con el equipo del PLAS en el IV Encuentro Internacional de Experiencias de Educación Popular y Comunitaria organizado por el Colectivo de Educadores Populares del Cauca, realizado en la ciudad de Popayán (Colombia) en octubre de 2013 y en el que participaron más de un millar de personas. Tal como se había hecho en las versiones anteriores, el evento masivo combinó conferencias y debates plenarios con mesas de trabajo donde se exponen trabajos singulares. En esta ocasión, el tema central era la Sistematización de experiencias y se pedía que en las mesas se expusieran avances o resultados de sistematizaciones de experiencias educativas en ámbitos escolares, organizativos y comunitarios. Allí pasó algo similar a lo acontecido en Caracas: lo que se presentaba era una amplia y diversificada gama de experiencias investigativas, muchas de ellas realizadas desde perspectivas epistémicas diferentes a la racionalidad académica, como fue el caso de diferentes proyectos realizados por maestros y estudiantes indígenas, afros y campesinos quienes desde sus propias cosmovisiones y dinámicas locales generaron alternativas de producción agroecológica, de acción cultural y educativa.

De nuevo, queda planteado el problema: Pensar y hacer hoy investigación en el contexto de prácticas educativas, sociales y políticas alternativas, con el fin de fortalecerlas y generar conocimiento y pensamiento emancipador implica reconocer que existen diferentes maneras de hacerlo; que además de la rica



trayectoria investigativa crítica y participativa surgida en América Latina (IAP: Investigación–Acción–Participación, Recuperación colectiva de la historia, sistematización de experiencias), es posible recrear las modalidades existentes y atreverse a generar nuevas.

### **Criterios metodológicos para producción de conocimiento emancipador**

De este modo, sea cual fuere la metodología de investigación que se use, debe ser coherente con los sentidos políticos y pedagógicos de los procesos organizativos y educativos en los que se realizan, y asumir con rigor los criterios de producción de conocimiento participativo, que se han venido decantando desde la práctica investigativa. Es decir, que por un lado, contribuyan a cuestionar y transformar realidades, prácticas y sujetos, y por el otro, partan de problemas pertinentes y significativos, involucren activamente a los colectivos, definan estrategias y técnicas coherentes con las temáticas e intenciones de la investigación, analicen e interpreten la información y

hallazgos, socialicen creativamente los resultados y puedan derivarse implicaciones prácticas transformadoras de los mismos.

A manera de cierre, presento un punteo (aún inacabado y perfectible) de criterios propios de las diferentes modalidades de producción de conocimiento emancipador:

1. Se distancian *críticamente* de las formas predominantes de investigación institucionalizadas en el mundo científico, al reconocer su carácter eurocéntrico, colonial y elitista, su subordinación a los poderes dominantes, su indiferencia al contexto histórico y su desprecio por otras formas de saber.
2. Su punto de partida es el reconocimiento de las problemáticas del contexto histórico y de las preguntas que se hacen los sujetos frente al mismo. Esta radical *historicidad* se justifica por la exigencia de partir de las realidades en que se localizan las prácticas de generación de conocimiento.

3. Se hallan *comprometidas* con la transformación social inspirada en concepciones políticas emancipadoras (“subversivas”, revolucionarias, rebeldes, libertarias, etcétera) y esperanzadoras (inédito viable, utopías, otros mundos posibles) que buscan realizarse desde el aquí y el ahora, a través de diferentes prácticas culturales, intelectuales, educativas, investigativas, comunicativas y estéticas.
4. Se *articulan* con dinámicas de acción colectiva populares. Casi siempre, la iniciativa investigativa surge desde el seno de organizaciones populares, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales de apoyo a estos, o porque los investigadores profesionales se ponen al servicio de estos procesos e instancias asociativas y de movilización.
5. Promueven la *participación* de los colectivos y organizaciones en las decisiones del proceso investigativo; con ellas se acuerda y define el por qué (justificación) y para el qué de la investigación (objetivos), el qué se va a investigar (el problema) y el cómo hacerlo (metodología), a quienes se involucrará en cada momento del proceso, qué se hará con los resultados; en casi todas las ocasiones, se forma un equipo responsable de la investigación, que asume la responsabilidad en la recolección de la información, en su análisis e interpretación, y en la escritura de resultados.
6. Para ello, estas metodologías procuran la *formación* como sujetos de conocimiento de las personas que participan de las mismas. Se busca que quienes participan en estas investigaciones se vayan conformando como sujetos sociales autónomos, críticos y propositivos.
7. Frente a la monocultura del conocimiento científico, promueven la ecología de saberes y el *diálogo* entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir: académicos y no académicos (sabidurías ancestrales y populares), conocimientos teóricos y prácticos, intelectuales y emocionales, occidentales y no occidentales, etcétera.
8. Frente a la verticalidad de las instituciones y prácticas académicas de investigación, estas modalidades de investigación alternativa, promueven relaciones horizontales y *democráticas* entre las diferentes categorías de sujetos investigadores que se involucran en los procesos de producción de conocimiento.
9. Frente al dogmatismo y rigidez del mundo académico, se promueve la *creatividad* y *flexibilidad* en el uso de referentes conceptuales, categorías, estrategias, lenguajes, técnicas dentro de las prácticas investigativas; no por un afán de “innovación” sino en función de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales.
10. Dado que reconocen la presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento, estas metodologías acogen el criterio de *reflexividad*, que implica reflexionar cada una de las decisiones y operaciones investigativas, así como la generación y recreación de criterios que orienten los procesos investigativos.



## Bibliografía

- Barreiro J. (1974). Educación popular y proceso de conscientización. México, Siglo XXI editores
- CEAAL (1996): Procesos de conocimiento en Educación Popular. Bogotá, Dimensión Educativa
- Cendales L., Peresson M. y Torres A. (1990): Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia. Bogotá, Dimensión Educativa
- Cendales, L. y Torres, A. (2000): "Recordar es vivir". En: Aportes N° 50, Bogotá, Dimensión Educativa
- \_\_\_\_\_ (2006): "La sistematización como experiencia investigativa y formativa", en La Piragua N° 23, Panamá, CEAAL
- Fals Borda, O. (1979): Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá, Punta de Lanza
- Freire P. (1970): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México
- Gajardo, M. (1985): Investigación participativa en América Latina. Documento de trabajo N° 261. Santiago, FLACSO
- Guiso, A. (2001): Procesos, acciones y saberes en la investigación social. Medellín, FUMLAN
- Guiso A. y otros (2002): Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín, FUMLAN
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias. San José, Alforja
- \_\_\_\_\_ (2013). La sistematización de experiencias. Teoría y práctica. San José, CEP
- Mejía, M. R. (1993). La sistematización. Bogotá, Editorial desde abajo
- Núñez, C. y otros (1990): Desde dentro. La educación popular vista por sus propios practicantes. Santiago, CEAAL
- \_\_\_\_\_ (1993): Nuestras prácticas. Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en América Latina. México, CEAAL
- Osorio J. (2006). El deseo de la memoria. Santiago, Escuela de Humanidades y Filosofía
- Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación popular. Papeles del CEAAL N° 3. Santiago, CEAAL
- Torres, A. (1999). "La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente". En: *Pedagogía y saberes*. N° 13, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
- \_\_\_\_\_ (2009). Educación popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL. En: La Piragua N° 28. Panamá, CEAAL
- \_\_\_\_\_ (2010). "Educación popular y producción de conocimiento". En: La Piragua N° 32, Lima, CEAAL
- \_\_\_\_\_ (2012). "El potencial emancipatorio de la educación popular como práctica pedagógica y política". En: La Piragua N° 37, Lima, CEAAL
- Vio Grossi, F. (1983). La investigación Participativa en América Latina. Pátzcuaro, CREFAL.

# GESTIÓN INTERCULTURAL DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN POPULAR

Huber Santisteban Matto

La gestión intercultural del conocimiento se comprende como aquella posibilidad de generar procesos interactivos con los saberes y epistemes de diversas matrices culturales y en esa intención es necesario actuar desde una perspectiva relacional, dejando de lado la manida costumbre –en el terreno del conocimiento– de seguir admitiendo representaciones –en estricto– organizadas de forma jerárquica, dejando de ver la realidad como el tejido de relaciones –in extenso– entre tópicos que surgen de matrices y praxis cognitivas, inclusive de aquellas aparentemente irreconciliables.



Así como cada uno/a de los humanos/as es sujeto de derechos, de igual modo deberían serlo sus conocimientos, considerarlos como parte de una red que al ser atravesados por la onda energética de la construcción de saberes le otorga al conocimiento universal su aporte y continuidad. Una adecuada gestión intercultural del conocimiento empieza por echar mano de la capacidad crítica del ser humano para evaluar los fundamentos y procesos cognitivos en función del bien común ampliado, esto quiere decir que una postura intercultural –*al abandonar de manera decidida la matriz de una civilización antropocéntrica que asume que el hombre es el centro del universo y este se somete a sus representaciones*– es “vista principalmente, como el fruto de la sensibilización y tolerancia hacia la diferencia y la diversidad de alternativas en los tiempos contemporáneos, contrariamente a lo que definiría la modernidad a lo largo de su preponderancia temporal, es decir, como un espíritu del tiempo que llevó a las sociedades a la instauración de la *unicidad* de respuestas y a una única manera de organizar el mundo, desde la política, hasta el arte”<sup>1</sup>.

---

**Huber Santisteban Matto.** Docente peruano. Msc Investigación y docencia en Educación Superior UPCH; Msc Antropología e Historia Andina (estudios concluidos) CBC-FLACSO; Especialista en Formación docente (PUCP) y en Problemas de Aprendizaje (UNMSM). Investigador y sistematizador (Interculturalidad, culturas locales, gestión intercultural). Ha colaborado (profesor pasante) con la Universidad Nacional de Costa Rica y el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica en Sistematización de experiencias e Investigación acción. Desarrollo de incidencia política en espacios de concertación y Consultor en Educación del Ministerio de Educación. Actual Director de la revista TAREA.

1 Morín E., en Grinberg M. ( ) Edgard Morín y el pensamiento complejo. Consultado el 9 de diciembre del 2013. Disponible en: [http://www.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/Direccion\\_de\\_Difusion\\_Cultural/resources/PDFContent/613/Complementario%201-Pensamiento%20complejo.pdf](http://www.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Direccion_de_Difusion_Cultural/resources/PDFContent/613/Complementario%201-Pensamiento%20complejo.pdf)



Todo apunta a que es preciso revisar las matrices de conocimiento, sobre todo las ligadas al mundo moderno –*que han hecho de la acumulación infinita y de consideración de los demás seres que cohabitan el universo como ‘recursos’ incluyendo al propio congénere humano y haciendo de ello su deidad más importante*– para reemplazarlas por una matriz más acorde con los postulados de una red de factores que condicionan la vida en general, en la que el ser humano es un factor –nada más ni nada menos– inserto en la compleja realidad. “A pesar de la formidable resistencia de las estructuras mentales e institucionales, hoy es posible que el pensamiento complejo dé sus primeros pasos. La antropología compleja puede esclarecer la antropolítica. El hombre no tiene la misión soberana de dominar la naturaleza. Pero puede perseguir la hominización”<sup>2</sup>.

Si bien el conocimiento tecno–científico en este momento forma parte de los fundamentos cognitivos actuales al que todo ser humano tiene el derecho y el deber de acceder para gestionarlo, no debería ser motivo para dejar de cuestionar su sacralización como saber monocorde, único y verdadero, y a todas luces riesgoso porque representa la elevación de un nuevo orden dictatorial universal. Tenemos ya suficiente experiencia histórica de lo desastroso que resulta la asunción monotemática de un saber en detrimento de otros. Sin ser tecnóforos ni mucho menos tecnófilos a ultranza es conveniente asumir crítica e informadamente su aplicación en la vida individual y colectiva. Además es conveniente recordar siempre que la humanidad es quien valora, quien da sentido a las cosas. Sin embargo, es la propia humanidad que no reconoce esa proposición básica y pretende que el mundo tenga un sentido objetivo y trascendente.

Ahora bien la relación poder y saber es harto conocida, ya nadie duda de que el saber da o quita poder, es decir el saber es poder, aquel que sabe está en condiciones de someter al que no sabe. “El poder convierte al saber en un arma estratégica”, y le da una direccionalidad



política–*desde luego basada en intereses*– a la sabiduría y al conocimiento. El saber sometido hace referencia a conjuntos de saberes históricos que fueron sumidos o encubiertos dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos.

*“Estos saberes son paralelos y considerados insuficientemente elaborados, jerárquicamente inferiores, no calificados o descalificados desde otros saberes eruditos, meticulosos y exactos. Los saberes sometidos son propiamente el saber de la gente, saber particular, regional o local incapaz de unidad; saberes no legitimados que en momentos se encuentran enfrentados en una instancia teórica unitaria la cual pretende fijarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un saber verdadero”<sup>3</sup>.*

Ahora bien, “los movimientos populares no son sujetos históricos por puras razones objetivas

2 Galati, E (2013) Los saberes sometidos. Disponible en: <http://lialdia.com/2013/05/los-saberes-sometidos-elias-d-galati/>.

3 Foucault, M. (2000) Defender la sociedad. Ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina, pág. 21.



o por el hecho estructural de ser explotados económicamente, sino que se constituyen en tales a través de un proceso de lucha de maduración y autoeducación”<sup>4</sup>. Es en el espacio de la resistencia en el que el poder al afinar sus intervenciones, cristaliza las diversas culturas y es ahí donde se observa y valora la infinita posibilidad que todo saber descalificado posee poder para subvertir o resistir en las diversas formas posibles, es más, para dar paso a saberes quiénes sabe hegemónicos que muchas veces se revierten en contra suya:

*“El hecho de que la ciencia tiene resultados cuenta en su favor solo si estos resultados fueron logrados solo por la ciencia, y sin ninguna ayuda desde fuera. Una mirada a la historia muestra que la ciencia casi nunca obtiene sus resultados de esta manera. Cuando Copérnico introdujo una visión nueva del universo, no consultó predecesores científicos sino a un pitagórico loco como Filolao. Adoptó sus ideas y las mantuvo en opo-*

*sición a toda regla adecuada de razonamiento científico. La mecánica y la óptica deben mucho a los artesanos, la medicina a las parteras y brujas. Y en nuestro propio tiempo hemos visto cómo la interferencia del Estado puede hacer avanzar la ciencia: cuando los comunistas chinos se negaron a ser intimidados por el juicio de los expertos y ordenaron traer la medicina tradicional de vuelta a las universidades y hospitales, hubo una protesta mundial y se dijo que la ciencia se arruinaba en China. Ocurrió justamente lo contrario: la ciencia china avanzó y la ciencia occidental aprendió de ella”<sup>5</sup>.*

La educación popular es la entidad más dialéctica en su construcción, añadiríamos que es la que gestiona mejor la interculturalidad y es que en ella el reconocimiento de las diferencias entre las personas no es obstáculo, muy al contrario es una gran potencialidad. Es decir, se valora la convivencia y relación entre individuos y colectividades con diferentes concepciones

4 Rebellato, J. (1995) La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación, Montevideo, Nordan, pág. 204.

5 Feyerabend, P (2013) Cómo defender a la sociedad de la ciencia. Disponible en: <http://polis.revues.org/8230>.

y prácticas, desde la diversidad cultural, con sellos e identidades culturales, en un proceso de transformación social, que dialoga y construye nuevas relaciones entre sí y su entorno y se avanza en la construcción de humanidad y humanización desde la perspectiva intercultural, sin dejar de asumir que tanto la educación popular como la intercultural tienen como premisa de base la dimensión política.

La gestión intercultural del conocimiento es un proyecto político. La interculturalidad es entonces, un planteamiento pluralista que emerge de manera natural de la educación popular, sobre las relaciones que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y, de los sectores sociales que se reconocen como pluriculturales, multilingües y multiétnicos encaminados hacia un buen sentido, un buen vivir; para ello requerimos proyectarnos en un futuro viable, aunque hoy quimérico. Imaginar que debiéramos poder vivir sin sacrificar el presente por el futuro, sin dejar de lado el pasado. Precisamos atesorar las herencias culturales. “Necesitamos mantener la fidelidad a nuestras raíces. Debemos conquistar, de todos modos, nuestro presen-



te, es decir, vivir no solo de un modo utilitario y funcional sino también de un modo poético, siendo el estado poético aquel al que nos hacen acceder el amor, la comunión, la fiesta, el júbilo que culmina en el éxtasis”<sup>6</sup>.

6 Morín, E. en Grinberg, M. (2013) Edgar Morín y el Pensamiento Complejo Disponible en: [http://www.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/Direccion\\_de\\_Difusion\\_Cultural/resources/PDFContent/613/Complementario%201-Pensamiento%20complejo.pdf](http://www.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Direccion_de_Difusion_Cultural/resources/PDFContent/613/Complementario%201-Pensamiento%20complejo.pdf)

# FORMACIÓN VIRTUAL EN SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: Una necesidad y una propuesta creativa

Oscar Jara Holliday

La Sistematización de Experiencias como ejercicio de producción de conocimiento crítico y transformador desde la práctica ha ido adquiriendo más y más relevancia en el campo de la Educación Popular en América Latina y el Caribe.

Muchas veces confundida con la recopilación de datos o con la narración de eventos, o aún con la producción de un informe síntesis de una experiencia, las conceptualizaciones en torno a la sistematización de las experiencias ha ido generando nuevos e interesantes puntos de reflexión en torno a su identidad específica, como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrenten a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.

Cada vez es más fuerte y constante la demanda por formarnos conceptual y metodológicamente en este campo, pues estamos conscientes que nuestras prácticas tienen una enorme riqueza que es necesario de forma intencionada recoger y convertirlas en apren-

dizajes críticos para la acción. Esta demanda refleja una necesidad sentida y expresada a lo largo y ancho de nuestra región, que aún no ha sido totalmente satisfecha.

Por ello, desde las prácticas y las reflexiones teóricas y metodológicas surgidas en varios países, acumuladas por el Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL, surgió desde hace ya algún tiempo la decisión de formular una propuesta creativa que permitiera impulsar procesos de formación virtual. Varios meses llevó el pensarla, soñarla, diseñarla y construirla en sus detalles, gracias a un intenso diálogo y suma de aportes diversos.

Así, finalmente, en enero del 2014 logró ver la luz una primera propuesta formativa, impulsada por el CEAAL, que consiste en profundizar en los sustentos epistemológicos y teóricos, así como en los aportes metodológicos y prácticos de la Sistematización de Experiencias, buscando su apropiación emancipadora por parte de al menos 30 participantes de distintos lugares de nuestra región.

---

**Oscar Jara Holliday.** Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, es sociólogo y educador, trabaja en la educación popular y la difusión de su sentido político, así como en las metodologías de sistematización de las experiencias educativas. Durante los años setenta trabajó en la alfabetización de zonas rurales y urbanas periféricas de Perú (su país natal) y ha llevado a cabo actividades de educación popular en casi todos los países latinoamericanos. A principios de los años ochenta fue uno de los fundadores de la red Alforja, que opera en América Central, y es el director del CEP Alforja (Centro de Estudios y Publicaciones de Alforja) de San José (Costa Rica) y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEEAL. Autor de diversas publicaciones y artículos sobre sistematización de experiencias educativas.

La propuesta, que se llevará a cabo entre el 10 de marzo y el 11 de julio del 2014 implicará la dedicación de 204 horas lectivas a través de una plataforma virtual proporcionada por la Fundación Pedagógica Nuestramérica de Costa Rica y coordinada por más de una decena de educadoras y educadores populares, especialistas en el tema que forman parte del colectivo de referencia del Programa.

## 1. PUNTO DE PARTIDA: POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO

La propuesta de formación virtual en sistematización de experiencias se enmarca en la trayectoria consolidada por educadores y educadoras de Latinoamérica y el Caribe, así como en su vinculación con el CEAAL y la afinidad con sus líneas estratégicas.

Se asume la sistematización *desde un enfoque de Educación Popular*, proceso profundamente reflexivo, político y apasionante, gracias al cual es posible reconocer que las prácticas están llenas de ricos aprendizajes e interesantes desafíos para la vida y la producción de conocimientos. En esta perspectiva, se busca afianzar el sentido político de las experiencias y fortalecer las capacidades de las personas para problematizar y buscar superar cualquier condición de asimetría: explotación, opresión, discriminación, exclusión (género, racial, clase social, intergeneracional), en el marco de una propuesta alternativa de sociedad en la que se ubica como centro a las personas y a la vida en todos sus ámbitos, de manera sostenible y sustentable, para el vivir bien de todos y todas. Se trata de una concepción liberadora y transformadora.



Como plantea Marco Raúl Mejía:

[Educación Popular] sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin (2011, p. 7).

En este horizonte se busca contribuir a construir conocimientos para la transformación y cualificación de las prácticas, en pos de su mayor incidencia política. Es una apuesta *colectiva, participativa y comprometida*.

La sistematización de experiencias es una propuesta que posibilita desarrollar procesos de construcción de aprendizajes y de las personas como protagonistas-colectivos que aprenden, consolidan reflexiones críticas y extraen lecciones desde la propia práctica; por ello no es tecnocrática ni puramente metodológica.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN VIRTUAL

Es necesario desarrollar y promover la realización de sistematizaciones pertinentes al posicionamiento ético-político señalado; hay una demanda extensa que no es posible enfrentar solo con modalidades presenciales de formación. Se busca con ello aportar a construir conocimiento sobre sentidos y capacidades transformadoras desde las prácticas de las organizaciones y movimientos populares.

Desde la experiencia acumulada, rica, significativa y diversa, de educadores y educadoras latinoamericanos, podemos aportar elementos consistentes para proyectar la sistematización de experiencias a otras latitudes. Tenemos voluntad de hacerlo, la convicción de posicionar esta práctica que tiene rigurosidad y puede

contribuir a la construcción de paradigmas alternativos para otros mundos posibles. Asumimos la responsabilidad de contribuir a difundir estas prácticas de manera consistente, para trascender el riesgo de que se ubique a la sistematización como “moda” y se masifique perdiendo consistencia, rigurosidad o se desarrolle desde enfoques superficiales y tecnocráticos.



### 3. OBJETIVOS

Concebimos la formación virtual como espacio y oportunidad de *formación, intercambio y construcción colectiva* de conocimiento y *pensamiento crítico*, para personas de instituciones, organizaciones sociales y movimientos populares, que buscan o necesitan impulsar la formación crítica y la sistematización en sus colectivos, con el objetivo de aprender de sus experiencias y enriquecer sus procesos y apuestas de transformación social y política.

Los objetivos de esta propuesta de formación son:

- Promover la *apropiación* de la sistematización de experiencias desde un enfoque de la educación popular como forma de aprender de la práctica y construir conocimiento crítico para el cambio.
- Propiciar espacios de formación, diálogo y articulación solidaria desde perspectivas y enfoques emancipadores para comprender los elementos políticos, pedagógicos teóricos, metodológicos-técnicos involucrados en la sistematización de experiencias.

- Promover la *formación multiplicadora* de personas que puedan orientar procesos de sistematización de experiencias, de forma creativa, crítica y transformadora.
- Contribuir a los debates sobre procesos de construcción y socialización de conocimientos críticos vinculados al empoderamiento de las organizaciones y movimientos sociales, para construir realidades más justas, igualitarias, inclusivas, sostenibles y sustentables.

Aportar a mediano plazo a constituir:

- Espacios de apropiación y formación de personas que quieren sistematizar.
- Espacios para personas que ya sistematizan y que quieren profundizar y aportar a la consolidación de esta práctica.

### 4. PARTICIPANTES

El curso virtual sobre sistematización de experiencias está dirigido a 30 personas de organizaciones sociales, movimientos populares, organizaciones no gubernamentales e instituciones con una clara línea de trabajo comunitario y social, que buscan, necesitan y pueden impulsar la sistematización y reflexión crítica en sus colectivos.

Es importante que los y las participantes tengan, además del interés, las condiciones para poner en práctica procesos de sistematización de experiencias concretas en las que participan: Contar con condiciones (tiempo, disponibilidad) para cursar y completar la formación, capacidades y disposición para cumplir el plan previsto, con aval de la organización o grupo al que pertenece.

Con esta finalidad, se plantea como *requisito para ingresar* (criterio de selección) presentar un texto escrito (5 páginas) en el que se explique:

- a) Sus datos de identificación personal, laboral y antecedentes formativos. (Incluir correo electrónico y números de teléfono).
- b) La experiencia que les interesa sistematizar: quién o quiénes la llevan a cabo,



desde cuándo, qué características centrales tiene.

- c) Por qué les interesa sistematizar dicha experiencia y a quién o a quiénes les será útil.
- d) Quiénes participarían en el proceso de la sistematización, aparte de la persona que postula al curso (como equipo de referencia o aportando a la información y reflexión).

Acompañar este texto con un documento en el que conste el aval de su grupo, institución, movimiento u organización para realizar este curso, garantizando que contará con el tiempo y los recursos necesarios para llevarla a cabo exitosamente.

A lo largo de la formación se reconoce que las y los participantes tienen ritmos y niveles diferentes de apropiación o puesta en práctica de la sistematización; esto se tiene en cuenta en la planificación metodológica del curso. Se dará prioridad a aquellas personas que se inscriban como integrantes de un equipo (de una misma organización u organizaciones afines), para que el trabajo no sea solo individual.

## 5. CRITERIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS

La formación en sistematización, como propuesta crítica generadora de conocimiento, exige descolonización epistémica y ontológica, para partir de la geopolítica del conocimiento como estrategia para revelar las formas en que

la colonialidad del saber y del ser, se manifiestan y cómo se generan. Esto supone un planteamiento crítico ante los presupuestos que fundamentan la investigación científica tradicional. En este horizonte es fundamental asegurar la reflexividad para conocer y aprender.

El proceso de formación–en–la–acción sobre sistematización incluye de forma integral, la explicitación continua de los procesos de pensamiento que se van desarrollando, así como su sentido y utilidad teórico–práctica.

La formación en sistematización es un medio para que las personas y las organizaciones se apropien de la sistematización y la asuman como proceso permanente, no ocasional. Se busca posibilitar pensar, incubar, construir, producir, madurar procesos y propuestas de sistematización de experiencias adecuadas a las dinámicas organizativas y procesos socio–políticos y culturales que se llevan a cabo.

El aprendizaje de la sistematización se dará de forma práctica y teórica a lo largo del proceso de formación, en el que hay que tener en cuenta además de conocimientos, las habilidades y actitudes a desarrollar; de allí la importancia de promover la creación y consolidación de vínculos entre participantes, su conciencia crítica y su compromiso.

El curso buscará vincular las reflexiones desde la educación popular con diversos ámbitos de producción de conocimiento.

- Explicitar, diferenciar e integrar: procesos de aprender (conocer desde la práctica), de producir (escribir, relatar, comunicar) y de socializar (compartir, discutir, interpretar, comunicar).
- Diferenciar e integrar el componente de reflexión individual (escritura, producción) con el de reflexión grupal.
- Retroalimentar, sintetizar, narrar: mantener la perspectiva de construcción de conocimiento desde el proceso. Aportar condiciones y momentos para el desarrollo y

afianzamiento textual y comunicativo; la incorporación de reflexiones (contenidos) a los procesos. Cualificar el nivel analítico e interpretativo, mejorar competencias como lectores / escritores y en el uso de estrategias y técnicas para la consecución y tratamiento de información cualitativa.

- Contextualizar y reflexionar; promover el análisis crítico de la realidad: Ver los procesos sociales y verse en los procesos sociales.
- Construir mediaciones didácticas que promuevan la participación, el aprendizaje y la vivencia del proceso de formación. En la formación virtual conviene complementar formación sincrónica y asincrónica, para promover tanto la autonomía, como la solidaridad en los procesos de reflexión y construcción de conocimiento y sistematización. Participar y compartir avances abiertos en foros, promoviendo y socializando comentarios reflexivos, críticos y propositivos. Para orientar el proceso se requiere concentración alta a nivel de contenidos, a la vez que atender los problemas técnicos y tecnológicos, en especial en las interacciones en tiempo real.

## 6. CONTENIDOS Y PROCESOS

**DURACIÓN:** 204 horas distribuidas en 17 semanas. (Se calcula 12 horas de trabajo semanal en promedio).

- Una semana se dedica a la familiarización de la plataforma, presentación de expectativas y programación general.

Luego se seguirán tres momentos:

- Uno de 8 semanas correspondientes a la construcción colectiva del enfoque de la sistematización de experiencias:
  - a) Contexto histórico y Corrientes teóricas y epistemológicas
  - b) Geopolítica del conocimiento y descolonización del saber
  - c) Concepciones, características, utilidades. Relación entre sistematización, investigación y evaluación
  - d) El proceso metodológico y las condiciones requeridas

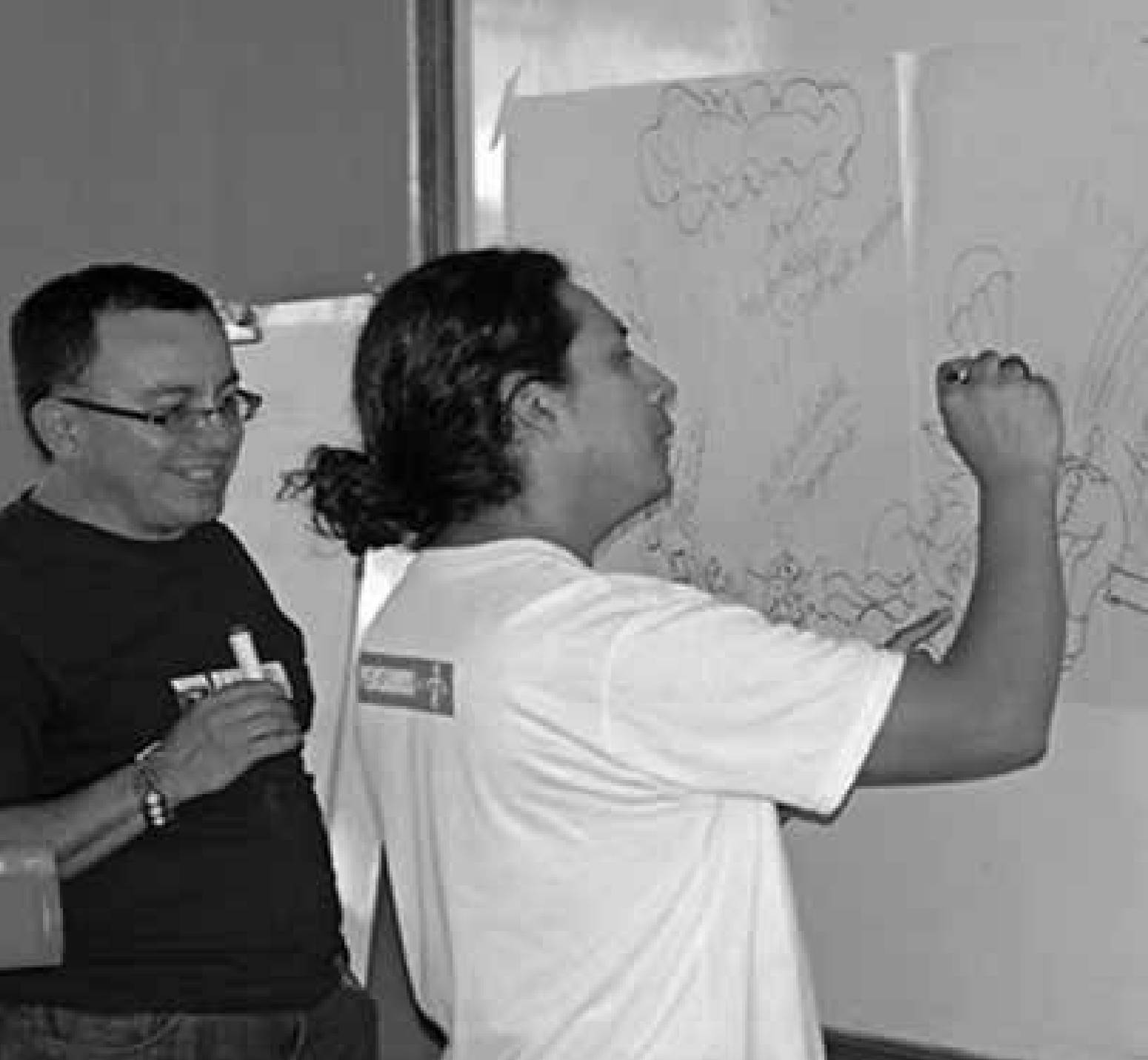
- Otro de 7 semanas: cinco para llevar a cabo una experiencia práctica de sistematización y dos para redactar un informe de la misma, el cual será retroalimentado por responsables de tutoría y también por participantes
- Otro de 1 semana final de balance y evaluación.

## 7. CRITERIOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS

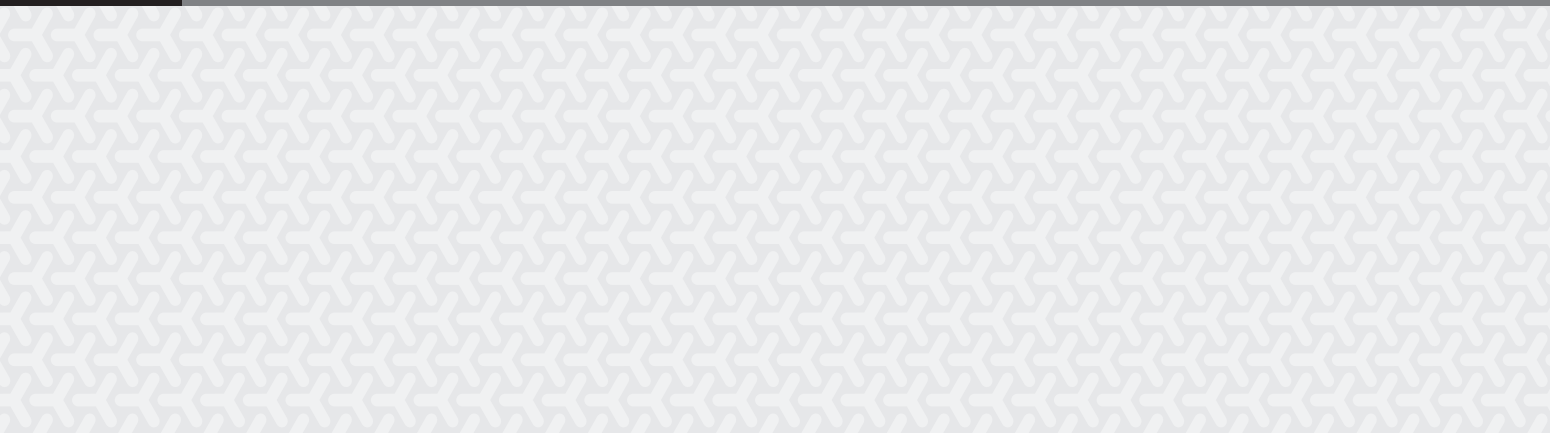
- *Formación virtual* en la que se integran: informaciones, reflexiones y construcciones personales y colectivas; retroalimentaciones, discusiones y proyecciones.
- *Flexibilidad:* Reconocer y respetar la diversidad de ritmos de las y los participantes. La formación en sistematización como “camino” abierto, con duración diversa: en este se propone una ruta básica de tránsito, con un comienzo y un final. Buscar convergencia entre *saberes* que se producen en la *ruta* y que se producen en los diversos desarrollos individuales y discusiones.
- *Asesoría, acompañamiento virtual:* Quienes actúan como tutores o tutoras, apoyan y dinamizan analítica y críticamente el proceso.
- *Trabajo individual y colectivo.* El curso exigirá una buena cantidad de trabajo personal, pero se incentivará el aporte colectivo en equipo en la organización o institución a la que se pertenece, quienes podrán tener también espacios de participación en el curso. Asimismo, se incentivará el intercambio, retroalimentación y reflexión crítica entre participantes.
- Usaremos la *biblioteca virtual* del PLAS-CEAAL para nutrir los contenidos de los cursos en línea: [www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual](http://www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual)







**LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO EJERCICIO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CRÍTICO Y TRANSFORMADOR**





# EDUCACIÓN POPULAR Y DIVERSIDAD CULTURAL.

## Desafíos emergentes

Benito Fernández Fernández

*Sistematización de experiencias de interculturalidad en contextos de desarrollo rural*

### Introducción

El presente estudio se inscribe en la voluntad del CEAAL de seguir enriqueciendo e innovando los procesos de la educación popular (EP) como estrategia de transformación social. Una herramienta que cada vez ha resultado más útil para ese propósito es la “sistematización” de experiencias, que cuenta también con una instancia impulsora como es el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización (PLAS).

Uno de los campos que mayores desafíos plantea a la EP es el de la diversidad cultural, campo en el que la EP siempre ha trabajado, pero cuyas potencialidades poco a poco han ido emergiendo como significativas para el desarrollo de una educación popular de calidad y con capacidad de incidencia.

Tal vez el concepto más difundido, y también provocativo, es el de “interculturalidad”, campo de disputa desde diferentes ángulos: económico, social, político, pedagógico, y lógicamente cultural.

La pregunta fundamental que emerge de este contexto es: cuánto y cómo la educación po-

pular puede enriquecerse y “aprender” de la dinámica de la interculturalidad, y más específicamente, de las “experiencias de interculturalidad” en las que se hayan involucrados educadores populares. Asumimos que esta pregunta y la respuesta a la misma es parte de la “refundamentación” de la Educación Popular, tarea permanente del CEAAL.

Surge así la iniciativa de “sistematizar experiencias de interculturalidad” desarrolladas al interior de las afiliadas al CEAAL, iniciativa que es acogida y atendida por cuatro centros: ellos son Dinamismo Juvenil de México; el Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina (CECTEC), de Paraguay; el Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), de Venezuela y el Centro Misionero de Educación Popular y Asociación para el Desarrollo Integral y Sustentable (CEMEP-ADIS), de Argentina.

Con ellos iniciamos la “aventura” de realizar una sistematización de sus experiencias a partir de una consulta realizada en el mes de junio, la que nos permitió plantearnos como horizonte compartido enriquecer la propuesta y las prácticas de educación popular de las instituciones afiliadas y vinculadas al CEAAL desde las

---

**Benito Fernández Fernández.** Licenciado en Filosofía (Valencia, España). Docente titular de la Carrera Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz. Fundador y miembro del Movimiento de Educadores Populares de Bolivia. Ex Representante y Director de la DvV Internacional en Bolivia y la Región Andina. Actualmente Consultor de la DvV Internacional. Especialista en Educación de personas Jóvenes y Adultas. Activista a favor de los Derechos de los Pueblos Indígenas de Bolivia.

experiencias de interculturalidad con las que estos centros se sienten comprometidos.

### **La sistematización ha tenido dos momentos:**

El primer momento del trabajo ha estado en manos de los responsables de sistematizar cada experiencia. El proceso ha durado de cuatro a cinco meses, y ha sido en todo momento acompañado y monitoreado por el consultor. Los equipos responsables produjeron a lo largo del proceso informes parciales, concluyendo su trabajo con Informes Finales, que han sido la base para estructurar el Documento de la consultoría.

El segundo momento ha consistido en la lectura sistemática de los Informes de cada experiencia, armar y redactar el Documento final de la sistematización. El camino no ha sido fácil toda vez que la tarea de “reflexionar críticamente sobre la práctica” ha debido conjugarse con otras tareas necesarias e incluso de mayor urgencia en las que los centros están involucrados. No obstante, creemos haber salido airosos, y la prueba de ello es el trabajo que les estamos presentando.

### **Antecedentes**

La problemática de la diversidad cultural y de la interculturalidad si bien no estuvo completamente ausente en las prácticas de los educadores populares, no fue algo central en ellas.

Una razón fue la “visión clasista” predominante en la concepción y prácticas de la Educación Popular hasta bien entrados los años 90. Esta visión apostaba a los obreros, trabajadores en general, como los sujetos de los cambios y las transformaciones estructurales que debería darse necesariamente en la sociedad. La subjetividad de estos “sujetos” se reducía al desarrollo de la “conciencia de clase”, a la

que deberían subordinarse todos los otros elementos, culturales, de género, generacionales... De alguna manera era una “subjetividad homogénea” que debería permear y prevalecer en los procesos de cambio.

Sin duda la cultura y sus diversas expresiones como el arte, costumbres, la lengua, formas de producción y organización, fueron tomadas en cuenta, pero lo fueron en torno al eje “cultura popular vs. cultura burguesa y elitista”. Este enfoque de la cultura estaba claramente asociado a la visión clasista, de ahí que para que la cultura popular fuera verdaderamente antagónica a la cultura burguesa, y mostrar su potencial revolucionario, debería pasar por el filtro “ideológico” de la identificación proletaria, y lo que esta identificación suponía en términos de visiones y saberes. De esta forma se consideró aliados a los pequeños productores campesinos, y se desconfió de los pueblos indígenas ligados a formas “pre-modernas”, colectivas y comunitarias, de producción.

Desde el lado de los pueblos e intelectuales indígenas la “educación popular” aparece como entrapada en la cultura occidental, colonizadora y opresora de las culturas nativas<sup>1</sup>.

Este clima de desconfianza hizo que fuera muy difícil y poco frecuente un diálogo entre ambos “puntos de vista”: el de la educación popular y el de la educación anclada en las culturas ancestrales. En la práctica se transitaban dos caminos. Desde las culturas se dio un notable desarrollo en la llamada primero de la “Educación indígena bilingüe” (desde los 50 a los 80) y, a partir de los 80, “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB), a través de múltiples proyectos con frecuencia surgidos de iniciativas de los Organismos Internacionales, las Iglesias, las organizaciones no gubernamentales, y los propios gobiernos... La EIB vino a ser la “educación indígena”, centrada

<sup>1</sup> “En la década de los setenta surgió la educación popular como alternativa frente a las graves limitaciones y distorsiones de la educación oficial. Influida por el empuje avasallador de la pedagogía freiriana, la educación popular boliviana fue desarrollada por grupos relacionados con la iglesia católica y a grupos políticos de izquierda. Lo popular fue una versión novedosa de la homogenización. Las agrupaciones sociales fueron vistas e identificadas desde el punto de vista de clase. No se vieron o no se quisieron ver las complejidades culturales y étnicas. Lo popular ordenaba la realidad de tal forma que justificaba una teoría política”, Víctor Hugo Cárdenas, en *“Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro”*, Ildis, La Paz 1991, pág. 49.

en la educación primaria y para comunidades indígenas rurales. El énfasis se dio en la lengua y con una visión política muy difusa, incluso apolítica, toda vez que los Pueblos Indígenas eran más objetos, que verdaderos sujetos políticos.

El cambio de tendencia se da a raíz de las movilizaciones que tuvieron como epicentro la “celebración de los 500 años” del mal llamado “descubrimiento de América”, a comienzos de la década de los 90. En su preparación, pero sobre todo, en los años sucesivos han sido innumerables las movilizaciones, eventos y escritos que han intentado revertir esa situación a favor de la afirmación de los pueblos indígenas como actores y sujetos políticos clave en los procesos de liberación.

Recordamos algunos de ellos:

- La insurrección indígena zapatista (enero, 1994).
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los Pueblos Indígenas y Tribales, 1989.
- La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.
- Estudios sobre la neocolonialidad (Quijano,...), nuevos paradigmas: pensamiento complejo (E. Morin), ecopedagogía (H. Assmann),...
- Los Pueblos Indígenas visibilizados como protagonistas en los actuales debates sobre los modelos de desarrollo, el cambio climático, el buen vivir...

Llegamos así al momento en que la mayoría de nuestros países latinoamericanos reconocen en sus Constituciones políticas la pluralidad lingüística y cultural, y la existencia de los Pueblos Indígenas para la construcción de nuestras democracias, en base a la inclusión social, aunque no siempre reconociendo el protagonismo del que son portadores.

En todo caso la participación y aportes de los Pueblos Indígenas resulta ser clave para la construcción de la democracia intercultural. Al mismo tiempo, la interculturalidad y la educación intercultural superan el estrecho marco de la “Educación indígena para comunidades rurales”, y se incorporan como eje fundamental en los sistemas educativos nacionales.

En el caso del CEAAL, las aproximaciones se generan, a mediados de los 90, en un contexto de excesiva “ideologización” de la educación popular, y recuperación de lo pedagógico desde la teoría del conocimiento y el desarrollo de los aprendizajes<sup>2</sup>. El progresivo protagonismo de los pueblos indígenas y su decisivo rol en los escenarios por un nuevo modelo de sociedad y civilización, alternativo al de la globalización neoliberal<sup>3</sup>, debe ser asumido hoy por la educación popular como un referente fundamental en la construcción del proyecto político liberador y emancipatorio, tarea permanente de los oprimidos y excluidos.

El trabajo de sistematización de las experiencias de interculturalidad va en esta misma dirección: descubrir y desarrollar el potencial revolucionario de la cultura y de quienes son portadores de identidades culturales diversas, con sus logros y limitaciones, pero con la claridad que otorga el hecho de apostar a cambios civilizatorios de gran calado.

Nos lo recuerda también el Equipo de CEMEP-ADIS: “La sistematización de experiencias como espacio de construcción de conocimientos es un proceso liberador, que permite revalorizar las prácticas desde un lugar de distanciamiento espacial y temporal, aprender y desaprender desde una mirada algo más objetiva. Y a partir de esa imagen nueva que se ha construido, volver a caminar con las certezas que permiten la autocrítica y las ganas de seguir avanzando para lograr los objetivos propuestos”.

2 Rocío Tábora: “La producción de conocimientos para la refundamentación de la educación popular” (1990–1994), p/m, CEAAL, Santiago de Chile 1995.

3 Giulio Girardi: “Los excluidos ¿construirán la nueva historia? El Movimiento Indígena, Negro y Popular”, Managua, 1994; “Giulio Girardi y la refundamentación de la esperanza. Desafíos de una Educación Popular Liberadora frente a la Globalización Neoliberal”, CEAAL, Lima 2013.

## SÍNTESIS COMPARATIVA: CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS SISTEMATIZADAS

| Experiencia  | Contexto/sujetos  | Proyecto de transformación   | Objetivo  | Estrategias educativas   | Recursos   | Principales logros  |
|--|---|--|---|--|--|---|
| <p><b>“Desarrollo de capacidades individuales y colectivas para impulsar relaciones interculturales de igualdad en el Delta del río Orinoco (2008–2013)”.</b><br/>Venezuela</p>  | <p>Estado Delta Amacuro, en la desembocadura del Río Orinoco.</p> <p>La población indígena Warao se encuentra excluida en sus derechos fundamentales: salud, educación, trabajo y, sobre todo, el derecho a su identidad cultural.</p> <p>Para el trabajo se toma en cuenta a la población indígena y no indígena.</p>  | <p><i>Programa con la población Warao integrado por los proyectos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Centro de Formación Tucupita, para el desarrollo de capacidades y talento humano de la población Warao” (2008–2009).</li> <li>2. “El Liderazgo Warao abre nuevos futuros posibles” (2010–2011).</li> <li>3. “La Convivencia Intercultural y el Respeto a los Derechos Humanos de la población Warao” (2011–2013).</li> </ol> | <p>Promover, a través de los encuentros interculturales, cambios actitudinales y conductuales, individuales y colectivos, de respeto a los derechos de la población Warao y la convivencia intercultural.</p> | <p><i>Centro de formación “Librado Moradela”</i></p> <p><i>Talleres Formativos</i></p> <p><i>Conversatorios</i></p> <p><i>Encuentros interculturales</i></p> <p><i>Estrategias comunicacionales.</i></p> | <p>Los dos primeros “proyectos” contaron con el patrocinio de una empresa petrolera privada en el marco de su programa de Responsabilidad Social Empresarial.</p> <p>El tercer “proyecto” fue financiado por la Unión Europea.</p> | <p>Cambio de actitudes y fortalecimiento de la convivencia entre waraos y criollos.</p> <p>Avances en el empoderamiento individual y colectivo de la población Warao.</p>   |
| <p><b>“Elaboración participativa e intercultural del Plan de Desarrollo Territorial en el Distrito de Tavai –Departamento de Caazapá–Paraguay”</b><br/>(abril–octubre 2011).</p> | <p>El Municipio de Tavai, territorio eminentemente rural situado en la parte noreste del departamento de Caazapá, en Paraguay.</p> <p>Un municipio con una notoria ausencia del Estado y carencias varias de servicios sociales básicos, así como de construcción de ciudadanía y capital social.</p> <p>Para el trabajo se toma en cuenta una amplia gama de actores de la sociedad civil y estatales, así como de comunidades campesinas.</p> | <p><i>Programa de gestión participativa del desarrollo local en el marco del enfoque territorial.</i></p>  | <p>Construir un instrumento de gestión compartida y solidaria para el trabajo a favor del desarrollo de la gente conforme a sus necesidades, deseos y aspiraciones</p>  | <p><i>Estrategias participativas e incluyentes dentro del marco de la Educación popular, talleres, investigación–reflexión–acción.</i></p>   | <p>Facilitados por Ayuda en Acción (España).</p>   | <p>Plan Distrital de Desarrollo Territorial de Tavai elaborado participativamente.</p> <p>Fortalecimiento de la participación ciudadana.</p> <p>Mayor incidencia en los gobiernos locales.</p> <p>Responder a las necesidades concretas de las comunidades campesinas.</p> <p>Se lograron aprendizajes importantes de impacto social, con actitudes de tolerancia en la diversidad y de solidaridad para construir juntos una vida mejor.</p> |

|  |   |   |  |  |   |   |
|--|---|---|--|--|---|---|
| <p><b>“De campesino a campesino Haití –México” (2010–2013) México.</b></p>   | <p>El 12 de enero de 2010 un sismo de 7° en la escala de Richter sacudió Haití dejando a su paso 316.000 muertos y 350.000 heridos, más 1,5 millones de personas sin hogar y afectando seriamente la infraestructura de servicios y comunicaciones.</p> <p>Se organiza un Comité Mixto de solidaridad Haití–México, con iglesias y organizaciones de la sociedad civil.</p> <p>Una acción clave ha sido el intercambio de aprendizajes entre comunidades campesinas haitianas y mexicanas.</p>  | <p><i>Programa de intercambio de campesino a campesino sobre temas de organización y desarrollo local.</i></p>  | <p>Promover la fraternidad entre comunidades campesinas y derivado de ello la colaboración, el fortalecimiento de identidades y el intercambio de experiencias, tanto de organización, como técnicas de producción y comercialización.</p> | <p><i>La convivencia y el intercambio de experiencias (pasantías) entre campesinos/as de México y Haití. Lo particular de esa estrategia es que “todo” se vuelve educativo, existe un “clima” permanente de aprendizaje, y se diluyen las tradicionales barreras entre lo formal, no formal e informal. Aprender compartiendo.</i></p>   | <p>El proyecto ha sido financiado de forma conjunta por el gobierno mexicano y Cáritas Mexicana.</p>                              | <p>Las y los campesinos obtuvieron mayores conocimientos sobre la transformación de alimentos que ellos mismos siembran utilizando programas de traspaso y de seguridad alimentaria.</p> <p>El intercambio cultural con aprendizajes muy definidos en el trabajo de campo, con una identidad, historia y cultura diferentes que permitió un intercambio de saberes entre las dos culturas y la afirmación de valores como la autoestima, la solidaridad y el respeto mutuo.</p> <p>La experiencia ha tenido un efecto multiplicador.</p>  |
| <p><b>El impulso de un Desarrollo Sustentable en la Región de la Triple Frontera a través de la sensibilización en Educación Popular Agroecológica (2004–2013), Argentina.</b></p> | <p>Municipio de El Soberbio, frontera con Brasil, el cual forma parte de la zona del Bosque Atlántico del Alto Paraná (BAAPA).</p> <p>Allí habitan las familias campesinas de la zona de amortiguación de la Reserva Biosfera de Yaboti (RBY) y las comunidades indígenas (Mby’a).</p> <p>Viven en condiciones de vida muy precarias. Son productores de tabaco con gran utilización de agro tóxicos en el cultivo y las consiguientes repercusiones en el ámbito de la salud humana y del medio ambiente que dicha actividad trae aparejada.</p> | <p>En el marco del Programa Institucional para el Desarrollo Integral y Sustentable, con dos de los proyectos de formación y capacitación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Multidiversidad Popular.</li> <li>–Multigranja agroecológica.</li> </ul> | <p>Mejorar la seguridad y soberanía alimentaria de las comunidades indígenas y campesinas para la conservación de la Selva Paranaense, en la Triple Frontera Argentina–Paraguay–Brasil.</p>  | <p>La estrategia educativa se centró en la formación y capacitación de los recursos humanos, optando por la “educación formal”, en el nivel de educación superior (Multidiversidad Popular), complementada/ articulada a un espacio de experimentación, investigación y capacitación agroecológica (Multigranja Agroecológica).</p> <p>Con el tiempo se abrió el programa no formal de Formación de Promotores agroforestales indígenas (PAI).</p> | <p>Fondos de la Cooperación Española (ya terminados), Apoyos solidarios puntuales. Iniciativas propias de autofinanciamiento.</p> | <p>Reconocimiento del título oficial de Técnico Superior en Agroecología.</p> <p>Recursos humanos formados: 32 jóvenes como técnicos en agroecología; 22 guaraníes formados como promotores agroforestales.</p> <p>200 familias productoras de la zona de amortiguación de la Reserva de la Biosfera Yaboti en la región misionera, disponen de un diagnóstico predial y de un plan de reconversión agroecológico.</p> <p>Amplia red de alianzas y convenios orientados a la incidencia en políticas.</p> <p>Impactos concretos hacia el desarrollo integral y sustentable.</p> |

## Aportes y limitaciones de la educación popular desde la interculturalidad

La primera parte de la sistematización nos ha permitido conocer detalles de cada una de las experiencias de interculturalidad, cómo han surgido y se han desarrollado en la práctica, cuáles han sido sus objetivos, sus estrategias educativas y sus logros.

Ahora nos toca afinar más la mirada crítica sobre ellas desde un punto que hemos adoptado en nuestro análisis y que lo expresamos en forma de pregunta: ¿qué aportan estas experiencias de interculturalidad a la necesaria y permanente refundamentación (léase innovación) de la teoría y la práctica de la educación popular?

A estas alturas deberíamos precisar más, o afinar, el sentido de nuestra pregunta: cuán intercultural es la educación popular en las experiencias sistematizadas, cuáles han sido los avances, las limitaciones y los desafíos pendientes.

Para responder la pregunta comenzaremos por analizar cuál es el concepto que las experiencias plantean sobre “interculturalidad”. Posteriormente abordaremos las dimensiones esenciales de la EP: ética, política y pedagógica, y la interculturalidad.

En la propuesta metodológica de la sistematización esta parte debería ser analizada y debatida por los participantes. Por cuestiones de tiempo esta importante actividad no pudo ser cumplida.



## Sobre el concepto de “interculturalidad”

“Es la forma de convivir del Warao con otras culturas. Es el intercambio de varias (entre) culturas. Es la influencia de dos o más culturas en determinada región que conviven en ese espacio o región. La lengua es clave en este intercambio. La interculturalidad está planteada en la Constitución. Un problema es la “transculturización” (*Venezuela*).

“Que gentes como los pobladores del Distrito de Tavaí que vienen de diferentes orígenes (de comunidades con costumbres, saberes y experiencias diversas; de diferentes niveles sociales, económicos y políticos; de otros departamentos, municipios...) pueden como ciudadanos y ciudadanas en condiciones de igualdad (“en el territorio todos somos iguales e importantes”) consolidar objetivos comunes basados en problemas comunes para el sector menos atendido desde las instituciones estatales” (*Paraguay*).

“La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas y relaciones interculturales, estableciéndose una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Relacionada está la intraculturalidad entendida como el fortalecimiento de las identidades propias” (*México*).

“Sentimos y pensamos la interculturalidad como la convivencia de culturas, etnias, cosmovisiones y lenguas en la construcción de un desarrollo integral y sustentable desde la agroecología. Otorgándole una mayor autonomía a las personas. Con una intencionalidad que reconoce e incluye las diferencias, que las incorpora al trabajo y, consecuentemente, también incorpora el conflicto emergente como generador de transformación social (*Argentina*).

Se trata, ni más ni menos, que conceptos elaborados desde las experiencias. Siendo estas en diversidad de contextos y de sujetos, subrayamos elementos comunes a todas ellas: la





convivencia, el intercambio en condiciones de respeto a las diferencias, el compartir un espacio o territorio. La razón fundamental es que “en el territorio todos somos iguales e importantes”, “ningún grupo cultural está por encima del otro”. El elemento común entonces tiene que ver con la “igualdad”, entendemos de derechos legalmente reconocidos.

Sin embargo son importantes los matices que se presentan: la interculturalidad hay que entenderla en un horizonte de acción: “consolidar objetivos comunes”, “construcción de un desarrollo integral y sustentable desde la agroecología”.

Finalmente, algunos conceptos le dan un énfasis particular a las diferencias: “fortalecer las identidades propias” (intraculturalidad), “otorgar mayor autonomía a las personas”, “reconoce e incluye las diferencias”. Aquí, como puede verse, la interculturalidad va más allá de la convivencia e intercambio respetuoso en un marco de “igualdad”, sino que la diferencia es valorada en sí misma con sus potencialidades. Podríamos decir, “somos iguales porque somos diferentes”.

Estos dos elementos, la acción y valorar la diferencia (no solo respetarla) creo que son claves para la interculturalidad en la perspectiva de la transformación: convivimos para cambiar la realidad, y cambiamos la realidad recuperando las potencialidades de las culturas.

Las experiencias sistematizadas, más allá de estos reconocimientos, ponen de manifiesto las dificultades de llevarlo a la práctica: las relaciones de opresión cultural entre criollos y waraos persiste; el compartir experiencias entre campesinos mexicanos y sus pares haitianos tiene momentos de incomprensión, justamente debido a las diferentes formas de alimentación, el idioma ha sido también un problema; en la Selva de la Triple Frontera de Misiones se generan frecuentes conflictos en el trabajo sobre todo con las comunidades indígenas “que no responden a las reglas de juego de la capacitación y formación”. En la experiencia de Tavaí entre las numerosas instituciones y organizaciones solo una toma en cuenta a los grupos minoritarios indígenas en una “Coordinadora de atención a los indígenas”, estos no aparecen como actores.

Todo indica que las limitaciones son muy grandes, y que el trabajo debe pasar por procesos de largo aliento. Sobre esto volveremos en los puntos siguientes.

Una cosa que llama la atención es que los relatos de las experiencias utilizan los conceptos en torno a la interculturalidad sin mayores cuestionamientos. El lenguaje sobre las relaciones interculturales discurre como algo ya consensuado: palabras como “cultura”, “diversidad cultural”, “cultura indígena”, “cultura campesina”, “identidad cultural”..., que con frecuencia son intercambiables o se presentan como sinónimos.

De esa forma, y aparentemente, los conflictos son fácilmente solucionables, como fue el caso del intercambio Haití-México. Los campesinos mexicanos son católicos y los haitianos practican el vudú. ¿Qué sentidos compartidos existen debajo de esas visiones y concepciones religiosas? Hubo acercamientos, sobre todo en la parte ritual, en los bailes y canciones. Fue interesante, pero finalmente cada uno tiene su religión y la gestiona a su modo. ¿Qué diferencias culturales, sus potencialidades y limitaciones, se pusieron en juego a la hora de construir el Plan de Desarrollo Territorial en Tavaí? ¿Qué puentes “culturales” se lograron establecer entre los guaraníes que aún conservan formas colectivas de ocupación del territorio y los pequeños productores avocados a la producción de tabaco? ¿Qué sentidos adquirieron las relaciones interculturales?

¿Los warao asumían su identidad indígena junto a la campesina? ¿Qué conflictos surgieron y cómo fueron trabajados esos conflictos?

Para el warao que habita en la selva su identidad cultural se construye desde una visión de comunión con la naturaleza y el territorio; el campesino lo hace como pequeño productor de una parcela, con claro acento en su individualidad.

Hay una tendencia en determinados grupos “indígenas” (un ejemplo, son los aymaras en Bolivia), cada vez más notoria, a desprenderse de categorías impuestas, como la de

“indígena”: ¿cómo llamaríamos a un hombre o una mujer warao o guaraní, que ya no viven en el campo, que son profesionales y viven en las ciudades? ¿Seguirían siendo indígenas?

Todo indica que el campo de la diversidad cultural y de la interculturalidad, con todas sus potencialidades para la transformación, debe ser esclarecido conceptualmente como un desafío ineludible para la educación popular. Y subrayar que el concepto de interculturalidad, para la educación popular, no puede entenderse al margen de las relaciones asimétricas y de opresión cultural que priman en nuestras sociedades.



### ***Dimensión ética de la EP e interculturalidad***

La dimensión ética en la EP tiene que ver con las opciones fundamentales, los principios y valores que le dan sentido a la EP.

La EP enriquece su opción por los oprimidos, por los excluidos, con la opción por los “oprimidos” culturales, por las culturas oprimidas, y por sus deseos de que sus identidades culturales sean reconocidas y se creen las condiciones para que se afirmen y fortalezcan en todos los campos.

“Haití ha sido considerado por mucho tiempo el país más pobre de América y ha sido marcado por el Vudú como un rasgo negativo de su cultura. Inclusive, después del sismo hubo quien sugirió que era un castigo de “Dios” por sus creencias y prácticas en el vudú. Este

rechazo cultural ha sido a nivel general. La lengua materna que es el criole, ha sido desplazada por el francés, que se ha convertido en el idioma oficial en el sistema escolar. La gran mayoría de la población adulta que no cuenta con estudios formales habla solo el criole, quedando fuera del sistema económico y excluido de las oportunidades que da el conocer el idioma oficial pero que niega la cultura haitiana.

En la experiencia, se abrieron espacios de mayor conocimiento de la religión y filosofía vudú en un seminario entre diferentes regiones presentes en Haití (Religiones por la Paz). Al mismo tiempo las y los haitianos compartieron el vudú, que es parte de su identidad, desmitificando la concepción negativa que se tiene en México al respecto. Se expresaron en criole y se contó con traductores que pudieran traducir el español a criole. Se han traducido dos manuales del español al criole: “Recetario de uso del nopal” y “Producción de animales de traspatio” (Relato de Celina Valadez, México).

“Antes decíamos que teníamos deberes y derechos, pero no lo tomábamos en cuenta, pero con las orientaciones que he recibido he podido valorar y respetar sobre todo mi cultura, he tratado y he buscado ponerla en alto, a través de las canciones, bailes, artesanía, el lenguaje

básico del warao, he dictado cursos waraos. He sido, a partir de los talleres, una motivadora de los warao para la defensa de su idioma, es decir, les he dicho que ellos pueden comunicarse a través de su idioma tranquilamente, porque el idioma warao es un idioma oficial, les he dicho que nadie los pueden ofender si andan descalzos, etcétera, porque esa es su cultura (Participante en Grupo Focal, Venezuela).

“La visibilización de situaciones de opresión que se da en ambas experiencias, la Multiversidad Popular y la Multigranja Agroecológica, es de clara oposición frente al trabajo esclavo y enfermante que imponen las grandes empresas tabacaleras a los pequeños productores de la región, a comprar y exponerse a los “venenos” (como los campesinos llaman al roundup o glifosato)” (Grupo Focal CEMEP-ADIS, Argentina).

La afirmación cultural ha sido el camino para descubrirse como persona humana, lograr la autoestima necesaria para conquistar su dignidad.

“Le hemos dado al pueblo warao que se despierte y se manifieste de una y otra forma, que se despierte y no se deje manipular. Debemos conocer nuestros derechos, nuestros deberes





(...). Los waraos han pasado de la sumisión a la expresión de su cultura, aumentando de esta manera la autoestima personal y comunitaria” (*Esperanza Arintero, profesora Warao, Venezuela*).

“Ahora no tengo sentimientos de inferioridad, a partir de esos (talleres y actividades con CESAP) he aprendido que soy igual que tú, que tienes que respetar mis opiniones, como yo te respeto a ti” (*Participante en el Conversatorio, Venezuela*).

El descubrimiento de la identidad cultural y del yo lleva aparejado el descubrimiento del “otro”, con la misma dignidad y derechos que los míos.

“Es evidente que la aproximación al encuentro intercultural en un marco de igualdad de derechos, de respeto mutuo, transita por un proceso de mutua aceptación, lo que conlleva la necesaria disposición a la comprensión de “la otredad”, entender y respetar al “otro” en todas sus dimensiones, en sus modos de ser y de hacer” (*Bernarda Escalante, antropóloga, Equipo CESAP, Venezuela*).

“Hay una relación no solo de trabajo sino de amistad y de cariño entre unos y otros” (*Relato de Celina Valadez, México*).

El reconocimiento de los saberes de las mujeres ha sido importante para afirmar su dignidad contra la cultura patriarcal:

“Otro elemento que encontramos dentro de la interculturalidad fue la despatriarcalización, y fue así como las mujeres jugaron un rol muy importante dentro del proceso, desde la coordinación del programa, hasta los trabajos en el campo de forma equitativa, incluyente y reconociendo los saberes y las habilidades de las mujeres en todo el proceso” (*Relato de Celina Valadez, México*).

El intercambio cultural ha sido fuente del afianzamiento de valores humanos importantes y descubrimiento de nuevos valores, como los derechos de la naturaleza.

“En los encuentros con los productores de Haití y sus proyectos, nosotros les planteamos que se incorporara el concepto de economía solidaria y sus implicaciones lo que significa que el proyecto deberá estar inmerso en una propuesta de seguridad alimentaria y de capacitación constante a las organizaciones campesinas que se encuentran en cada comunidad, reconstruyendo el tejido social y creando nuevas formas de relación donde los principios de solidaridad, responsabilidad y ética estén presentes.

Comentamos que es parte también de un cambio de mentalidad, del individualismo al pensamiento colectivo. Es un cambio con respecto a lo que es el bienestar, el no basar la economía en la adquisición consumista sino en cubrir las necesidades básicas, el retomar la identidad y cultura y el cuidado del medio ambiente. Valorar la naturaleza y cuidarla. Así mismo que la perspectiva de género estuviera presente en todas las propuestas” (*Relato de Celina Valadez, México*).

“Construcción conjunta, de cooperación y ayuda mutua y en armonía con el todo como una instancia social/cultural (*Grupo Focal CEMEP-ADIS, Argentina*).



En resumen, las experiencias de interculturalidad han abonado el terreno para una radicalización y enriquecimiento de la dimensión ética de la EP. La opción por las culturas oprimidas, por los derechos a la identidad cultural, ha creado un refrescante e innovador clima de trabajo donde pueden expresarse los sentimientos más puros hacia los más débiles, quienes logran encontrar el camino para su liberación personal y social.

Entre todos estos hallazgos destacar el descubrimiento de que la naturaleza, madre tierra, es fuente de vida, tiene sus derechos, y por tanto debemos cuidarla. No ha sido difícil tampoco entender el papel de la mujer y su fundamental aporte en todos estos procesos.

No todas las experiencias expresan con la misma claridad esta dimensión ética, la convicción de que los más débiles, en la mayoría de los casos las comunidades indígenas, sean portadores de alternativas substanciales para los cambios que se buscan.

En algunos casos, de forma inconsciente, no nos hemos liberado de los mitos y prejuicios que las clases dominantes y los poderosos han difundido sobre la “inferioridad”, la “premodernidad” de estos pueblos y las clases populares. Tampoco tendría mucho sentido pensar que ellos sean la solución mágica a nuestros problemas de desarrollo. Sin embargo el potencial de las culturas puede y debe ser aprovechado e incorporado al impetuoso caudal de expresiones y acciones de liberación por un futuro mejor para toda la humanidad.

### ***Dimensión política de la EP e interculturalidad***

La dimensión política en la EP tiene que ver con la construcción del poder popular y el sujeto/sujetos políticos de los cambios.

Las experiencias reflejan estas ansias de poder y el horizonte utópico al que estaría dirigido, íntimamente ligado al modelo de “desarrollo integral y sustentable”:



Los participantes del Grupo Impulsor de Paraguay proyectaron en un taller esta imagen de la comunidad ideal para el 2016:

“Se habrán fortalecido la cultura local y la identidad de Tavaí con valores, tales como:

- Pueblo sencillo, hospitalario y amigable;
- Honesto y trabajador;
- Quiere la igualdad y es solidario;
- Es un pueblo de vecinos y amigos, no de extraños y enemigos;
- Es fuerte en el sacrificio y en el dolor;
- Es un pueblo hermoso rodeado de campos, cerros y arroyos cristalinos;
- Es un pueblo sin miserias y lleno de grandeza, del don de gente de sus hijos;
- Es un pueblo que ama la verdad, la justicia y la libertad;
- Es un pueblo que quiere y merece vivir en dignidad.

Estas dimensiones del desarrollo, deben darse en complementariedad y sinergia en un determinado espacio y población que en base a sus características y organizaciones locales, genere la cohesión necesaria, la solidaridad y la visión compartida y comprometida de actuar como ciudadano y no simplemente como un habitante, para participar y contribuir en la construcción de un clima de tolerancia, diálogo, confianza en la práctica de valores que sustenten la identidad y la cultura local”.

Horizonte también compartido en la experiencia de intercambio Haití-México:

“Todo el proyecto es para que las familias sean autosustentables en la producción de sus alimentos a través de la granja de animales de traspatio y de las hortalizas. La siembra de nopal será centro de desarrollo comunitario ya que se ocupará tanto para alimento como de forma medicinal. Será un instrumento para la reconstrucción del tejido social a partir de la capacitación en su siembra y en el uso en la vida cotidiana. Especial énfasis se ha puesto en el cuidado de la tierra, de la reutilización del agua, de utilizar productos orgánicos y no insecticidas, el baño ecológico y las estufas ahorradoras de leña” (*Relato de Celina Valadez, México*).

Se hace visible una renovada concepción y ejercicio del poder, construida desde las identidades culturales.

“Los campesinos mexicanos se empoderaron al transmitir sus saberes y sistematizar sus conocimientos en la producción de alimento. Las mujeres campesinas se fortalecieron al mostrar su saber en la transformación del alimento de los huertos y de las granjas.

Las y los haitianos se empoderaron al adquirir nuevos elementos para la producción y transformación de alimentos, integrando aspectos de los saberes de los campesinos mexicanos.

Las y los campesinos haitianos tienen un fuerte vínculo con otras organizaciones campesinas y con las comunidades donde se encuentran viviendo y trabajando, este intercambio de saberes ya empieza a transformar realidades locales” (*Relato de Celina Valadez, México*).

“La experiencia de interculturalidad ha cambiado y enriquecido la fuerza de las organizaciones civiles para desarrollar aprendizajes participativos sustentados en valores solidarios para superar situaciones de exclusión cultural y de costumbres de individualismo que obstaculizaban la construcción colectiva de análisis, toma de decisiones y acciones que exigen el camino del bienestar (*Arsenio Bóveda del Grupo Impulsor de Tavaí*).

“La experiencia permitió instalar, acrecentar y fortalecer la construcción de ciudadanía y una democracia cultural entre todas las organizaciones participantes” (*Eva Vargas, del Grupo Impulsor de Tavaí*).

“El principio director de las acciones es la soberanía alimentaria de los pueblos, reivindicando el derecho a definir sus propias políticas y estrategias sostenibles de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción. Respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental.

Dicha óptica conduce a priorizar los sistemas de policultivo enfocados al mercado nacional y al apoyo a las economías campesinas, frente al monocultivo destinado al mercado internacional, dominado por las distribuidoras multinacionales.

Para lograr esto, se crearon y fomentan redes agroecológicas, las cuales se han visto más fortalecidas en el ámbito de la incidencia y gestión de las organizaciones no gubernamentales y grupos de apoyo a nivel regional, siendo un punto débil aún la articulación entre estos y las organizaciones locales de base. Requiriéndose la necesidad de fortalecer las capacidades de incidencia política dentro de las comunidades” (*Grupo Focal. CEMEP-ADIS. Argentina*).

“Fortalecer la identidad cultural” es el primer paso para lograr consolidar actores de cambio a favor de la convivencia intercultural” (*Esperanza Arintero, profesora warao, Venezuela*).

En las relaciones con el poder establecido la experiencia venezolana muestra estas preocupaciones, según el Equipo CESAP:

“No es por falta de leyes. La Constitución venezolana (1999) se reconoce multiétnica y pluricultural, garantizando la justicia social y la igualdad sin discriminación. Otros textos lega-

les hablan del buen vivir, el bien común... de ahí que se hace necesario “desarrollar (diseñar y aplicar) políticas públicas, como instrumentos para garantizar un universo de derechos (humanos, sociales, económicos, ambientales); políticas públicas contundentes, viables, consensuadas, surgidas desde una mirada pluricultural, pluriétnica, construidas desde las bases, dirigidas a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo que desmonte la visión de desarrollo social vs. desarrollo económico y responda a una visión regional en función de capacidades, limitaciones y potencialidades”.

“Debemos hacer el esfuerzo por modificar algunas leyes para que exista la verdadera inclusión de nuestras comunidades”.

“Es evidente que muchas de las acciones que desconocen o menosprecian los valores culturales de la población warao, e incluso violentan muchos de sus derechos, se hacen por “aprovechamiento”, “abuso de poder”, a favor de “intereses políticos y electorales”.

“La política partidista que existe en el estado, sigue excluyendo y amenazando a la comunidad warao. Aun cuando alguien quiera reclamar al hacerlo, se arriesgan a perder su trabajo, o que le sea quitado un sueldo. Psicológicamente todo eso que sucede es un maltrato. El gobierno actual, pareciera que le conviene dominar al warao dada su ignorancia, por eso a este gobierno lo que le da es facilismo a ciertas personas, actúa de forma paternalista. Tienen a muchos waraos dependiendo de un sueldo. Entonces si te manifiestas contrario al “proceso” de una vez pierdes todo. (...) Se ha intervenido en la forma de organización warao, esto ha dificultado que ellos mantengan sus costumbres y de alguna manera sienten que al eliminar esta forma de organización pierden su libertad de expresión...”.

“Después de esta formación que tengo en mi comunidad me ven como opositora. Siempre que estoy en desacuerdo con algo lo manifiesto, sigo orientando a los niños, jóvenes de la comunidad para despertarlos” (*Esperanza Arintero, profesora warao, Venezuela*).

Después de escuchar estas voces de las experiencias sin duda hay razones para pensar que una transformación en las condiciones de vida de campesinos e indígenas, e incluso de la sociedad, no solo es deseable, sino también posible, en base a algunas de las estrategias que generan poder, las más nombradas: el fortalecimiento de las organizaciones, la incidencia en las políticas públicas, todo ello articulado al poder que emerge desde las identidades e intercambios culturales.

Sin embargo las experiencias también aportan testimonios que ensombrecen este marcado optimismo. Escuchemos algunos:

“Las situaciones siguen siendo las mismas, las injusticias que se comenten contra nuestra población siguen siendo las mismas. El estado más discriminado es Delta Amacuro, a pesar de eso el Jotarao parece sentir y manifestar que es ajeno a la cultura warao, rechazándose a sí mismo y rechazando su origen ancestral, en vez de valorar más bien tratan de opacarla y se sienten cómodos”.

“No nos sentimos protagonistas a pesar de los derechos que tenemos” (*Grupo Focal, Venezuela*).

“... Los colonos viven de lo que plantan y si no plantan y no producen y no pueden vender no viven. Entonces si vos le estás ofreciendo algo por más lindo y sano que sea si no pueden vender, si no tiene ingreso con eso no le sirve al colono y por más bien que le haga él no lo va a hacer, es así, esa es la realidad. Si no por más que vos le insistas, le ayudes y le otorgues subsidios. Hasta que puedas tener armada tu chacra, porque es complicada, una vez que tenés armada tu chacra entonces ya podés trabajar en base a eso, plantar, cultivar y vender. Entonces nosotros le mostrábamos, le explicábamos, le ofrecíamos pero no había una salida rentable, entonces quedaban ahí en jaque.” (*Webre, C.-Técnico Agroecológico-Multigranja, Argentina*).

“... Eso ya va terminar, terminar no va a terminar pero el colono mismo se va, solo se va a cansar de ser esclavo de las empresas que solo dan insumo y veneno, veneno y cuando vemos nos miramos y estamos ya con la edad avanzada y no tenemos ¡nada! Te preguntan y ¿qué hiciste? Yo soy tabacalero, pero un tabacalero siempre pobre, siempre para atrás, nunca nos sobra para decir bueno, soy tabacalero y tengo lo que quiero” (*E. Zapa, Pequeño Productor de El Soberbio, Vecino de la Multigranja en plan de reconversión, Misiones, Argentina*).

“Otro factor preponderante, es que a nivel ideológico la agroecología aparece como un ideal a alcanzar más que como una alternativa válida que permita el auto sustento de las familias, esta es una constante que aparece tanto en la formación de formadores como en el trabajo con los pequeños productores” (*Grupo Focal. CEMEP-ADIS. Argentina*).

Aquí retomamos las reflexiones de Giulio Girardi de que, a pesar de las muchas evidencias contrarias, existen razones para la “refundación de la esperanza”<sup>4</sup>, de que una alternativa a la actual situación de injusticia es necesaria y posible.

Las experiencias de interculturalidad, la mayoría de las cuales asumen conscientemente estas contradicciones, abren también caminos de esperanza:

- Los contenidos de liberación de que son portadores los pueblos indígenas, waraos, guaraníes, sobre lo que significa un desarrollo integral y sostenible, que respete la naturaleza y garantice la vida en nuestro planeta.
- Por lo mismo, y a pesar de las apariencias, los pueblos indígenas, en alianza con los campesinos y demás sectores populares, se perfilan como actores clave en la construcción del sujeto político llamado a resistir y transformar las actuales estructuras

4 “Giulio Girardi y la refundación de la esperanza. *Desafíos de una Educación Popular Liberadora frente a la Globalización Neoliberal*”, CEAAL /Dwv, Lima 2013.



de opresión, y avanzar en el camino de la emancipación.

- Las experiencias nos muestran la importancia de la unidad en las diferencias, la solidaridad como factor de cohesión social, el intercambio de saberes como estrategias para generar un poder local, que sumado a otros muchos y en muchas otras partes, constituyen un caudal vigoroso en el camino de la liberación.
- La experiencia venezolana plantea razonables dudas sobre la potencialidad transformadora de los pueblos indígenas, y de los movimientos populares en general, cuando estos son cooptados y utilizados por el poder oficial, que los pone al servicio de una ideología y de un poder ajeno a ellos. Por ello, la lucha por la autonomía real de las organizaciones populares se constituye en una necesidad para avanzar hacia la alternativa.
- La experiencia de solidaridad e intercambio México-Haití es otra señal esperanzadora, ya que va más allá de las fronteras de los estados, más allá de lo micro, para abrir espacios de un modelo de “internacionalismo” que integra muchos pueblos y muchas culturas que comparten el sueño de la liberación.
- La incidencia en políticas públicas ha sido señalada en las experiencias como una vía promisoría de avance, pero también sus limitaciones. Será necesario darle un sentido liberador y no puramente legalista, tal como lo propone la experiencia argentina en la Triple Frontera, donde se precisa que se trata de “la incidencia en la realidad hacia el desarrollo integral y sustentable basado en la participación, la soberanía y seguridad alimentaria, y el derecho a la tierra como parte de la dimensión política”.



### **Dimensión pedagógica de la EP e interculturalidad**

La dimensión pedagógica tiene que ver con la concepción del aprendizaje (qué es aprender) y cómo aprender, desde el horizonte ético y político anteriormente trazado.

La educación es clave para lograr los cambios.

“El arduo trabajo realizado durante estos años en el plano de la socialización y sensibilización acerca de las problemáticas que un tipo de agricultura impone y las mejoras que la agroecología propone, emerge abonando el camino hacia el cambio social” (*Grupo Focal. CEMEP-ADIS. Argentina*).

Numerosas intervenciones avalan los buenos resultados de una educación enraizada en la cultura.

“Al valorar lo nuestro, nuestra cultura, somos menos tímidos, nos podemos expresar mejor” (*Grupo Focal, Venezuela*).

“CESAP basa su enseñanza y aprendizaje respetando la cultura, la cosmovisión, conocimientos y enseñanzas del pueblo Warao. Lo que hace CESAP “es para el desarrollo o para que el individuo busque mejorar su manera de vivir, una formación a ellos para el trabajo, para la vida. Ven primero los valores, la identidad cultural de la etnia, nos dan los conocimientos y orientaciones para nuestro trabajo y la vida.

Para convivir con la sociedad criolla” (*Esperanza Arintero, profesora warao, Venezuela*).

“Los saberes de la gente fueron fundamentales para ir construyendo el intercambio, el aprendizaje, la clarificación de las ideas, en los cuales, el idioma guaraní en el uso cotidiano del “jopará” fue el vehículo facilitador de la comunicación” (*Testimonio de Severiano Ojeda, Grupo Impulsor, Paraguay*).

“Las organizaciones, el sistema de producción, las costumbres y tradiciones, enriquecieron los métodos esenciales de la educación popular que también fue enriquecida con valoraciones locales en la forma de entendimiento y en la fijación de conocimientos. La forma de abordar los problemas y plantear soluciones e iniciativas, fue el diálogo en base a los saberes de la gente, por lo tanto, los contenidos tratados, motivaron en todo momento, un alto nivel de participación” (*Testimonio de Severiano Ojeda, Grupo Impulsor, Paraguay*).

“El aprendizaje participativo fortaleció la fuerza social en conocimientos y prácticas compartidas y solidarias para superar la opresión cultural (eje ético), la construcción de ciudadanía, democracia y empoderamiento (eje político) y el diálogo, los contenidos, saberes y la lengua, contribuyeron a consolidar la experiencia de interculturalidad (eje pedagógico)” (*Síntesis Grupo Impulsor, Paraguay*).

“La descolonización del pensamiento también estuvo presente. No se trataba de imponer los conocimientos occidentales en las culturas rurales, siempre se cuidó de que hubiera un diálogo entre instituciones y organizaciones rurales, respetando y compartiendo el conocimiento (...). Aprovechar estas capacitaciones agroecológicas para formar de forma integral incorporando el desarrollo de habilidades para la vida y el concepto de la educación a lo largo de toda la vida” (*Relato de Celina Valadez, México*).

“En la formación de técnicos agroecológicos indígenas, el desafío es inventar tiempos de encuentro e intercambio acordes a sus ritmos culturales y el desarrollo de estrategias pedagógicas que vayan en la misma dirección,



quizás dándole un mayor protagonismo en aquellas instancias de aprendizaje que impliquen trabajos manuales para los cuales son diestros y tomando al técnico Mby a que logró su titulación como parte del equipo de profesores de la Multiversidad Popular, haciendo de puente entre ambas culturas. En este sentido también queda pendiente saber qué incorpora la agroecología del mundo indígena (...). Ambas experiencias (Formación de promotores agroecológicos y la elaboración de planes de reconversión productiva en la Multigranja) han sido instancias valiosas, puntos de encuentro de saberes, de aprender y desaprender los unos con otros (Grupo Focal. CEMEP-ADIS. Argentina).

Se da en estas citas la sensación de que la educación popular basada en la cultura ha tenido importantes logros. Se destacan estrategias como el “aprendizaje participativo”, el “intercambio/encuentro de saberes”, la “descolonización del pensamiento”, el “uso de la lengua”, “aprender y des-aprender los unos de los otros”, el uso de “puentes culturales” (personas que traducen el idioma, como en los encuentros Haití-México; o traductores “pedagógicos”, como en el caso del Técnico Mby Guaraní en la experiencia de la Multiversidad Popular de La Triple Frontera; en otros casos se genera un puente lingüístico funcional al intercambio como el uso del “jopará, una mezcla de guaraní y español”).

Sin embargo, no dejan también de manifestarse las dificultades todavía no superadas:

“Yo siento que todavía hay un porcentaje muy alto de la población que todavía no siente ni le llega el mensaje, no tiene formación. Si se les hiciese llegar por todas las vías quizás la situación cambiaría más rápido. Pareciera que en muchas oportunidades el indígena no le da importancia a la formación académica” (*Grupo focal, Venezuela*).

“Es posible que los participantes en los talleres y conversatorios, waraos y criollos, hayan descubierto cosas importantes, nuevas miradas, enfoques y argumentaciones atractivas, acerca del tema de la convivencia intercultural y así lo han manifestado. Pero se sienten incapaces, temerosos o limitados para ponerlas ampliamente en práctica, de manera generalizada, como una práctica de vida, en su quehacer como funcionario, como maestro, como promotor, ... (*Equipo Cesap, Venezuela*).

“La construcción colectiva de los conocimientos fue en talleres participativos mediante la definición de conceptos, palabras clave, intercambio de experiencias, análisis y consensos. Obstáculos: La débil práctica de trabajo grupal en el intercambio de saberes; facilitadores: La actitud abierta de análisis y la valoración de conocimientos y experiencias” (*Grupo Impulsor de Tavaí, Paraguay*).

“En el ámbito de formación de formadores, siete personas de las comunidades Mby a Guaraní comenzaron a cursar la tecnicatura en agroecología en Posadas. A través del Programa de Becas y Albergue se facilitaron las condiciones socioeconómicas para que pudieran acceder a ella y el desarrollo de estrategias pedagógicas intentando su continuidad y terminalidad en el periodo de formación establecido, pese a esto solo una terminó sus estudios y las demás volvieron a sus comunidades. Las entrevistas han reportado que no se logró la integración a nivel grupal ni la asimilación de las normas y procedimientos educativos (cumplir con los horarios, los trabajos dentro y fuera de clase...) ¿Obstáculos? Pocos guaraníes cuentan con secundaria completa; severas deficiencias en la lecto-escritura... en castellano...

En el caso de los pueblos indígenas el diálogo e intercambio de saberes aparece en la práctica más como un horizonte a ser alcanzado que como un hecho concreto, se relataron y analizaron procesos de invaluable riqueza intercultural a los que no se ha dado continuidad en las acciones, generando en las poblaciones expectativas que luego no pudieron ser resueltas” (*Grupo Focal. CEMEP-ADIS. Argentina*).

A partir de estas dificultades surgen interrogantes, algunos ya insinuados, que cuestionan en parte la “eficacia” de los aprendizajes “interculturales”.

Debemos preguntarnos, por ejemplo, si el hecho de ser “participativo” corresponde con ser “intercultural”. Con frecuencia se describen las experiencias de interculturalidad en términos de “intercambio de saberes”, de “recuperación de saberes”, ¿Sería ello suficiente para lograr un verdadero “diálogo” de saberes”? ¿Cuáles las metodologías utilizadas al respecto? ¿Cuáles de ellas podemos considerar exitosas y cuáles no?

En el diálogo de saberes no se trata de buscar fáciles consensos en torno a los temas y problemas. Seguramente la etapa del conflicto sea necesaria, como apunta el Equipo del CEMEP-ADIS. ¿Qué rol juega en ese diálogo la recuperación de lo propio, la “intraculturalidad”, como la describe Celina Valadez de México? ¿Tiene sentido una recuperación de lo propio antes o al margen del relacionamiento con el “otro”? ¿No es que la relación con el otro es constitutiva de la afirmación de nuestra propia identidad cultural?

En el debate los últimos años sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se han dado pasos importantes para romper con una concepción “indigenista”, una EIB para los indígenas en contextos rurales ajena a las nuevas situaciones de migración del campo a la ciudad, donde se constituye un nuevo escenario de relacionamiento intercultural en los contextos urbanos, donde el “otro” y los “otros” son culturas muy diversas y con un alto grado de “intercambios” y mestizaje cultural.

Lo dicho en las constituciones de los países latinoamericanos de ser “multiculturales” y “plurilingües” apunta a una dimensión nacional, a la construcción de democracias interculturales. En otras palabras, transitar de una EIB para indígenas y para el área rural hacia una EIB para todos y en todos los contextos<sup>5</sup> ¿Es ese el horizonte con el que trabajamos en nuestras experiencias de interculturalidad? ¿Cómo traducimos y dinamizamos eso en el nivel local y regional de nuestro trabajo?

Dos ejemplos de las experiencias sistematizadas pueden ilustrar los que estamos hablando. En una se ve como “intercultural” el recurso al “jopará” (mezcla de castellano y guaraní) para hacer posible las relaciones interculturales. ¿Será ese el camino para fortalecer las identidades culturales en juego o más bien es un mecanismo de empobrecimiento de las lenguas? Si recordamos también el “esperanto” surgió para que nos entiéramos entre todos los habitantes del planeta. Hoy ya nadie considera ni practica el esperanto como alternativa al relacionamiento intercultural.

El otro ejemplo aparece en la experiencia argentina de la Triple Frontera, a través de su propuesta de la Multiversidad Popular y la Multigranja agroecológica. Lo bueno de este ejemplo es que los actores, ante todo el Equipo del CEMEP-ADIS, han desarrollado una mirada vigilante y crítica sobre ella. Las inquietudes se expresan, por ejemplo, en el Taller sobre la Línea del tiempo: ¿Por qué se ha optado por una “educación popular formal”? ¿No es una contradicción? A estas alturas la EP ya superó efectivamente esa identificación entre la EP con la alfabetización y la EP de adultos, y se tienen interesantes experiencias de EP en contextos formales, como las escuelas. Sin embargo, los testimonios hacen ver dónde puede estar esa “contradicción”: “Siete personas de las comunidades Mby a Guaraní comenzaron

a cursar la tecnicatura en agroecología en Posadas (...) Pese a esto solo una terminó sus estudios y las demás volvieron a sus comunidades”; “Pocos guaraníes tienen la secundaria completa. (Tienen) severas deficiencias en la lecto-escritura...” (sin duda en castellano); (“Se recurrió al técnico Mby que logró su titulación como parte del equipo de profesores de la Multiversidad Popular, haciendo de puente entre ambas culturas. En este sentido también queda pendiente saber qué incorpora la agroecología del mundo indígena”; “Según lo reportado en las entrevistas no se logró una integración a nivel grupal y asimilación de las normas y requerimientos educativos” (realizar los trabajos en clases y extra clases, cumplir con los horarios establecidos,...).

¿Dónde ha estado el problema y la contradicción de fondo? Tal vez no en que la oferta era “formal”, sería incluso discriminador no dar acceso a la educación formal especializada a indígenas y campesinos. Parece más plausible el hecho de que la oferta curricular, si bien muy prolija en cuanto a contenidos técnicos sobre agroecología, no logró asumir a cabalidad lo que implica un “Currículum EIB” en el contexto de la Triple Frontera, y dentro de él lo que significa el “diálogo de saberes”. ¿Se sacrificó la propuesta de la Multiversidad a los requerimientos formales exigidos por el Ministerio de Educación para tener reconocimiento del título oficial?<sup>6</sup>.

Todo parece indicar que la educación popular en contextos de diversidad cultural, si bien tiene algunos avances significativos, le queda un gran camino por delante plagado de desafíos para que en verdad se constituya en una “pedagogía de la diversidad”, “pedagogía de la vida y para la vida”, donde las identidades culturales encuentren el clima apropiado para su afirmación en la relación intercultural orientada hacia los cambios.

5 Fidel Tubino: “El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales”, Conferencia Magistral en el Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, organizado por FLAPE en Nov. 2004 en la ciudad de Cuetzalán, México. Jorge Gasché: “De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina”, IIAP-Iquitos. CNRS-París 2004.

6 “¿Pueden los discursos oficiales ser funcionales y críticos al mismo tiempo?”, “¿Por qué los discursos y las praxis instituyentes pierden su capacidad creativa y crítica cuando se vuelven discursos y praxis instituidas?”, “¿Qué debemos hacer para que el discurso y la praxis del interculturalismo latinoamericano ganen terreno en el discurso oficial y al mismo tiempo no pierdan su potencial crítico y liberador?”, Fidel Tubino, ob.cit.



## Conclusiones y recomendaciones

Pasamos ahora a resumir los aprendizajes de las experiencias sistematizadas, teóricos (conclusiones) y prácticos (recomendaciones).

### *Principales conclusiones*

1. Las experiencias de interculturalidad nos muestran un mosaico de situaciones diferenciadas en cuanto a sujetos y contextos, pero que tienen en común intercambios ligados a lograr transformaciones en el concepto y práctica del desarrollo rural.

2. En las experiencias sistematizadas hay una permanente ida y venida entre educación popular e interculturalidad. La interculturalidad no aparece en las experiencias como algo que “califica” la educación popular, un “enfoque” de educación popular sino que la EP es intercultural, la interculturalidad es esencial a la EP.

3. El lenguaje que describe las relaciones de interculturalidad se caracteriza por la falta de

precisión y ambigüedad, tanto en su contenido como en su uso en la educación popular. A la falta de rigurosidad se añade un aparente consenso o “sentido común” que oculta más que explicita y trabaja los conflictos.

4. Las experiencias visibilizan con claridad la “opresión cultural”, además de la “opresión económica”, como una potencialidad en sí misma para la transformación, sin entrar en la calificación de ser o no “revolucionaria” desde el punto de vista de una determinada ideología. De esa forma los derechos culturales, individuales y colectivos, son claramente afirmados y promovidos en sí mismos, reforzando el valor de las identidades culturales.

5. Emergen con fuerza los valores de solidaridad y el respeto por la naturaleza, la madre tierra, componente fundamental de los derechos culturales, lo que enriquece la perspectiva ética de la Educación Popular. Es valorado el papel que juega la mujer, sobre todo en la búsqueda de alternativas al desarrollo local.

6. Persisten, sin embargo, en algunos casos visiones que no asumen a fondo estas potencialidades de las culturas, y se muestran más bien los déficits que suponen en algunos programas y los cambios que se buscan.

7. Junto a una visión optimista sobre la potencialidad de generar poder popular desde lo local, encontramos en las experiencias de interculturalidad también instalada la duda y el escepticismo, dada la enorme influencia que ejercen la cultura dominante y las formas más opresoras de explotación económica capitalista de los recursos naturales.

8. El reconocimiento legal de la diversidad étnica y cultural de nuestros países, si bien importante, resulta claramente insuficiente al ser meramente declarativo y en algunos casos atentatorio a la autonomía necesaria para que afloren la creatividad y la crítica de que son portadoras las culturas.

9. La sistematización logra identificar elementos para la emancipación a ser trabajados con mayor profundidad, como son: la propuesta de desarrollo integral y sostenible, la orientación hacia el “buen vivir”, el modelo de democracia, el internacionalismo “solidario”, la ampliación y construcción de alianzas a favor de un nuevo modelo de desarrollo.

10. Las propuestas y prácticas educativas aparecen claramente alineadas a un discurso novedoso en el campo de la EP. El aprendizaje cooperativo, el intercambio de saberes, la Multiversidad popular, multigranja agroecológica... Sin embargo, no siempre logran superar la persistente barrera que tradicionalmente ha separado los conocimientos “científicos” y “técnicos” de los conocimientos insertos en las culturas populares, particularmente indígenas.

11. Una educación intercultural de nivel superior, innovadora desde la pedagogía de la diversidad, sigue siendo una tarea pendiente.

#### *Recomendaciones*

- Todas las experiencias han mostrado un importante capital pedagógico y metodológico, al servicio de proyectos transformadores,

de nivel local e incluso regional. Pensar que el desafío es mucho mayor en contextos de globalización cultural y económica.

- Se hace necesario, desde las experiencias de interculturalidad, avanzar hacia la concreción de que nuestros países son constitucionalmente “multiculturales y plurilingüísticos”, con implicaciones y desafíos claves para la educación popular:

- › Hablamos de un “largo camino”, cuyo horizonte es la construcción de democracias interculturales. Se trata de un horizonte que orienta nuestras búsquedas más que una meta en el tiempo.

- › En este caminar la interculturalidad resulta ser un concepto clave en la identidad de lo que significa ser educador popular. Lo que implica actitudes de “aprender a des-aprender” formas pasadas no compatibles, en particular, la “homogenización revolucionaria” del pensamiento.

- › Superar el enfoque “ruralista” e “indigenista” de las primeras formulaciones de la EIB, e ingresar a propuestas como la de “interculturalidad para todos”, construida desde las particularidades de los sujetos y contextos.

- › Nuestro concepto y práctica de la interculturalidad debe ser expresión integral de las dimensiones ética, política y pedagógica de la EP. No sería posible entender la interculturalidad al margen de reconocer los derechos de la naturaleza, y de la tierra como nuestra “casa común”, así como los derechos de todos y todas, particularmente de quienes viven en situación de vulnerabilidad; al margen de integrarla a lucha política global por un nuevo orden de justicia social y justicia ambiental, que rompa con las asimetrías entre las personas, las culturas y los países; al margen de poner al centro de los aprendizajes la diversidad de identidades culturales que en ellos concurren. Con esos ingredientes ya podemos hablar de “descolonización cultural”.

- › Necesitamos armar mejor nuestro discurso sobre la interculturalidad, reconociendo

do su complejidad y haciéndolo menos ambiguo y propenso a la cooptación de la cultura dominante. En particular las experiencias de sistematización nos revelan desviaciones como la folclorización y la manipulación política.

- › Tan importante como el concepto son las condiciones para avanzar en la interculturalidad. Se hace urgente trabajar desde la EP los espacios de autonomía y autodeterminación en todos los niveles, y de alianzas transformadoras. Desde ahí es posible “incidir” en políticas públicas, y no ser cooptados.
- › Pedagogía de la autonomía, pedagogía del conflicto, resultan ser dimensiones esenciales de la pedagogía de la diversidad.
- › Un desafío particular lo constituye la “educación superior intercultural” y el acceso a esa educación de parte de las nuevas generaciones indígenas y populares. La sistematización nos muestra que se trata

de una iniciativa válida si queremos que los pueblos indígenas y los sectores populares salgan de la marginalidad y se constituyan en protagonistas también en el campo del conocimiento.

- Así las cosas, y a modo de conclusión, retomo uno de los objetivos específicos de la sistematización: “Elaborar un concepto de Educación Popular Intercultural desde las prácticas de interculturalidad sistematizadas”. Debo decir que ese objetivo, y la hipótesis implícita en él, no se confirman. Creo que ha quedado claro en las conclusiones y recomendaciones de la sistematización que no podemos pensar la Educación Popular sin este su ingrediente fundamental, como no podemos pensarla sin los componentes ético, político y pedagógico. Se tratará, entonces, de explicitar y radicalizar cada vez más ese componente en los programas y prácticas de los educadores y educadoras populares.



# ESCUELA MESOAMERICANA EN MOVIMIENTO “CARLOS NÚÑEZ HURTADO” SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA 2008–2012<sup>1</sup>

Ana Bickel, Marbelis González

## Introducción

Esta sistematización ha sido realizada a petición del CEAAL. A través de ella, podemos compartir algunos aprendizajes y conocimientos producidos desde la experiencia de formación que la red Alforja, también miembro del CEAAL, ha venido impulsando en alianza con movimientos que luchan por la defensa de los territorios en la región mesoamericana.

Para realizar esta sistematización, se realizó una revisión de los documentos producidos por esta experiencia (memorias, evaluaciones de los participantes, videos), también se realizaron una serie de entrevistas a participantes de diferentes cursos, a facilitadores/s de la Escuela y a Ana Bickel que es el enlace de coordinación de la Red Alforja. Finalmente, se realizó un primer documento que recupera los principales momentos del proceso de la escuela, este fue enriquecido con conceptos elaborados durante la experiencia, reflexiones de los participantes alrededor de algunos aspectos de los ejes de sistematización, para finalmente concluir con algunas lecciones aprendidas, pistas y recomendaciones/desafíos a futuro.

No se trata de un proceso finalizado, pero creemos que es lo suficiente rico en reflexiones y aprendizajes que merecen ser compartidos con educadores populares y movimientos para aportar a sus debates y búsquedas en este camino de la liberación de los territorios de nuestra Mesoamérica y de toda AbyaYala.

## Objetivo

Encontrar algunas pistas para realizar procesos de formación que ayuden a descubrir las múltiples dominaciones del sistema capitalista actual, y elementos que han permitido a los movimientos revisar sus estrategias.

## Ejes de sistematización

Relaciones de Poder y liberación de los territorios desde la perspectiva de las múltiples dominaciones: contenidos y metodologías y sus aportes a las estrategias de los movimientos.

Período de la sistematización: 2008 al 2012 (se integran algunas reflexiones del 2013).

<sup>1</sup> Entrevistas, investigación, registros y redacción: **Judith Galeas**, socióloga y educadora popular, El Salvador. *Investigación, registros y redacción:* **Marbelis González Mesa**, educadora Popular, Cuba. Enlace nacional del colectivo CEAAL–Cuba y representante de la Región Caribe en el Programa Latinoamericano de Sistematización del CEAAL (PLAS). *Elaboración del documento final:* **Ana Bickel**, educadora popular, El Salvador. Enlace Coordinación Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja y Coordinación del Grupo Movimientos sociales del CEAAL.



## **I. Recorrido histórico de la Escuela Mesoamericana en Movimiento “Carlos Núñez Hurtado” 2008/2012**

La Escuela Mesoamericana en Movimiento “Carlos Núñez Hurtado” de la Red Alforja, surgió en el 2008, como resultado de análisis y búsqueda de caminos para contribuir al fortalecimiento de los movimientos de la región mesoamericana, y abonar a la unidad de los pueblos mesoamericanos para avanzar en la construcción de un mundo nuevo, dentro de un contexto donde el sur del continente venía resurgiendo con fuerza.

Desde 1998, la red Alforja venía trabajando en la concientización de lo que se aproximaba a través de los Tratados de Libre Comercio (TLC) y la implementación de las políticas neoliberales en todos los gobiernos de Mesoamérica, desde ahí participó en las coordinaciones regionales creadas después del huracán Mitch y acompañó en varios foros mesoamericanos. La apuesta de ese momento era re significar estos espacios tanto a nivel nacional como regional, abrirlos a la participación de actores más sectoriales, más de movimientos y menos de organizaciones no gubernamentales (ONG), para transformarlos en oportunidades para la lucha y propuesta, que fortaleciera movimientos nuevos e históricos.

Sin embargo ante el incremento de la pobreza por la implementación de las modernas reformas neoliberales, desde el SUR y con los Foros Mundiales que afirmaban que “Otro Mundo es posible”, las utopías de los pueblos de AbyaYala volvieron a cobrar fuerzas, con los movimientos indígenas a la cabeza y Chávez en Venezuela quien retoma la idea del socialismo del siglo XXI.

En Mesoamérica aún eran pocos los movimientos fortalecidos, la mayoría se fueron sumando a la tendencia general de buscar cómo resolver, mediante proyectos de la cooperación internacional, para darle un mínimo de sustentabilidad a la pobreza generalizada en los pueblos de Mesoamérica, quienes en ningún momento pasaron a una fase de desarrollo, a pesar de los millones que se gastaron en

su nombre, incluso la pobreza se privatizó para hacer negocios.

En el 2005, la Red Alforja veníamos de acompañar los encuentros multitudinarios del Foro mesoamericano en Nicaragua y el Salvador (2005–2006), en estos se volvió a hablar de la necesidad de contar con escuelas de formación política, después que estas fueron abandonadas a los recuerdos del siglo XX, y sustituidas con capacitaciones para la participación e incidencia política. Muchos/as educadores populares se habían distanciado de lo político, enfrascados en el debate sobre la refundación pedagógica que promovía nuevos conceptos menos politizados y confrontacionales, por lo tanto considerados más serios y profesionales que la educación popular, dejando de un lado, los conocimientos acumulados por la teología de la liberación y los científicos marxistas, considerados inadecuados para la postmodernidad.

En el 2006 la pérdida del referéndum contra el Tratado de Libre Comercio (TLC) en Costa Rica, confirmó la debilidad de los movimientos o articulaciones regionales para impedir la implementación de estos TLC, estos ya habían sido firmados y aprobados en Honduras, Guatemala y El Salvador, a pesar de algunas acciones conjuntas que lograron cierto impacto en el marco de los Foros mesoamericanos entre 2004 y 2006.

En ese momento, a nivel interno de la Red Alforja, empezamos a debatir cómo responder a este nuevo momento, y se constató la necesidad de fortalecer a los movimientos en sus capacidades de pensar y actuar más estratégicamente y de construir sentidos y lazos mesoamericanos. Fue ahí que surgió la propuesta de contar con una Escuela de mayor alcance. Ya se impulsaba una escuela “subregional” de formación político pedagógica, donde participaban educadores y técnicos, en su mayoría de las ONG de Honduras, Nicaragua y Guatemala; pero se veía la necesidad de una escuela específica para los movimientos de Mesoamérica que no fuese temática, ni solo metodológica, sino fundamentalmente política, desde un enfoque de Educación Popular, y desde una apuesta a sujetos que estuviesen librando una

lucha concreta, no empleados/as de las ONG, los cuales ya tenían muchas oportunidades de formación y ocupaban todos los espacios regionales. Se pretendía recuperar la Educación Popular desde su esencia política y resituarla desde necesidades de sujetos concretos.

Se debatió una primera propuesta, también con el CEAAL de Centroamérica, durante todo el año 2007. No fue un debate fácil ni al interior de la red Alforja, ni en el CEAAL, pero finalmente los centros Alforja y algunos colectivos del CEAAL realizaron un mapeo de los movimientos, y sus necesidades formativas en cada país, y esta fue la base de una propuesta, la cual presentamos y validamos mediante un Foro regional<sup>2</sup>, donde participaron una gran multiplicidad de movimientos de toda la región.

Este Foro permitió sentar la base para el proceso que se concretó en 2008, fundamentalmente desde los centros de la red Alforja, debido a que la mayoría de los demás centros del CEAAL priorizaban el eje de trabajo en incidencia en las políticas educativas, y no mantenían relaciones con movimientos.

En este primer año de la Escuela, en 2008, se desarrollaron tres encuentros los cuales contaban con los siguientes ejes:

1. Experiencias de resistencia y horizonte político de los movimientos,
2. Movimientos sociales: formas de entender y transformar el mundo,
3. La organización y estrategia de los movimientos sociales.

Cada uno de ellos aportando elementos importantes para tejer el análisis sobre las resistencias históricas de nuestros pueblos, las prácticas de lucha, las formas de organización que desarrollan los movimientos, cómo entienden la realidad y buscan transformarla.



Al principio se partió de una gama de diversos movimientos y sus banderas de lucha, lo cual dificultó el fortalecimiento de un planteamiento estratégico. Ana Bickel (Enlace de Coordinación de la red Alforja) aborda este tema de comprender la importancia de construir unidad desde la diversidad, pero lo difícil que fue lograrlo porque en la diversidad había demasiadas diferencias, lo cual dificultaba profundizar y avanzar. En base a la evaluación de ese primer proceso, junto con los compañeros del CEPIS<sup>3</sup> quienes acompañaron el último taller, se vio la necesidad de afilar puntería para lograr un mayor impacto político.

En base a un análisis del contexto en el seno de la red Alforja, se descubrió que las principa-

2 Realizado en Honduras, los días 25, 26 y 27 de octubre del 2007. Con el tema: "Movimientos Sociales y Populares; Esperanzas, Deseos y Sueños que obligan el presente".

3 Rubens Paulucci Jr. y Ranulfo Peloso del CEPIS, Centro de Educación Popular de Brasil.

les luchas de los movimientos se desarrollaban en la defensa de los territorios ante la construcción de hidroeléctricas, minerías y la agroindustria para la producción de etanol. Además la mayoría de los centros de la red acompañaban organizaciones populares que resistían ante estos embates del capital internacional. Entonces un eje que articulará y orientará una lucha común en la región podía ser la defensa de los territorios, lo cual permitía incorporar diversos movimientos que compartían desde su quehacer diferentes estrategias orientadas a esta lucha en común...

Ana Bickel, nos compartía al respecto "...veíamos que teníamos que enfocar más en los movimientos que luchan por la defensa de los territorios y de la vida, que ahí estaba la disputa principal entre clases populares y el gran capital, además la mayoría de los centros de Alforja ya estaban acompañando algunas luchas de ese tipo a nivel de territorio en los diferentes países, pero también ampliamos el concepto territorio a territorio-partidos movimientistas cuerpo de las luchas feministas, e integramos algunas organizaciones feministas, en eso incluso integramos el primer año, un sindicato del agua mexicano, pensando en la complementariedad de las luchas de la ciudad con la defensa del territorio".

En el año 2009, el trabajo de formación se centró en una reflexión sobre las estrategias del imperialismo y la formación política de los movimientos. El contexto que motivó este eje de reflexión y debate, fue el golpe militar perpetrado en Honduras. En este encuentro se desarrollaron tres ponencias con miradas específicas sobre las estrategias económicas, militares y geopolíticas del imperialismo en la región y sus implicaciones para los movimientos populares; los desafíos y propuestas de estos movimientos frente a ello.

Ese año también se realizó un encuentro sobre economía feminista, la cual no era una propuesta económica, sino una crítica a la economía tradicional que invisibiliza el trabajo del cuidado, con ello se debatió un poco alrededor de la economía del cuidado.



Ya en el 2010, se dieron pasos importantes, se retomó la idea de escuela mesoamericana en movimiento, creando propuestas de abordaje para movimientos en lucha por la defensa de los territorios y cuidado de la vida. El eje central tornaba alrededor de "las relaciones de poder, la centralidad del poder, la hegemonía, cómo construir contra hegemonía para un proyecto popular," poniendo énfasis en cómo dar esos debates desde la Educación Popular, teniendo como materia prima para el análisis, las contradicciones y estrategias que impulsan los movimientos en sus territorios contra las múltiples dominaciones. También se retomaron estos ejes para la reflexión alrededor de soberanía alimentaria y economía feminista, alimentados desde el trabajo de las comisiones de género y soberanía alimentaria de la Red Alforja.

Este año se desarrollaron dos módulos:

1. Análisis de las relaciones de poder y el cuidado de la vida, profundizando en: la tierra y los territorios, el panorama de las relaciones de poder en nuestros territorios, la configuración de estos y las crisis que generan, las alternativas y las pautas para considerar un proyecto político diferente y los vacíos y alternativas de solución en las estrategias de los movimientos.
2. Soberanía alimentaria y economía feminista, profundizando en: la situación alimentaria en Centro América, la producción agrícola en la región, seguridad y soberanía alimentaria. Un primer acercamiento a la economía feminista y apuestas concretas para la lucha de los movimientos con estrategias que contemplan estos temas.

Todavía en ese año no se tenía muy claro que el análisis del contexto desde las relaciones de poder se facilita si se hace desde las correlaciones de fuerzas. En cuanto a soberanía alimentaria, se logró ubicar la confusión que existe entre seguridad alimentaria y soberanía alimentaria, también se reconoció el vacío de una propuesta económica que emanara del feminismo con categorías de análisis económico, en muchos casos las experiencias y aportes de las compañeras feministas confundían economía feminista con economía solidaria entre mujeres. Había dificultades en que los y las participantes entendieran qué es una estrategia, desde la facilitación podían estar faltando elementos que permitieran concretar una estrategia y también las prácticas activistas de los participantes, limitaba esa concreción.

Un gran aporte fue dado por Claudia Korol, de Pañuelos en Rebeldía, de Argentina, que retó al equipo de la escuela a abordar también el colonialismo. Ya algunos movimientos, hacían este planteamiento, sobre todo los movimientos indígenas. Pero no se había asumido metodológicamente en las categorías de análisis. De esta manera, ya no se veía solo el patriarcado, eso fue un cambio en la calidad, incluir el colonialismo al análisis del feminismo y ahí comenzó a surgir la idea de la trenza del poder. Luego el nudo fue cómo abordarla de manera disgregada e integrada. Así también su abordaje de manera desagregada e integrada.

El año 2011 fue un año de mayor avance en claridad política, se inició con un encuentro de reflexión y debates sobre Educación Popular y relaciones de Poder, durante este se reflexionó sobre la formación política y la educación popular que impulsan las organizaciones y movimientos, focalizando el debate en los nudos metodológicos y teóricos de la Educación popular (EP) en el nuevo contexto que vive América Latina y el Caribe y cómo abordar el tema de las relaciones de poder y el poder en este contexto. Estas pautas de reflexión facilitaron el análisis sobre si realmente nuestros procesos de formación política y la educación popular permiten construir actitudes, habilidades técnicas y dominio de ciertos temas para



una acción política coherente que incide en el contexto.

Para este año se lograron fortalecer las relaciones con organizaciones, articulaciones/redes a nivel de la región mesoamericana, por ejemplo con Vía Campesina, la Plataforma Sindical, las mesoamericanas, y a nivel nacional con espacios que quizás no tenían mucha relación regional pero que estaban en la lucha por el territorio, población indígena en resistencia, organizaciones campesinas, mujeres, que tuvieron como eje de lucha la defensa del territorio. Otras eran organizaciones urbanas, la Plataforma Urbana de Guatemala que lucha por espacios urbanos también, pero le empezamos a apostar a ese actor junto a algunos acompañantes, y también a actores más partidarios, la escuela del FMLN–Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, alguna gente de la URNG–Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca, para poder trabajar esas vinculaciones con los sujetos políticos

que existen en cada país. En este marco, se reafirma entonces el sujeto concreto por la lucha del territorio, una decisión que se mantiene hasta hoy.

Según Erik Barrera quien participa como facilitador durante todo ese año:

*“...Había que darle un sustento a esta escuela, hacer un análisis del contexto de la región, de los actores que estaban en los principales conflictos en la región y los movimientos que tenían mayor presencia en esos conflictos... la necesidad de recuperar los procesos históricos, darle continuidad y no ruptura, recuperar el análisis estructural, el análisis de contexto, de coyuntura pero desde categorías marxistas, enfocarnos a darle más base política e ideológica a la propuesta y a definir con quiénes nos interesaba hacer formación y compartir esa visión o recuperar esa visión...”*

Se realizaron tres encuentros con los movimientos sociales considerando los nudos y des-nudos en la acción política y pensamiento estratégico en la lucha por la defensa del territorio y cuidado de la vida:

1. Experiencia de resistencia y horizonte político de los movimientos en el contexto regional
2. Horizonte político de los movimientos y estrategias de poder
3. Organización y estrategias de los movimientos sociales.

Todos los momentos contribuyeron a la concreción de los ejes estratégicos de la formación que se impulsa en la Escuela a partir de ese año, donde se dio un salto de calidad pues se revisó las estrategias de lucha y resistencia que se dan en los territorios, a la vez que se profundizó en el análisis de las múltiples dominaciones, logrando la reflexión más integrada, que permite ver la idea de la lucha no sectorizada, sino estratégica.

Se profundiza en el análisis de la multiplicidad de dominaciones que le aportó a los movimientos poder superar factores de división basados en intereses personales y/o corporativistas que no consideran representar a todo un sector ni

mucho menos a todos los sectores populares. “...Cada persona, grupo, movimiento, sector, plantea demandas desde su realidad concreta porque son las más cercanas y sentidas, esto es el punto de partida, pero no tiene que ser el punto de quedada...” (Ana Bickel), sino que se puede trascender a otros territorios y analizar cuáles son las dominaciones que existen a otros niveles, hacer un diagnóstico de esta situación para levantar qué otras luchas se están dando, qué otros/as actores están participando en ellas y vincular las luchas, esto permite crear correlación de fuerzas más favorable y contribuye mucho a consolidar alianzas para un mayor empoderamiento en la lucha política.

Durante ese año también se pasó por la recuperación de la historia de la lucha de clases en Mesoamérica levantando aprendizajes para continuar la lucha de transformación del continente latinoamericano; se hizo un intento de reconocer la correlación de fuerzas que existe; y finalmente se reflexionó sobre las estrategias de los movimientos preguntando: ¿Hacia dónde llevan todas las acciones que estamos impulsando? ¿Cómo los movimientos podemos construir estrategias que nos permitan acumular más fuerzas y cambiar la correlación de fuerzas actual? ¿Qué dimensiones deben tener estas estrategias y cómo formularlas? ¿Cómo construimos nuestra organicidad interna como movimientos, cómo nos organizamos y crecemos? ¿Cómo aporta la formación política a la estrategia de los movimientos?



Destacar que este año tratamos de aprovechar en cada país, la contribución de dirigentes de organizaciones, movimientos y/o partido de izquierda que invitamos para aportar a algunos contenidos desde su experiencia o desde su historia (CUC–Comité de Unidad Campesina, URNG–Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca, y UNAMG–Unión Nacional de Mujeres guatemaltecas, sobre historia y estrategias en Guatemala, FSLN–Frente Sandinista de Liberación Nacional, sobre estrategia de poder e historia en Nicaragua).

Rigoberto Ribera, del Movimiento Salvador Allende, El Salvador, comenta de sus aprendizajes en ese año: *“Toda esta temática de las relaciones de poder nos ayudó mucho en el trabajo político con las gentes, nos ayudó a comprender el trabajo que tiene la reforma de salud, que su sentido más profundo es el aspecto social... el aprendizaje en la escuela nos ayudó a convencer a la gente para que luchara, participando en marchas, actividades de movilización a favor de la ley de medicamentos, logramos conocernos con otros movimientos y articularnos con ellos. Nos ha ayudado a fundamentar nuestra ideología, que es necesario luchar con la izquierda para fundamentar todos los cambios, no solo en la parte de salud por-*

*que esta se vincula con la educativa, la económica y que no podemos continuar trabajando solos/as”.*

El quinto año de la Escuela: 2012. Fue un año de reafirmación de los ejes y abordajes metodológicos considerando los territorios como lugar de construcción y liberación de los movimientos y pueblos mesoamericanos.

A partir de ahí se comenzó un abordaje importante sobre el tema territorio: conceptualización, sus diferentes dimensiones, sus retos, entendiendo el territorio con una mirada más amplia: *...“el territorio no es solamente un área geográfica sino mucho más que eso, expresa una relación colectiva de un pueblo con un área que incluye los cuerpos de hombres y mujeres, el suelo, subsuelo, agua, los animales y las plantas. Pero además el territorio forma parte de la identidad del pueblo. Somos parte del territorio donde vivieron nuestros antepasados y el territorio es parte nuestra. Implica la memoria histórica, el derecho a decidir sobre los recursos contenidos en la existencia de formas organizativas, mecanismos y espacios para tomar las decisiones y la posibilidad de articular diferentes expresiones con la capacidad de toma de decisiones, es decir, espacios*



*para una forma distinta de entender y ejercer el poder, en otras palabras, pertenecer a la madre tierra es parte de nuestra identidad". Documento: "Comisión, territorio y lucha de clases, una perspectiva desde la CLOC".*

Se desarrollaron los mismos tres módulos, pero con algunas modificaciones, tratando de poner más énfasis en la construcción de estrategias desde el primer módulo:

1. Movimientos sociales: sus concepciones y luchas en la defensa de los territorios y la vida. Se intercambiaron vivencias de las y los participantes desde las luchas de sus movimientos, buscando conexiones entre ellas. Construyeron una visión de contexto aportando a una visión regional mesoamericana y desarrollaron dinámicas que permitieron ver las diferencias y rescatar la riqueza de la diversidad, ir sobre el reto de la unidad en la diferencia; revisando las prácticas de las organizaciones participantes y ubicando principales nudos y des-nudos (contradicciones, sinergias y retos) para sus estrategias de lucha y resistencia.
2. Relaciones de poder, proyecto popular y lucha por el territorio y la vida: Se parte de que la realidad es un todo conformado por múltiples dimensiones que se relacionan entre sí, pero que de manera didáctica es necesario ver con mayor profundidad algunas de estas dimensiones para entenderlas mejor. Fue una jornada de intensos debates y muchos aprendizajes, que fueron enriquecidos con los aportes de varios/as ponentes que compartieron sus experiencias (dirigentes del Movimiento indígena, del CUC y de URNG). También se desarrollaron discusiones alrededor de los siguientes ejes: la dimensión del territorio en nuestra región, el reconocimiento de las estrategias del imperio en la región y una pequeña caracterización de los movimientos.
3. Organización y estrategias de los movimientos sociales. Para este módulo se consideraron tres categorías de análisis: reconocimiento de las estrategias de las fuerzas dominantes en el territorio, valorando las interconexiones y no solo las acciones; el análisis de correlación de fuerzas

y la revisión crítica de nuestras estrategias para ver los vacíos y definir qué nos falta y con qué contamos, y fortalecimiento de los sentidos regionales y posibilidades de vínculos mesoamericanos. Aportaron a estas reflexiones compañeros/as dirigentes de Libre y de COPINH –Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras.

4. A lo largo de este año, aparte de integrar las experiencias de las diferentes organizaciones/movimientos e instrumentos políticos de cada país, se aprovechó para compartir experiencias concretas, en Guatemala se visitó el movimiento que estaba ocupando el acceso a los territorios donde se piensa construir una mina, y en Honduras se participó en un banderillazo de LIBRE–Partido Libertad y Refundación de Honduras.

Citando algunas respuestas de personas entrevistadas en este año tenemos:

Juan Carlos Barrera Orellana. Movimiento Guevarista 8 de octubre, El Salvador: ...*"Los contenidos son excepcionales y van desde documentos bibliográficos hasta música, videos y canciones, ejemplo de ello y de importancia mencionar la película "La fuente de las mujeres", la metodología fue amena a cada momento motivándonos al cuidado de nuestro territorio pero a la vez de nuestro territorio cuerpo, aprendí a escuchar las experiencias de las mujeres y su dominación, la cual constituye una dominación para todas y todos los que luchamos por la vida. Además el cuidado a nuestra madre tierra aprendiendo de las experiencias del buen vivir como única alternativa y conociendo los elementos de nuestra vida..."*.

Cristian Santiago. REMA Chiapas–Red Mexicana de Afectados por la Minería, México. *"...Entre los momentos que más contribuyeron a que pudiera comprender mejor las múltiples dominaciones... la discusión sobre el concepto territorio–cuerpo, el armado del sistema capitalista y las discusiones sobre los criterios que tomamos para colocar ciertos actores en ellos. Asimismo la discusión sobre estrategias de establecer una diferente correlación de fuerzas*



*mediante diferentes tipos de alianzas...” ...”Las místicas organizadas por los mismos participantes me parece que fueron muy importantes para unirnos no solo en el discurso anticapitalista, sino que fortaleció nuestros lazos históricos de pueblos hermanos...”.*

Al finalizar todo este proceso, como red Alforja, y más específicamente desde la comisión de formación, se decidió hacer un alto en la escuela mesoamericana como tal, para revisar, profundizar y preparar mejor la propuesta en todas sus dimensiones políticas y metodológicas. Para ello desarrollamos tres encuentros de creatividad con educadores populares que acompañan la formación de los movimientos que luchan por la defensa de los territorios y por la vida, y algunos dirigentes de los movimientos con los cuales venimos tejiendo alianzas. Esto para finalmente poder relanzar una propuesta de formación de mayor calidad e impacto en las luchas mesoamericanas.

A continuación algunas reflexiones alrededor del eje de esta sistematización, a las cuales aportamos desde diferentes participantes del proceso y desde los debates políticos y metodológicos que desarrollamos durante los últimos encuentros de creatividad realizados en el 2013.

## **II. Pistas para descubrir las múltiples dominaciones del sistema actual (capitalista, patriarcal y colonial) y para revisar las estrategias de los movimientos**

### ***Una concepción de Educación Popular***

La Escuela Mesoamericana en Movimiento permitió reafirmar una concepción de la Educación Popular que se considera parte de una apuesta y un proyecto político popular, como un proceso de formación a favor, en, desde y con las clases populares para construir conciencia, conocimientos y estrategias para la acción transformadora y revolucionaria.

Los principales contenidos de la formación política desde la Educación Popular se vinculan directamente a la acción política, la cual a su vez, orienta y desafía los mismos procesos de formación. Siempre tienen como trasfondo el proyecto político popular a construir, lo cual implica pensar la acción y lucha en función de cómo mejorar la correlación de fuerza para avanzar en la concreción del mismo, es decir las estrategias; esto implica sujetos concretos que impulsan estas estrategias y acuerpan este proyecto popular, por eso es que los sujetos de la Educación Popular son a la vez sujetos políticos. Ilustramos estos principales elementos de la dimensión política con el nahual E' que simboliza: El Caminante (el sujeto), El Horizonte (el proyecto político) y El Camino (la estrategia).

De esta manera el objetivo de la Educación Popular es esencialmente político y busca contribuir a la emergencia del sujeto político comprometido con la transformación de la realidad, con conciencia crítica y posición política e ideológica que contribuya a desmontar las múltiples dimensiones del sistema. Esta visión, compartida con Gramsci y Mariátegui, le permite abrir un terreno de lucha ideológica en el cual los sujetos expresen su resistencia mediante la construcción de alternativas populares.

Finalmente, considerando la EP como una herramienta necesaria para la formación política para la transformación; la Red Alforja sigue apostándole a una concepción metodológica



dialéctica del mundo, entendiendo la realidad como una sola pero con múltiples dimensiones que se relacionan entre sí, en permanente movimiento, creando contradicciones y sinergias que producen cambios sin cesar. Entonces la Educación Popular trata de construir una metodología coherente con esta concepción del mundo, implica que aprehendemos (porque los conocimientos se van construyendo desde la teoría y los sentimientos) la realidad desde la dinámica de las relaciones, sus contradicciones y las sinergias que producen.

Esta concepción metodológica de la Educación Popular nos permite analizar, descubrir y visibilizar las diversas formas en las que opera el poder y las causas de la persistencia de la cultura de dominación que es excluyente, discriminatoria, tanto por pertenencia a una clase, como por identidades de género, de pueblo, de cosmovisiones, de espiritualidades y otras de orden económico, simbólico y cultural. Afirma la necesidad de realizar una transformación radical, un cambio sustancial en las estructuras de la conciencia, lo que Gramsci denominó reforma intelectual y moral, es decir, cultural. Esto significa que además de tomar conciencia de la dinámica objetiva de las relaciones de producción, también se trata de hacer emerger las opciones de valor y libertad, decisivas en la definición del sentido de la historia.

### **La apuesta a determinados sujetos es un acto político**

La apuesta a determinados sujetos es un acto político, en este sentido fue necesario afinar puntería para precisar mejor la selección de los participantes. En un primer momento fue necesario hacer un análisis del contexto, de los sujetos populares en lucha en cada país, estos análisis se actualizaban año por año, y finalmente permitieron dejar más claro cuáles serían los movimientos con quienes establecer alianzas, cuáles serían los centros de Educación Popular que pueden dar seguimiento al proceso desde su propia relación/pertenencia a los movimientos o mediante espacios de formación con estos a nivel de cada país para lograr un efecto multiplicador.

### **Una escuela que produce sinergias que construyen sentidos y saberes colectivos**

Las propias dinámicas de esta escuela han sido las que en sí mismas produjeron saberes colectivos:

- El intercambio entre las experiencias de lucha de diferentes movimientos/organizaciones populares de varios países, se convierte en un dispositivo pedagógico permanente, que permite construir conocimientos desde el intercambio de experiencias en contextos concretos. Permitía introducir como contenido permanente los debates reales de cada país, comparar experiencias desde miradas diversas que en su interacción producen nuevos conocimientos y sentidos de unidad desde la diversidad.

*“...Las experiencias vividas y conocidas en cada país ayudó a entender que la lucha es integral por ello nuestro plan de acción se amplía y no se sectoriza. Conocer las experiencias de cada país, el ejemplo del Golpe de Estado vivido en Honduras y como el imperio usa sus armas, hace descubrir que la estrategia del imperialismo usa un formato similar en todos los países, y la lucha es la misma aunque existen las divisiones de las fronteras. La integralidad con que la cual nos atacan los imperialistas debería de ser la integralidad de cómo deberíamos defender nuestros territorios... Juan Carlos (El Salvador)”.*

*...Oscar Vargas amplía al respecto “Los diálogos entre gente del Frente de Resistencia de Honduras con gente de El Salvador, donde mediaban las experiencias de los movimientos que han tenido en el proceso de la lucha armada, permitía que los compas y las compañeras de Honduras pudieran también repensar su estrategia, porque ellos pensaban que la tenían muy clara: vamos a las elecciones, y si no inmediatamente vamos a otras formas de lucha, pero en el debate con la gente que había vivido una experiencia de ese tipo, de El Salvador, incluso desde Guatemala, la reflexión va mucho más allá de la técnica al momento que se pensó,*

*trasciende y sí cala más hondo porque se habla desde la vivencia real y es lo rico de esta diversidad, ... así un aprendizaje histórico de los movimientos da un toque de realismo al espacio de la escuela, y trasciende las limitaciones que tiene un espacio pedagógico donde te ves por cuatro días tres veces al año”.*

- Las investigaciones inter taller que realizaba cada participante a veces por grupos en cada país: recuperar la historia de la lucha de clases en cada uno de los países, e investigar cuáles son los actores del gran capital-económico, quiénes son los que influyen en la ideología de las personas. Estas investigaciones aportaban a cada participante una gran riqueza de conocimientos sobre la realidad de su país, que luego al poner en común permitía ver esos a la luz del contexto mesoamericano, así se descubrían hilos ocultos, pero bien conectados que iban tejiendo los contextos de cada país.

Además que las personas tengan que redactar y hacer una síntesis, facilitaba mayor profundidad en los momentos presenciales.

- El aprovechar la presencia de actores políticos en cada país, movimientos o partidos de izquierda como el CUC, URNG, UNAMG, Asociación Maya UKUXBE en Guatemala; COPINH, el FNRH (Frente Nacional de la Resistencia Hondureña) y Libre (Partido Libertad y Refundación de Honduras) en Honduras; el FMLN en El Salvador; El FSLN en Nicaragua, invitar a sus dirigentes a compartir experiencias y análisis sobre uno de los contenidos de la escuela, o incluso poder compartir con algunos cantantes como Katia Lara, permitía conectar con la realidad de cada país de manera más concreta. Luego la visita de experiencias de lucha o Museos históricos como lo fue la ocupación de San José del Golfo en Guatemala, la participación en el Bandillerazo con el partido LIBRE en Honduras, o el intercambio con dirigentes y líderes de organizaciones de cada país.

- Las místicas, los momentos de compartir sentidos mediante símbolos, poemas, textos, canciones, recuerdos y motivaciones, estas son organizadas por los y las participantes y fortalecen los lazos de pueblos hermanos.
- El formato de organización de la escuela: hay un equipo que diseña la escuela y la facilita pero también una distribución de responsabilidades dentro de todas las personas que participan en ella; esto es una forma de proponer otro tipo de relaciones no solo en el espacio formativo, puede ser adaptado dentro de los movimientos. Las comisiones no solo fueron espacios para cumplir tareas, sino de discusión para proponer al pleno y lograr visualizar que no es la gente que facilita la que manda, todos y todas aportan. La convivencia también es una forma de construir relaciones de poder distintas.
- La solidaridad efectiva entre movimientos, apoyos mediante comunicados a luchas concretas, incluso en el caso de un secuestro de una compañera guatemalteca del CUC, los/as compañeros/as de Costa Rica se tomaron la embajada de Guatemala pidiendo por el paradero de la compañera. Poder mantener la relación a nivel de alianzas entre los movimientos por iniciativa propia como resultado de los encuentros, se generan y construyen relaciones más estratégicas.



Los objetivos de la Escuela se han ido precisando a lo largo del proceso, teniendo en cuenta las necesidades que se han ido descubriendo después de cada curso y de cada año, también en base a los cambios del contexto mesoamericano.

Al principio los objetivos se enfocaron en los aspectos centrales de una propuesta política, el análisis de las relaciones de poder y la centralidad del poder en el contexto mesoamericano, la construcción de un proyecto político y la elaboración de estrategias. Después se fueron enfocando más al territorio, al análisis desde los territorios concretos donde actúan los movimientos, los territorios rurales en disputa con los grandes oligopolios para agro negocios, exploración de minas a cielo abierto; integrando más adelante el cuerpo como otro territorio en disputa, para desde ahí analizar el patriarcado y articular la visión de disputa del territorio a la construcción de colonialismo en el territorio mesoamericano, tratando de articular, finalmente, las diferentes dimensiones del poder en el territorio reconociendo las diversas formas de dominación y opresión en el cuerpo, la comunidad, el territorio nación y Mesoamérica.

Así a lo largo de esta experiencia también se fue configurando un concepto más propio de cómo entender esto de los territorios, que no es un solo territorio, son territorios, hay una multiplicidad de territorios entrelazados unos con otros. El territorio cuerpo, la tierra, la comunidad-rural-urbana, el territorio memoria e historia, incluso los espectros radiales y televisivos también son un territorio, el Estado-nación, el territorio Mesoamérica y AbyaYala (el territorio Latinoamérica).

Los *territorios*, nos invitan a una multiplicidad de espacios, como puntos de convergencia entre múltiples dimensiones que son materiales pero también subjetivas, son pasados, presentes y futuros.

Y la disputa por los territorios en todas sus dimensiones materiales y subjetivas, coloca la lucha de clases en nuevos escenarios: La lucha por el control de los cuerpos, de la tierra, del subsuelo, de la memoria histórica, de las cosmovisiones, de la biodiversidad, etcétera.

Y para avanzar en la liberación de esos territorios, se necesitan cambios y revoluciones en todas estas dimensiones.

Sobre el abordaje de los territorios Oscar Vargas opina: *...Este es un tema que aprecia el territorio cuerpo como uno de los espacios más inmediatos, no el más fundamental, pero sí el más inmediato, un territorio que debe ser liberado, que debe ser autónomo, que debe ejercer la autodeterminación y la soberanía, cuando se reconoce eso y cómo estas múltiples dominaciones nos están haciendo no crecer, no caminar, no construir,... a través de la mercantilización de los cuerpos de hombres y mujeres, mucho más de mujeres y de ir conectando con la tierra, con los bienes de la naturaleza. Me parece que esa reflexión desde lo que yo he vivido en la escuela mesoamericana, es fundamental para entender hacia dónde queremos ir construyendo...*

Entender la disputa por los territorios en todas sus dimensiones lleva a entender las múltiples facetas del poder y es a partir de ahí que se empieza a hablar de la trenza de las múltiples dominaciones.

### **La trenza de las múltiples dominaciones**

Se analizó la trenza del poder, visibilizando cómo el capitalismo, patriarcado y el colonialismo se retroalimentan y se necesitan mutuamente, sin embargo, aún no se lograba abordar esta integralidad de manera adecuada, y todavía falta entender más sobre las relaciones productivas y profundizar en aspectos de la economía política.

Pero poco a poco se fue construyendo la imagen/concepto de las múltiples formas de dominación, explotación, represión que se van trenzando una en la otra, que se necesitan mutuamente para poder seguir existiendo como sistema y configurar el *poder* hegemónico. Descubrir como la explotación capitalista requiere de la opresión patriarcal y colonial, que los modelos de desarrollo impuestos desde la colonia siguen manifestándose en las nuevas formas de acumulación de capital, saqueo e invasión. Y aseguran un patrón de poder y sa-

ber colonial que busca la explotación y mercantilización de todos los territorios: cuerpo, tierra, subsuelo, biodiversidad, etcétera. Eso pasa por la violación de los cuerpos, la explotación laboral, la expropiación de la capacidad de producir de las personas, pero también de producir espiritualidad y subjetividad.

Los instrumentos de domino: las iglesias, la escuela, los medios de comunicación, la familia, invaden los pensamientos–prácticas–sueños y relaciones sociales, y también las relaciones que mantenemos con la naturaleza, legitiman todo lo que nosotros sentimos, pensamos, hacemos, como valores éticos incuestionables. También se reflejan a través de mecanismos de control y sometimiento más sutiles, en todos estos procesos que se dan en las comunidades, donde se piensa que se está impulsando un proyecto novedoso, pero finalmente se promueve el asistencialismo, se crean nuevas dependencias con las personas en función de la cooperación, de las ONG, etcétera. Todos y todas llevan por dentro partes de este sistema de dominación y lo manifiestan en muchos espacios, sin embargo también se advirtió que no hay que confundir el enemigo que está fuera de la interiorización de mecanismos de poder y dominación: “...no somos Monsanto, no somos el ejército, no somos el poder antagónico...”.

Las relaciones sociales pueden producir otro poder, y la lucha de los movimientos también está a favor de relaciones sociales que producen otro tipo de poder, un poder que libera, un poder para servir no para servirse de él...

“Como comenta Oscar Vargas... *Resulta más difícil la parte de la autocrítica frente a los embates del poder dominante, muchas veces desde dentro de los movimientos hay una justificación hacia ciertas prácticas autoritarias y verticales, que cada vez, sobre todo de la gente más joven, van siendo más cuestionadas; pero se va avanzando en ese terreno, un aporte lo puede hacer la escuela, otro tanto es del contexto, y digamos de la nueva cultura que se va gestando entre las jóvenes y los jóvenes...*”.

Sobre cómo se fueron construyendo estos conceptos algunos participantes del proceso opinaron:

*“idem... Fue necesario partir como un sistema de dominación, cómo a través de lo que nosotros hacemos activamos todo el sistema, y no solo un sistema, eso nos dio mucha discusión pero nos ayudó a entender todas las dominaciones. Otro fue entender el tema del territorio, desde diferentes dimensiones, no solo el territorio como el espacio geográfico, sino desde los cuerpos, desde la memoria...”.*

Reconocimos entonces que la comprensión más integral del sistema opresor no invalida el análisis de clase, lo complejiza, el sistema opresor tiene una multiplicidad de caras, hay una opresión de clase, pero esta no se limita a la explotación, se fortalece en la opresión de género, en la opresión étnica, en la opresión etaria, en la depredación de la naturaleza.

Sofía, Maíz, Costa Rica, decía al respecto:... *“Yo creo que a nuestro proceso formativo lo ha ayudado a ir comprendiendo y a ir integrando, porque de repente lo que hacíamos era analizarlo por separado y eso dificultaba la comprensión de la realidad, por lo que cada vez vamos comprendiendo que no podemos dejar de hacer un análisis de clase, pero tampoco de género, o de pueblo para ir integrando las diversidades que tenemos...”.*

Y Oscar (Educador del IMDEC–Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario):

*...En cuanto a las múltiples dominaciones, nosotros decimos las diferentes caras, las diferentes dimensiones del capitalismo, colonialismo y del patriarcado. Lo primero que hay que reconocer que se dan de manera articulada en los territorios, pero que es a partir de la matriz económica, que todas las dominaciones luego generan mecanismos de despojo y de opresión no solo, pero si fundamentalmente hacia las mujeres desde el patriarcado, eso les permite controlar a una buena parte de la población, como dijo alguien: “Cualquier hombre por más indigente que sea siempre tendrá en mente a quién reprimir, sea mujer, niño o niña”. Desde*



*esa lógica, desde esa mirada, la apuesta es develar estas múltiples dominaciones y su operación en lo cotidiano, independientemente de la correlación de fuerzas para ubicar cómo las grandes corporaciones, los gobiernos están sembrando estas dinámicas, pero también de una manera autocrítica develar cómo reproducimos desde los movimientos sociales estas lógicas de dominación hacia las mujeres indígenas, campesinos...*

Por ende veíamos que el análisis de clase, permite enfocar mejor quiénes son los enemigos de clase, tener claridad hacia dónde se quiere ir.

Descubrir las diversas facetas de la dominación, del *poder* hegemónico, nos permitió descubrir la necesidad de construir puntos de encuentro.

### **La construcción de puntos de encuentro**

El elemento clave fue descubrir que la lucha de cada movimiento solo enfoca una parte o partecita de toda la trenza del poder. Entonces apareció la necesidad de superar las lu-

chas contra una sola dominación, y se vio la posibilidad de complementar luchas, se vio la oportunidad de poder articular luchas para des-construir múltiples formas de dominación del poder hegemónico. Esa articulación no significa que todos/as tenemos que luchar en todo, podía ser complementario, pero tenía que haber puntos de convergencia que permitían construir más poder. Eso implicaba la articulación de sujetos plurales y diversos hacia objetivos comunes y prácticas comunes, construir unidad no es algo teórico, no es un deseo, sino que hay que tener un objetivo concreto y hay que hacer cosas juntos para alcanzar este objetivo.

En esa búsqueda de puntos de encuentro también se analizaron las múltiples posibilidades que brinda la utilización de símbolos, de consignas que permiten la identificación con una causa, que la legitiman y unifican sectores con un objetivo común, que además permite sumar creando opinión pública, desde el pueblo. Son símbolos que se convierten en sinergias que pueden expresar más fuerza, para poder avanzar en un momento político determinado.

Por ejemplo, la consigna “yo soy 132” en México, “todos somos Ixiles”, en Guatemala en el momento del juicio de Ríos Mont. En El Salvador “todos somos Beatriz”, permitieron que de repente mucha gente se identificara alrededor de la causa de una lucha y la legítima, incluso un tema tan controversial como lo fue el aborto en el caso de Beatriz. En la medida que se posibilita mayor identificación con una lucha, los sentidos de pertenencia van creciendo, son elementos a tomar en cuenta para construir puntos de encuentro y unidad, y permiten construir identidades liberadoras más abarcadoras.

Identidades de clase—Múltiples identidades—  
Identidades que liberan o dominan

Cada identidad se construye y des-construye, está en permanente movimiento. En cada persona, en cada grupo o colectividad, se van configurando diversas identidades, pero todas ellas, la identidad de género, la identidad de cada uno de los pueblos originarios, la identidad del habitante de determinada comunidad, se interrelacionan y las diversas luchas pueden vincularse a una identidad de clase, que tiene muchos rostros pero al igual que la trenza de las múltiples dominaciones puede conformar una trenza de liberación de múltiples identidades, permite construir unidad, una *unidad* que no es igual a uniformidad, la multiplicidad de identidades de cada persona y grupo de personas siguen vigentes, pero hay otra identidad, la de clase trabajadora, que nos permite unificar luchas, que nos permite avanzar y acumular fuerzas en contra y desde dentro de la trenza del *poder*.

También, eso de la construcción de puntos de encuentro, de unidad, es un factor que incide en la posibilidad de construir mayor correlación de fuerza para avanzar hacia un proyecto popular.

### **La Construcción de Correlación de Fuerzas**

Un aspecto importante, que forma parte de la construcción de estrategias, es hacer una lectura acertada de la correlación de fuerzas que tienen los sectores populares frente al poder hegemónico, exige hacer el análisis de las fuerzas y debilidades de estos frente

a los/as adversarios, e implica poner nombre a esos adversarios. La correlación de fuerzas permite ver qué oportunidades y limitantes tenemos para avanzar en la construcción de un proyecto político. Parte del momento histórico en el cual se vive y del momento coyuntural en el cual se está actuando, es importante considerar los acumulados que vienen desde la historia, la articulación “de la memoria larga y de la memoria corta” que recuerdan los Aymparas de Bolivia.

También para hacer un análisis de coyuntura, es importante analizar la correlación de fuerzas. Se trata de poder analizar cuáles son las fuerzas que tenemos para poder avanzar o cuáles son las amenazas, y cuáles son las fuerzas que tenemos que construir para poder avanzar más. La lectura de correlación de fuerzas nos permite tomar decisiones para enfrentar o cambiar una situación, para definir tácticas o estrategias.

La correlación de fuerzas es cambiante y dinámica y se deben tomar en cuenta elementos materiales y subjetivos que restan o aumentan el poder de los sujetos populares. Es una relación dialéctica entre avance y retroceso, lleva al análisis de los adversarios, sus debilidades para aprovecharlas, sus fortalezas para neutralizarlas, permite ver qué articulaciones y alianzas convienen. Los siguientes elementos pueden ayudarnos a hacer este análisis:

- Fuerza moral para resistir
- Nivel de satisfacción/ de frustración que existe
- Capacidad de movilización que tenemos
- Nivel de aceptación de: símbolos, discursos, valores
- Experiencia acumulada
- Capacidad de articulación y vinculación nacional e internacional
- Control de medios de producción y acumulación
- Control de fuerzas represoras
- Control de poderes del Estado
- Control de los medios de comunicación.

Todos estos elementos ayudan para saber leer una correlación de fuerza.

## **Las reflexiones sobre los principales aspectos de las estrategias**

Fue un reto tratar de analizar la realidad desde las posibilidades de lucha y de liberación y no tanto desde los factores de opresión y sigue siendo un desafío; generalmente hay más capacidades para analizar las dominaciones que se sufren que ver las posibilidades de liberación de estas, se termina victimizando o re victimizando y en vez de promover la acción política, se lleva a la inmovilización. Es ahí donde empieza la importancia de las estrategias, como búsqueda de los caminos que permiten la liberación, y la lectura de la correlación de fuerzas permite abrir las puertas a esas posibilidades, orienta a la construcción de estrategias y tácticas.

Así cada vez, quedó más claro la necesidad de darle mayor énfasis a la construcción de estrategias en los movimientos; despertar la necesidad de debatir sobre las estrategias y no ver cualquier acción como estrategia, superar el activismo y promover esa reflexión en los movimientos, no verlo como algo que compete solo a los partidos, sino también a los movimientos desde su rol, cómo contribuyen al avance de un proyecto popular desde su especificidad sectorial y cómo logran construir una estrategia. Esta mirada contribuye a politizar las luchas sectoriales.

Oscar Vargas, del IMDEC–Instituto mexicano para el desarrollo comunitario, México (educador que participa en la coordinación de la escuela) decía “...*En el proceso de análisis sobre los sistemas de dominación, la trenza de las dominaciones y la búsqueda de cómo liberarnos, ahí se produce un debate interesante en los movimientos: se tiene muy claro el análisis pero cuando llegamos a la parte de cómo generar procesos distintos no hay propuesta. ... La escuela ha tenido un acierto en el sentido de vincular desde el principio un análisis de reestructuración pero también de la estrategia, cuáles debían ser los elementos sustantivos de una estrategia para la defensa de un territorio y que van desde ubicar el centro, el núcleo de una estrategia hasta las distintas tácticas en el desarrollo del proceso. Me parece que*

*mantiene un equilibrio no solo con el tema del Estado, sino también en las posibilidades reales de acción y de construcción, en una medida histórica, ... no empezar de cero, sino recuperar las luchas históricas de los pueblos mesoamericanos y de ahí, desde una perspectiva de futuro, con las condiciones actuales, cómo y hacia dónde podríamos caminar”.*

Era importante reconocer entonces que cada lucha sectorial puede o tiene una lucha superior frente a ese entramado de la trenza de las dominaciones. Lo que se ha avanzado en esa reflexión aporta a los movimientos en reconocer que muchas divisiones entre luchas contra diversas dominaciones son infundadas. Desde lo que pueda plantear cada sector/movimiento, desde su ámbito específico, hay dominaciones más cercanas, más sentidas por ciertos sectores por lo tanto son un punto de partida para analizar la realidad y para sus estrategias de lucha, pero no tiene porqué ser el punto de llegada, se puede trascender a otras luchas y así vincularse a otros–as actores que están llevando a cabo esas otras luchas y esto permite crear correlaciones más favorables, propicia articulaciones reales y efectivas, y permite avanzar en la concreción de un proyecto político popular que contemple la superación de toda la trenza del poder.

La estrategia de poder y las estrategias de los movimientos

Por un lado abordamos las estrategias de *poder*, refiriéndonos a una estrategia que se plantea el acceso al poder del Estado, que generalmente es asumida por los partidos. Profundizamos en la necesidad de contar con un proyecto político que permita concretar ese poder del Estado a favor de las clases populares. Desde la historia fue importante recuperar los debates alrededor de las estrategias de los movimientos revolucionarios, y partidos de izquierda. Se precisaron las características de cada momento histórico para luego entender mejor cuáles eran las posibilidades del contexto actual y porqué la mayoría de las fuerzas de cambio se plantean la vía electoral como estrategia... Y gracias a los excelentes aportes que brindaban las/os dirigentes invitadas/os, al

compartir con mucha sinceridad y autocrítica sus experiencias en cuanto a sus estrategias de poder como partido y estrategias de movimientos. Es ahí donde se establecía entonces el debate entre partido (instrumento de izquierda: FMLN, URNG, FSLN, FRENTE AMPLIO y LIBRE) y movimientos.

Elena Friedman, educadora popular: *Tanto entre el movimiento de Honduras, como lo que provocaba para los otros movimientos centro-americanos, fue un debate muy fuerte, pero que significó una oportunidad, hacer el debate no sobre una cuestión teórica, sino sobre la implementación de estrategias concretas, que fue la realidad de Honduras y esa situación de Honduras y las exposiciones que hacían los compañeros fue un punto que ayudó al grupo a clarificar, a entender los matices del momento y la relación entre instrumento político e instrumento de lucha, instrumento social...*

Y se reconoció entonces la necesidad de construir alianzas para tener más poder en un país, para poder hacer avanzar un proyecto político popular. Muchas organizaciones sociales, presentes en la escuela no quieren involucrarse en la lucha política electoral, descartaron esa vía por muchos años, pero desde este debate vieron la necesidad de retomar la lucha desde lo electoral, porque puede ser importante y permite cambiar muchas cosas desde lo institucional. Sin embargo para ello se necesita contar con una buena estrategia.

Abajo retomamos partes de las memorias del 2011–2012 sobre los principales aportes a las estrategias de los movimientos que se construyeron a lo largo de estos años:

La *estrategia* se relaciona con la planificación y el pensamiento a futuro; para la concreción de un proyecto en todos los ámbitos, se trata de volver posible lo que parece imposible. Ambos componentes se basan en la lectura de la correlación de fuerzas actuales y en el acumulado histórico.

La estrategia permite construir *camino*s para acumular fuerzas políticas, ideológicas, económicas y/o militares, según lo demande el contexto. *Camino*s que permiten acumular fuerzas

para concretar objetivos comunes para eso es también necesario contar con un *proyecto* que oriente esta estrategia y uno o varios *sujetos políticos* quienes asumen la responsabilidad de crear e impulsar esta estrategia.

Esto último exige, un *sujeto político* claro de la responsabilidad que le toca asumir. Para lograr que una estrategia se vuelva común, cada militante sabe lo que tiene que hacer y lo asume. El gran desafío es incluir a la sociedad en el proyecto popular. Dentro del proyecto deben estar los que se movilizan, los que comparten nuestros pensamientos, los que legitiman nuestro accionar y los que se posicionan y actúan con nosotros y nosotras. Así se acumula poder popular y nos acercamos a la concreción del proyecto. Para muchos, esto también pasa por una transformación de los liderazgos. Y lo que no debemos perder de vista es la *importancia del cuidado*. La estrategia debe contemplar la autodefensa y el cuidado del territorio, cuerpo de las personas y de las organizaciones.

Asimismo, una estrategia se aplica en diversos niveles y espacios. Vincula lo micro con lo macro, combina la “mirada larga” con la “mirada corta” (Kab’awil), para no perder el rumbo y hacer sinergias con otras fuerzas.

Una estrategia de poder es una estrategia para la toma del poder político del Estado. Por consiguiente, para formular una estrategia de poder es necesario tener un proyecto político, es decir una propuesta de cómo organizar el Estado. En el caso de los movimientos aspiran a un proyecto político popular que cambie las estructuras de injusticia, explotación y opresión de la sociedad.

Un proyecto político popular debe adecuarse al momento histórico y al contexto; está sujeto a modificación, pero su horizonte siempre apunta a una sociedad justa, sin explotación ni dominación de los sectores populares. No es lo mismo un proyecto político y un proyecto de gobierno. Este último muchas veces corresponde a un programa con lo mínimo que se puede realizar en un contexto determinado, pero sin tener la fuerza suficiente para modificar las estructuras hacia una sociedad justa. La





disputa no es lineal ni los objetivos se alcanzan de manera inmediata, es *una construcción*. La estrategia es un proceso acumulativo. Implica planificación, rigurosidad, responsabilidad, astucia, creatividad.

Principales aportes a las estrategias de los movimientos

Para elaborar una estrategia es necesario realizar un análisis del contexto y de la correlación de fuerzas que tenemos en este contexto, ubicar cuáles son nuestros enemigos estratégicos, cuyos intereses son irreconciliables con los nuestros.

Definir los objetivos de corto, mediano y largo plazo. Esto nos ayudará a elaborar nuestros mensajes políticos. En este sentido es importante articular las reivindicaciones a un proyecto para el sector y todo el pueblo. En una estrategia el señuelo que nos hace avanzar es el proyecto, llámese utopía de los sectores populares, socialismo o el buen vivir. Es importante que tengamos claro que para liberarnos de la explotación es necesario contar con una nueva matriz económica, viable para todo un país.

También va a ser clave ubicar el rol del movimiento para conseguir la implementación de este proyecto, y diferenciarlo del rol que tiene un instrumento político quien impulsa una política de poder. Otro elemento es el de no solo fijarse objetivos inalcanzables. Si bien el objetivo final siempre tiene que ser alto, también hay que poner metas concretas que son posibles de lograr en corto plazo y permitan acumular fuerzas para seguir.

Crear mensajes políticos claros, atractivos y concretos y contar con los medios para difundirlos. En la elaboración de mensajes políticos es importante reflejar qué va a obtener la población con la lucha. La población no se mete a la lucha si no tienen algo que ganar o un peligro que evitar.

Tenemos que evitar la reproducción de mensajes de la ideología dominante y sexista, buscar mensajes que sintetizan nuestro programa a corto, mediano y largo plazo. Las consignas deben reflejar el espíritu de la estrategia de lucha. Es importante tener claro el rol que pueden jugar los movimientos sectoriales para las propuestas. Debemos partir de las

necesidades del sector, pelear por resolverlas, pero con la claridad que solo cambiando el sistema podemos resolver la situación estructural y sus manifestaciones específicas.

Los medios son fundamentales. Las redes sociales y los medios electrónicos son parte de nuestra realidad; su impacto en las relaciones está claro; no usarlos significa desaprovechar un medio con enorme potencial. Podemos y debemos diversificar los medios de comunicación, ver hacia el arte popular, la música, el teatro, el cine. Organizar talleres y asambleas para compartir información y dar formación a todos aquellos que tengan difícil acceso a los medios tecnológicos. A nivel personal, no perdamos de vista la comunicación uno a uno, directa e inmediata con las personas. Hacia el interior de los movimientos, podemos construir redes entre las personas para que se intercambien información que no transmiten los medios grandes.

Contar con un plan que articule resistencia y lucha. Hay que acumular fuerzas para llegar a la sociedad que deseamos. Es necesario hacer un plan de lucha, ubicar cómo, con quién, con qué fuerzas y capacidades podemos hacerlo. El plan debe relacionar práctica-propuesta-acción: Es necesario pasar de la protesta a la propuesta. No puede haber cambio si no ligamos nuestras reivindicaciones concretas con el cambio de la estructura de la sociedad como la conocemos. Por eso no podemos desvincularla de un proyecto político claro. Las conquistas no son para siempre, si no las defendemos podemos perderlas. Esto no significa solo ver el proyecto grande, tenemos que concretar algo *hoy* y desde *ya*, sino no somos creíbles para la gente a quienes les urge el cambio. Y cuando tengamos una batalla ganada, celebrémosla para mantener la motivación de seguir luchando.

Aparte de incidir políticamente, el plan de lucha nos lleva a participar en las decisiones mediante políticas vinculantes y ganando espacios de decisión, para ello, el plan tiene que estar conectado con una estrategia de poder. Es necesario superar los discursos legalistas y buscar cómo transformar lo legítimo en legal y no al revés.

Definir alianzas estratégicas y tácticas. Impulsar una política de alianzas implica diseñar políticas claras y precisas para concertar alianzas con organizaciones y movimientos que tenemos proyectos y objetivos afines. Solo fijarnos en lo que está cerca nos hace descuidar el camino. Y cuando solo vemos el proyecto se nos olvida revisar los pasos. Para eso necesitamos la estrategia, para combinar los elementos de forma adecuada y repartir las responsabilidades de igual forma.

Fortalecer nuestra organicidad interna. Ser incluyentes con todos los sectores, no por cubrir una cuota, sino involucrar a diversos sectores, en especial mujeres y jóvenes, en la toma de decisiones.

Tener una rendición de cuentas permanente

Si decimos que aspiramos a una sociedad incluyente, implica definir estructuras internas que permitan vivir la inclusión en la colectividad que vamos conformando. Una de las ventajas de los movimientos es que no necesitan una estructura legal para su accionar; sin embargo, es necesario establecer un mínimo de estructuras y reglas acordadas de manera colectiva, que impidan el abuso entre personas, que regule las formas de tomar decisiones y asumir las responsabilidades.

El ideal para la toma de decisiones es la colectiva, en Asamblea. La dificultad se presenta cuando no todos están presentes a la hora de actuar o que la acción ya no sea válida porque nos tardamos mucho en tomar las decisiones. La palabra más popular en la toma de decisiones es consenso. Válido, por supuesto, siempre y cuando se garantice la participación en igualdad de posiciones. En otras palabras, generar formación política con el fin de crear capacidad de análisis y propuesta para tener criterios de discusión y de toma de decisiones. A este respecto, la organización debe ser el primer lugar donde ensayar la igualdad o equidad de género. Esto pasa por involucrar a las mujeres y trabajar la masculinidad: ver cómo implementar otros lugares para ser mujeres y hombres en nuestras organizaciones.

Abrirnos al debate. La toma de decisiones certera implica aprender a debatir ideas. Para esto necesitamos abrirnos a la lógica del descubrimiento, es decir estar dispuestos a descubrir la realidad aunque no nos guste. Tenemos que aprender a escuchar distintas posiciones y entender que nos quiere decir el otro antes de descalificar. El debate en sí mismo no es un punto de llegada, sino de partida de los procesos. Sobre la importancia del debate en las organizaciones revolucionarias, Raúl Castro lo explica así: “De los disensos salen los mejores acuerdos y los mayores descubrimientos”.

Garantizar la auto sostenibilidad. Una cosa es la propuesta externa para el país y la construcción de una economía alternativa al capitalismo; otra, una propuesta económica interna para el sostenimiento de las luchas. Hay que evitar la dependencia de proyectos con financiamiento externo de la cooperación internacional, porque impulsan el asistencialismo y condicionan a otras agendas. Es necesario buscar y crear otras formas: aportes de cuotas o la consecución de colaboradores voluntarios que aporten donaciones en tiempo, dinero o recursos. Esto último ampliaría la red de simpatizantes y pone a prueba la capacidad de convencimiento de los militantes. Otras acciones sería la combinación de actividades que recauden fondos y sirvan de concientización para la lucha: fiestas, cines móviles, por ejemplo. Otra alternativa podrían ser las cooperativas con fondos rotativos y los mutuales para resolver los seguros de los militantes.

La autodefensa y el cuidado de nuestros acumulados y fuerzas internas. Un movimiento tiene que tener claro cómo protegerse ante las posibles infiltraciones del enemigo, las amenazas de cooptación y compra de sus militantes. También tiene que cuidar las fuerzas que va acumulando, en eso es importante tomar en cuenta las particularidades de cada militante, sus problemas personales y afectivos, buscar cómo apoyarse mutuamente, animarse, buscar como complementarse, no exigir lo mismo a todos, ubicar a cada quién según sus fuerzas, intereses, motivaciones y posibilidades. Imponer el descanso y la recreación para no caer en la robotización de la militancia, buscar

cómo la organización se transforma en un lugar de convivencia fraternal, donde se celebra la vida.

Contar con un plan de formación política. Dentro de nuestra estrategia debemos definir cómo vamos a formar a diferentes niveles, con diferentes dosis a la base, militantes y dirigentes. Ser críticos respecto al discurso académico, dosificar los contenidos académicos según necesidades y niveles, no reproducirlos tal cual. No posicionar dentro de los movimientos a una persona con formación académica como superior. Un plan de formación política debe contemplar diferentes factores, como los siguientes:

- › Participación de mujeres y hombres, enfrentando el reto de demostrar que pueden tomar decisiones en conjunto a favor de ambos
- › Formación de cuadros con enfoque crítico
- › Formación descentralizada en las comunidades, y a todos los niveles: base, militantes y dirigentes
- › Pueblo consciente de su necesidad organizativa
- › Lectura crítica del saber académico
- › La lucha como parte de la formación política.

La formación política es un espacio para construir conocimiento, pero la lucha es un espacio de aprendizaje obligatorio. Sin formación el trabajo a largo plazo no podría sostenerse, y esto es válido para los niveles de dirección y de base. También la apropiación de los principios y mística de la organización pasa por los espacios de formación. Volver a los textos clásicos y básicos se vuelve una obligación, pero para responder a los retos y desafíos que nos plantean los contextos actuales.

Las alianzas no son una opción, son una necesidad.

Aunque se parte de necesidades inmediatas, las luchas no tienen mucha fuerza si solo las hacen las personas y/o organizaciones desconectadas, sino cuando varias organizaciones aliadas se suman a una misma lucha. Es ahí donde es importante reconocer la

importancia de una política de alianzas a pesar de las diferencias que podamos tener con otras organizaciones en términos políticos. Contar con propuestas para todo el sector, no solo para mi organización, una propuesta que suma todos los campesinos jornaleros, todas las trabajadoras, más, suma mejor. Un ejemplo concreto es la propuesta de alimentación sana que está construyendo el movimiento Sin Tierra de Brasil para todo el pueblo brasileño, que permite alianzas mucho más amplias.

Si queremos llegar rápido, podemos ir solos, pero si queremos llegar lejos, tenemos que ir juntos. Puede ser que para ganar algunas batallas, en un momento dado, tengamos que hacer algunas alianzas tácticas con sectores cuyos intereses pueden diferir de los nuestros, pero concuerden en un momento coyuntural específico. Recordemos que no todas las alianzas son estratégicas, algunas son tácticas. Lo importante es no perder el objetivo. Independientemente si es una alianza estratégica o táctica, debemos tener claro nuestro posicionamiento político; así como tener la costumbre de formalizarla comunicando de forma pública a las organizaciones que les compete.

Para fortalecer las alianzas nunca hay que descartar poder coincidir en la luchas con otros sectores que estratégicamente pueden contribuir a librar una lucha. Ver las alianzas como una necesidad y no como una opción para la articulación de las luchas.

Las alianzas deben ser hechas con una visión regional. La clase dominante actúa internacionalmente, tiene una estrategia para todo el mundo, es importante conectar a las clases trabajadoras y a los pueblos cuando menos a nivel regional: articular movimientos de base de gran calado para establecer una nueva correlación de fuerzas en la región. La lucha contra la trenza del poder solo podemos lograrla unidas y unidos todos y todas. Entender la relación entre la lucha electoral y popular, para entender que la lucha de calle sola no puede conducir a transformar las realidades.

### **III. Elementos metodológicos que facilitaron el abordaje de las múltiples dominaciones y las estrategias de los movimientos**

#### ***Instrumentos y lógicas metodológicas***

La metodología para trabajar los diferentes momentos trataba de articular, de manera permanente, la práctica concreta de los/as participantes en sus luchas, los contextos de los diversos países, los conceptos de cada uno, con nuevos elementos y conocimientos, para finalmente sacar conclusiones que permitieran entender mejor la realidad y cómo actuar sobre ella, que diera pistas para las estrategias y tácticas de los y las participantes y sus organizaciones.

Por otro lado buscaba combinar momentos vivenciales que permitían sentir pensar las experiencias, con momentos de profundización y análisis crítico de estas experiencias y de la realidad en general, como de las formas de cómo transformar. Al mismo tiempo se buscaba fomentar momentos que motivaran compromiso y sentidos de unidad, que permitieran a la vez trabajar y disfrutar la experiencia de formación. También se retomaron algunas dimensiones del triple diagnóstico para confrontarlos luego, las concepciones, el contexto y la práctica “sentí pensada”, después se confrontaron estos elementos, para ubicar contradicciones, coherencias y sinergias, para ver dónde hay más debilidad y dónde habría que seguir fortaleciendo. Los trabajos en grupos y la reflexión sobre nudos y des-nudos con la participación de las y los asistentes eran esenciales.

Juan Carlos decía al respecto “...*Los contenidos son excepcionales y van desde documentos bibliográficos hasta música, poemas videos y canciones, ejemplo de ello y es de importancia mencionar la película “La Fuente de las Mujeres... fue amena a cada momento motivándonos al cuidado de nuestro territorio, pero a la vez de nuestro territorio cuerpo, aprendí a escuchar las experiencias de las mujeres y su dominación, la cual constituye una dominación para todos y todas los que luchamos por la vida. Además el cuidado a nuestra madre tierra*

*aprendiendo de las experiencias del buen vivir como única alternativa y conociendo los elementos de nuestra vida...”.*

Era importante lograr que las/os participantes no solo elaboraran conceptos y teorías, sino hacerles sentir y partir de su cotidianidad, de las experiencias prácticas como medio de reflexión.

Hacer el análisis desde las relaciones ha hecho la diferencia con otros análisis, el ver la realidad desde las relaciones que se establecen en todas sus dimensiones: en el territorio, entre territorios, entre dimensiones, entre actores... analizar las contradicciones y sinergias que surgen en estas relaciones ha permitido profundizar en la comprensión de la realidad desde su dinámica dialéctica.

### **La importancia de considerar la recuperación histórica**

Finalmente otro aspecto fundamental fue trabajar elementos de la historia en distintos momentos, la recuperación de las estrategias de los movimientos populares y revolucionarios en la región, los momentos de mayor correlación de fuerzas a favor de las clase trabajadora, los principales debates sobre estrategias de las organizaciones revolucionarias en distintos momentos de la historia de Centroamérica y América Latina. Incluso la recuperación de luchas de los pueblos frente a la colonia que son desconocidas. Todo ello permitía darle un sentido histórico a las luchas actuales, precisar el momento actual, tomar en cuenta los acumulados de la historia para proyectar a futuro... y sacar aprendizajes importantes.

### **Vivenciar el territorio cuerpo**

Un momento clave fue lograr vivenciar el territorio cuerpo, es una dinámica vivencial que comienza con una técnica de relajación y luego va pasando por los procesos de violencia hacia los cuerpos de hombres y mujeres y después va activando hacia las dimensiones de autonomía, autodeterminación y soberanía, es una dinámica vivencial muy fuerte, que ayuda a ver ciertas dominaciones que son impuestas en

torno a las relaciones entre hombres y mujeres, de orden religioso moral, y aunque la gran mayoría de compañeras y compañeros que participaron en estos espacios, pensaron que no sufrirían este tipo de dominaciones, terminan dándose cuenta que también las tienen, que son parte de esta cultura patriarcal, de esta colonización del pensamiento, de la historia, de los bienes, etcétera.



### **La trenza de las múltiples dominaciones**

Se facilitó la comprensión de las múltiples dominaciones que sufren los pueblos de Mesoamérica, desde el intercambio entre los diferentes movimientos que resisten y luchan ante dominaciones diversas, que luego se dieron cuenta que la mayoría de estas dominaciones las viven todos y todas. Juan Barrera del movimiento Guevarista de El Salvador menciona: “...*Uno de los principales aportes es entender que en esta lucha no estamos solos, en cada país en cada lugar donde vivimos hay gente hombres y mujeres luchando en defensa de la vida...*”.

Según los participantes, fueron entendiendo cómo se inserta la realidad nacional dentro de un esquema general de explotación al ser humano y a la naturaleza. La discusión sobre el concepto territorio-cuerpo, el armado del sistema capitalista y las discusiones sobre los criterios que se tomaron para colocar ciertos actores en la pirámide del poder (una dinámica que reproducía la pirámide de las clases sociales en la cual los participantes tenían que ubicar los actores de todo Mesoamérica con su

nombre en el eslabón correspondiente), facilitó este análisis.

Para el análisis concreto de las relaciones de poder, el tener un cierto esquema y ciertas categorías de análisis que son: capitalismo, neocolonialismo y patriarcado, pero luego ir bajando, cuáles son los grupos de poder económico, los grupos de poder político, cultural ideológico, y luego ir poniendo algunos elementos de contraste entre la acumulación de poder desde estos grupos dominantes y la construcción de poder desde los movimientos, organizaciones, pueblos. Hacer un mapeo concreto mediante lo que llamamos la Pirámide del poder, donde retomamos la pirámide que refleja las diferentes clases sociales y les ponemos nombre a los principales actores que conforman la trenza del poder. La pirámide permite hacer un análisis de clase para identificar quiénes son los enemigos de clase, de gran utilidad para los movimientos que en los contextos de hoy no ubican quiénes son realmente los que los dominan, y se limitan a luchar contra los gobiernos y la institucionalidad de manera simplista.

### ***Las relaciones de poder entre géneros***

Con el tema de equidad de género se está abordando en los propios talleres entre las y los participantes y desde el inicio desde la coordinación, para que se convierta en un proceso constructivo y no permitir que algunos—as participantes manejen la temática a su manera, convirtiéndolo en la elaboración de juicios sobre comportamientos de ciertos—as participantes, negando la posibilidad de cambio o exigiendo cambios para los cuales no se han construido los procesos adecuados.

### ***Para entender la correlación de fuerzas***

Para poder entender lo que es una correlación de fuerza con el juego de la soga, donde dos grupos con fuerzas desiguales: un grupo de mayoría hombres fuertes y grandes, otro grupo con mayoría mujeres y hombres más débiles, ambos grupos jalan de una soga en el sentido contrario hasta que uno de los dos grupos

logra la fuerza necesaria para hacer que el grupo contrario cede... sobre este juego se puede inventar una serie de intervenciones, la conquista de las personas que no están en los grupos para que se junten a jalar, el desmoralizar a los jugadores del otro grupo para que no puedan hacer fuerza, etcétera.

Para concretizar en la organización y estrategia de los movimientos se comenzó por cada país, lo cual significó hacer una relación con el contexto pero desde una nueva dimensión, de cómo se expresan las estrategias de dominación, cada país articula y sintetiza las dominaciones, las cuales se reflejan en un Mapa. En paralelo se construyen estrategias de liberación sin obviar las relaciones de clase, de género y étnicas, se profundiza y se mide la correlación de fuerzas, las alianzas y articulaciones con otras y otras y el proyecto político popular. El análisis de clase.

La discusión sobre estrategias para establecer una diferente correlación de fuerzas mediante diferentes tipos de alianzas, fueron facilitadas con la implementación de varias dinámicas:

Para el análisis de la correlación de fuerzas y la reproducción de las relaciones de poder, es una técnica que se utiliza desde la ubicación de los grandes campos de disputa: el económico, el político jurídico, y el cultural ideológico, desde esos tres, y ubicar en cada uno de estos campos cuáles son los actores y cuánto poder tienen.

Fue muy útil analizar los contextos desde la correlación de fuerzas, abrir espacios específicos a la reflexión sobre las alianzas, la relación partido—instrumento político y movimiento, retomar algunos debates sobre la historia de los movimientos en América Latina, ver la necesidad de articular las estrategias sectoriales a una estrategia de poder para implementar un proyecto político popular. Para esto se fueron desarrollando algunas técnicas como el juego de campos de fuerzas entre dos equipos, pero sigue siendo débil precisar las categorías e indicadores de una manera más precisa.

Para entender cómo se vinculan las múltiples relaciones de poder que vivimos, realizamos un juego de fútbol con reglas diferentes según los géneros y clases. Primero formamos dos equipos desiguales. En uno ubicamos a todas las personas que podían jugar fútbol; en el otro a las que tenían menos conocimiento o habilidades para este juego. Cada persona recibía una pañoleta rosada o celeste, junto a una identificación del equipo al cual pertenecía. Las reglas eran básicamente las del juego tradicional, pero las personas con pañuelos rosados no podían correr ni hablar. A partir del ejercicio tratamos de recuperar los elementos que influyen en las formas de cómo nos relacionamos y visibilizar el papel del Estado

### **Entendiendo las estrategias**

Para entender lo que implica una estrategia se implementó una técnica vivencial basada sobre una estrategia militar, un juego de roles donde se ponen dos grandes grupos, uno que juega el rol de un pueblo/movimiento organizado y otro que asume el rol del aparato del estado, de las grandes corporaciones, del aparato represor. Las instrucciones del juego ya generan un desequilibrio de poder, como luego en la realidad misma se da, donde el aparato del estado tiene muchas prerrogativas, muchas ventajas y el grupo que hace de pueblo tiene que ir contra el tiempo, con muchas limitaciones para organizarse, para superar la represión, la desintegración y desorganización.

Como es vivencial este proceso ayuda mucho, la gente conecta con la cotidianidad de la vida, y permite analizar las consecuencias de la falta de estrategia, la ausencia de pensamiento estratégico que se da en la desesperación. Se va jugando un juego y a la vez los jugadores acaban dándose cuenta cómo se dan los procesos en la realidad. Además se pueden analizar muchas de las actitudes, cómo reproducimos lo que criticamos en los demás en torno a las relaciones de poder. Este abordaje vivencial aporta muchísimo a la reflexión, ayuda a tomar distancia de la práctica, pero al mismo tiempo, como es tan vivencial se siente y permite separar aquello que

uno planea con lo que en la realidad sucede y analizarlo de manera distinta.

Una técnica que también ayudó mucho, fue “la viruela de Mesoamérica”, como le llamaron los participantes, esta consistía en ubicar en cada país los principales puntos donde se ubican las riquezas que están en disputa: minas, agua/hidroeléctricas, agro-negocios (caña, palma africana, piña), biodiversidad.

*...La Viruela de nuestra Mesoamérica, dándonos cuenta cómo el imperio nos tiene dominados por todos lados, por medio de Empresas Mineras, Empresas de Agroquímicos, Represas y Bases Militares. Hacer ese ejercicio me enseñó a entender cómo el imperio nos ataca de forma tal que aceptemos, ya sea impuesto y aceptado voluntariamente o por medio de la violencia armada...,* Juan Barrera Movimiento guevarista–El Salvador.

### **IV. Conclusiones**

1. Recuperar la esencia política de la Educación Popular, trabajar su dimensión pedagógica y resituarla con un sujeto concreto que son los movimientos, y luego precisar en estos los que luchan por la defensa de los territorios, aunque sea desde una perspectiva amplia que incluye sectores de la ciudad y del campo, y no deja fuera los instrumentos políticos de izquierda ya que son los potenciadores de estrategias de poder que permiten las transformaciones estructurales. Rescatar esta esencia ha sido fundamental para desarrollar el nexo que existe entre Educación Popular y la formación de los movimientos. Sin duda, la concepción de la formación de la Escuela Mesoamericana va de la mano con la concepción metodológica dialéctica de la Educación Popular.
2. Hacer alianzas con ciertos movimientos como una estrategia de la Escuela. Alianzas que van más allá de una escuela de un año, sino en todos los años estableciendo una relación permanente a nivel nacional y regional, es decir, tratar que las organizaciones participen a los diferentes niveles, para ir enfocando y priorizando algunas organizaciones y lograr así mayor impacto. Ha sido

muy acertado poder debatir con representantes de movimientos o partidos políticos que están desarrollando luchas importantes, conversar sobre sus aciertos, errores, estrategias que han funcionado desde la historia, y hoy, aprovechando la presencia en un país.

3. Abordar el concepto territorio desde las Relaciones de Poder, permite comprender este desde una visión holística y sus dinámicas (contradicciones, sinergias, conexiones), así se rompe con la visión tradicional más localista y romántica, entendiendo el territorio como un espacio más complejo, que permite conectar la subjetividad con miradas más objetivas y amplias, y logra concretar las prácticas de transformación en contextos concretos que van desde las relaciones que se establecen en lo más íntimo, en y con el cuerpo, en la vida cotidiana con todos las y los demás en sus comunidades, pero sobre todo permite situar nuevos escenarios de la lucha de clase en los contextos actuales: en y entre nuestras subjetividades, las comunidades, cada nación, Mesoamérica, todo Abya Yala, y el mundo.
4. Analizar la problemática desde este enfoque logra conectar de manera dialéctica los conceptos capitalismo–*patriarcado* y *colonialismo*. *Este análisis permitió la creación del concepto de la trenza de las múltiples dominaciones, el cual aún necesita pulirse más, sobre todo desde su dimensión económica, pero la pista quedó claramente diseñada. El reconocer que en los territorios el ciclo de las dominaciones se da de manera estructurada, permite ver que la lucha contra estas también debe ser articulada.*
5. Enfocar el estudio desde las relaciones de poder permite un análisis político dinámico, implica siempre hacer un análisis de la correlación de fuerzas para descubrir oportunidades y para hacer cambios que abonan a la construcción de un proyecto popular. Es la base para poder ser más asertivo en la elaboración de estrategias y tácticas para cualquier proceso de lucha y resistencia.
6. Analizar cómo librarse de las dominaciones es más importante que examinar cómo se

estas se dan. Es fundamental seguir integrando las estrategias de liberación desde el inicio del proceso de formación, esto evita caer en la re victimización y frustración que puede producirse cuando la formación se limita al análisis de la realidad, sin ver las oportunidades concretas que se desprenden de esta para transformarla, sobre todo reflexionando siempre sobre los “cómo”: cómo acumular fuerzas, cómo ser más eficiente, cómo hacer cambios de verdad.

7. Desarrollar más propuestas metodológicas e instrumentos de análisis, para mirar cómo se están construyendo las relaciones de poder; cómo se está superando la dominación económica, las opresiones hacia las mujeres, niñas, niños, jóvenes, ancianos y ancianas; cómo liberarse desde el cuerpo, la comunidad, el país, la región mesoamericana, América Latina.
8. Reafirmar los conceptos básicos de la Educación Popular que permiten verdaderos procesos de construcción de conocimientos: Partir siempre de lo concreto, de lo cercano, de lo que motiva, de la dimensión subjetiva. En este sentido, vivenciar el territorio cuerpo reconociendo en él las dominaciones impuestas en la relación hombre–mujer y facilitar el análisis del tema de género, no para quedarse en él, sino para reflexionar a partir de ello, para objetivar, profundizar, crear y animar debates, descubrir los hilos ocultos por las apariencias.
9. Organizar y construir colectivamente la Escuela entre las y los facilitadores, así como los contenidos y responsabilidades, permite a los y las participantes comprobar que es posible otro tipo de relaciones, que el poder puede estar en manos de todas y todos siempre que se construya de manera colectiva. Además genera compromisos en sus participantes.

### **Recomendaciones**

- Lograr que en los cursos participen más personas de un mismo movimiento para que la incidencia en sus espacios pueda ser mayor. Si algunas de estas personas tiene incidencia en los espacios de dirección de su movimiento pues sería lo mejor.



- Crear un grupo de educadoras y educadores que sean egresados–as de la Escuela y de los centros que tengan el compromiso de acompañar metodológicamente por un tiempo a los movimientos, esto permitirá saber que está pasando, el quehacer de los movimientos: ¿Cómo se dan las relaciones de poder en ellos, si se están articulando a otras luchas, se está construyendo correlación de fuerzas favorable? ¿Se está haciendo un análisis real de la equidad? Lo cual puede servir de insumos importantes para la formación de los módulos teniendo en cuenta los contextos reales de las personas que van a formarse. De esta forma, el tema del seguimiento a las personas formadas y la validación de esta formación en la práctica de sus movimientos sería una manera viable de realizarlo.
- Fortalecer el análisis de algunos temas puede impulsar otras modalidades de formación menos estructuradas y que acompañen más la cotidianidad de los movimientos: una Asamblea, una movilización, etcétera, que aprovechándolas pedagógicamente forman con mucha eficacia. Producir más materiales educativos, con un acompañamiento metodológico para discutir con un público más amplio.
- Comenzar a abordar los temas de economía política, los modelos económicos existentes en los países y analizar propuestas válidas de alternativas económicas.
- Mantener el intercambio de experiencias con representantes de movimientos y partidos políticos que están desarrollando luchas estratégicas en sus países.
- Abordar con mayor profundidad el tema de la equidad de género y el eje de la comunicación.
- Incluir en los análisis los temas medioambientales, lo cual está muy unido al análisis del territorio desde todas sus miradas. Intencionalmente en el análisis la propuesta de soluciones prácticas para un compromiso mayor con el medio ambiente.
- Elaborar una estrategia de comunicación e información que facilite la vinculación con los participantes después de terminada la Escuela.
- Buscar –como Escuela– una vinculación con la Articulación Continental de Movimientos Sociales hacia el ALBA (Alianza Bolivariana para los pueblos de nuestra América) para aprender de otros contextos de América Latina.
- Seguir profundizando en el tema de las relaciones de poder porque en muchos movimientos sigue siendo similar a lo que se combate.





**CAMINOS DIVERSOS PARA ANALIZAR EXPERIENCIAS**



# ANÁLISIS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE ECONOMÍA SOLIDARIA EN EL CEAAL

Deysi Pérez Calderón

El presente trabajo de análisis de algunas experiencias de Economía Solidaria (ES) en el CEAAL es ante todo una necesidad política programática, parte del interés de profundizar prácticas de ES que se desarrollan por algunas afiliadas del CEAAL y que tienen como foco central la Educación Popular.

Como lo expresa Cadena<sup>1</sup>, “... igual que en el caso de la EP –la cual los educadores del CEAAL caracterizamos no como una modalidad educativa, sino como un conjunto de procesos con una dimensión educativa, pero con un impacto global emancipador–, en el caso de la ES afirmamos que la Economía Solidaria no es solo economía, sino que se trata de un conjunto de procesos emancipadores, con una incidencia central en lo económico, pero que se proponen la transformación del conjunto de las relaciones sociales e incluso de los procesos civilizatorios actuales”.

Desde este foco político se han tomado en cuenta para el análisis experiencias de asociados del CEAAL tales como: a) la Escuela de Quilombo Dos Palmares, de EQUIP sede RECIFE; b) la de las comunidades P’urèpecha–

Ayuda Mutua en Michoacán, México; c) la del ICI en Panamá con su escuela cooperativa; d) la de Ecuador que toma en cuenta la del Movimiento de Economía Social y Solidaria; e) la del Centro de Desarrollo Integral Las abejas en Nicaragua, con su experiencia de Cadenas de Valor con solidaridad y equidad de género. Así como las reflexiones desarrolladas por Félix Cadena Barquín, Laura Collin Harguindeguy que trata de los distritos de economía solidaria. Este es un documento abierto al debate por los que las conclusiones seguirán un proceso abierto para su enriquecimiento al interior del CEAAL.

## I. De las experiencias

En todas las experiencias revisadas<sup>2</sup>, la Economía Social y Solidaria ESS involucra distintos públicos, y diversos escenarios:

- Intercultural: negros, indígenas, mestizos,
- Económicos: artesanos, pescadores, agricultores, recicladores,
- Intergeneracional: jóvenes, adultos, niños, tercera edad,
- Regional: urbanos, rurales.

**Deysi Alexandra Pérez Calderón.** Socióloga ecuatoriana, diplomado en sociología del desarrollo y maestría en Política Pública. Productora agroecológica campesina desde 2012. Experiencia en construcción participativa de políticas públicas, monitoreo, evaluación y sistematización de proyectos. Participante en Mesas para la Construcción de Política Pública.

1 Cadena Félix Juan de Dios. Piragua 32. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Pág. 123.

2 Ver Bibliografía.

En Brasil, existe el programa de la Secretaría Nacional de Economía Solidaria SENEAS del Ministerio de Trabajo, regulado por la Ley 10.406 del Código Civil Brasileiro, y oficializa los emprendimientos que asumen diversas formas de organización: cooperativas, asociaciones, redes, incubadoras, grupos de producción, bancos comunitarios, y sociedades mercantiles. Posibilita una transformación social porque propicia la realización de la dignidad humana, vivencia la ética en múltiples dimensiones de cooperación para construir una nueva sociabilidad humana que resignifica la vida. El consumo es económico, político, cultural y ético. Recogen los planteamientos de los movimientos sociales que plantean el empoderamiento de los colectivos para crear otro modo expropiador de producción hacia una nueva sociedad humana, a través de la formación continua de los colectivos y redes, que realizan congresos, ferias a nivel nacional, regional e internacional<sup>3</sup>.

En Ecuador concibe a la ESS como aporte a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo que moviliza saberes ancestrales, salud ancestral, turismo, educación, capacitación, prácticas culturales, ambiente, trabajo doméstico. La ESS y el CESI (Circuitos económicos solidarios interculturales) se movilizan para la incidencia política con el fin de insertar en los planes y programas a nivel local, regional, nacional. En este sentido, la incidencia política tiene cuatro elementos<sup>4</sup>:

1. Autoconstitución de actores y sujetos para la toma de decisiones (participación),
2. Articulación con otros actores (redes),
3. Solidarizarse con luchas comunes (capacidad de acción),

4. Cambios de actitud en las personas y en las instituciones. Incluye elementos de reciprocidad (cambio de lo valórico de saberes ancestrales) y redistribución (papel de las instituciones)<sup>5</sup>:

- a. Autonomía (comunidad de comunidades autónomas)
- b. Lucha política para sacar recursos esenciales del control del mercado (recuperar soberanía alimentaria)
- c. Políticas públicas para fomentar ESS.

La ESS involucra trabajo asociativo, solidaridad, reciprocidad, equidad, trabajo horizontal, cambio recíproco de saberes, se centra en el ser humano, nace de grupos comunitarios, se rescata las semillas, recupera la cultura propia, posibilita trueques, valora el valor de uso y no de cambio; rescata el proceso organizativo, respeta la vida del planeta (Pachamama), aplica el precio justo entre productor y consumidor, la convivencia, la armonía, la agroecología, la autogestión, y no la explotación a otros.

En Ecuador, el MESSE Movimiento de Economía Social y Solidaria<sup>6</sup> es un colectivo social con presencia nacional que articula y fortalece las iniciativas con práctica y experiencias de economía solidaria, difunde y posiciona propuestas a nivel local, regional, nacional y global para transformar la sociedad y alcanzar el Sumak Kawsay o Buen Vivir<sup>7</sup>, a través de ocho componentes de trabajo<sup>8</sup>:

- Producción y transformación, cuidando la naturaleza y al ser humano
- Servicios de turismo y capacitación, cuidando las relaciones en forma armoniosa y recíproca

3 Economía Solidariae uma nova sociabilidade, Nadia Rodrigues, pág. s/n.

4 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 16–18.

5 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 19. Aporte: diferenciar 'lo político' entendido como cambio actitudinal en lo valórico, el poder para elegir; y 'la política' entendida como cambios en las normas de las instituciones.

6 Colectivo social nacional, 200 miembros. Se formó en el 2007. Tiene 3 convenios: i) programa de "Propuestas económicas transformadoras en la región andina: vinculaciones entre desarrollo económico local y economía social y solidaria" financiado por el Gobierno Vasco, ejecutado por Hegoa, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco y la Fundación Intercooperation América Latina. Plantea tres grandes componentes:

- › investigación y gestión de conocimiento,
- › fortalecimiento de las capacidades (formación) de los actores territoriales, y
- › fortalecimiento de iniciativas asociativas de economía social y solidaria.

7 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, cita pág. 13.

8 Carpeta folleto MESSE, 2010.

- Salud y educación, recuperando saberes ancestrales que promueven el diálogo intercultural y el cuidado del cuerpo de forma integral
- Finanzas, gestión colectiva y solidaria del dinero
- Comunicación y expresiones culturales, democratizando la comunicación y acceso a los medios
- Consumo (personas consumen de una manera responsable y consciente)
- Post consumo, reutilizando, restaurando y reciclando
- Comercialización, priorizando una relación directa del productor y el consumidor con intercambios monetarios y no monetarios inspirados en un comercio justo.



Ha creado cuatro comisiones: Diálogo de saberes, Incidencia política, Comunicación, y Gestión de proyectos; y se ha propuesto la producción del conocimiento a través de la conformación de grupos de trabajo formados por prácticas de economía solidaria y la academia<sup>9</sup>.

El MESSE ha logrado impulsar la declaratoria de ‘patrimonio intangible de la humanidad’ a la feria ‘cambeo del Viernes Santo’<sup>10</sup>, el lanzamiento oficial del ‘2013 como Año Nacional del Trueque–cambeo’; la Marcha por el ‘Día

Mundial de alimentos’<sup>11</sup>; y plantea como estrategias el trabajo en red, la articulación, la alianza, fortalecer los procesos formativos y de promoción, de organización, de finanzas solidarias, de producción agroecológica, de circuitos de producción–consumo local, de trabajo familiar, fomentar el trueque, conformar redes y ferias de productores u otros espacios de venta directa.

Tanto en las experiencias de Brasil, Ecuador y México se mantiene el dinero como intercambiador universal y simultáneamente preservan prácticas ancestrales no monetarias como el trueque en las ferias productores–consumidores, el trabajo colectivo no remunerado (mingas<sup>12</sup>), prestamos, cuidado de niños (zona costa y montubia), prioriza la producción agroecológica y de autosustento, etcétera, sobre todo entre grupos familiares de la misma comunidad asociado a festividades religiosas y sus respectivos santos<sup>13</sup>.

En Brasil las experiencias aportan a una creciente organización de redes socioeconómicas, solidarias que van construyendo procesos colaborativos de financiamiento, producción, comercialización, consumo y desarrollo tecnológico<sup>14</sup>.

En México las experiencias son de trueque entre grupos, en plazas, o espacios públicos llamados ‘tianguis’ (son tianguis itinerantes entre varias comunidades) en fechas establecidas, entre grupos familiares de la misma comunidad (producto según ciclo de agricultura) en Los P’urépecha de nueve comunidades. Se trata de intercambios mixtos, un producto por otro, o por dinero para completar la valoración de lo intercambiado, asociado a festividades religiosas y sus respectivos santos<sup>15</sup>.

9 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, cita pág. 18. Ref. libro “Economía Solidaria, Patrimonio de los Pueblos”, Abya–Yala, Quito–Ecuador, 2012.

10 Memoria del Encuentro Nacional, intercambio de productos antes de Semana Santa para elaborar fanesta (sopa típica de Semana Santa), Coronel José Assa, Alcalde de Pimampiro.

11 Memoria del Encuentro Nacional, Richard Intriago, FECAOL, Campaña ‘Qué Rico Es’, Día mundial de alimentos el 16 de octubre. Declaración 2013 Año nacional del trueque–cambeo, 22 marzo 2013, Pimampiro–Ecuador.

12 Término quichua para designar al trabajo comunitario en las zonas andinas e indígenas.

13 La fraternidad y la ayuda mutua, pág. 2–8.

14 Economía Solidariae, Nadia Rodrigues, pág. s/n.

15 La fraternidad y la ayuda mutua, P’urepecha pueblo originario de Michoacán, 9 comunidades (Arantepacua, Carapan, Cheranastico, San Isidro, Patamban, Santa Fe de la Laguna, Sevina, Tingambato y Nahuatzen), 100.000 habitantes, 40.000 han migrado por baja productividad de las tierras. Trabajan en siembra, crianza de ganado, aprovechamiento forestal, pesca y artesanías, pág. 2–8.

Los intercambios itinerantes están vinculados a movimientos sociales, colectivos concebidos como escuelas de intercambio que cada quince días va cambiando de comunidad. Cada comunidad tiene un coordinador, y es anfitriona hasta dos veces al año. Participan quince comunidades de la región P'urépecha. Aquí se amplía el trueque a productos y a servicios. Esta experiencia está ligada a la religión, después del almuerzo, hacen oración y se empieza el intercambio<sup>16</sup>.

En Nicaragua, la preocupación es reorganizar las cadenas de valor con principios justos y humanos, solidarios, de equidad de género, de asociatividad, alianzas voluntarias de beneficio mutuo entre productores y productoras, comerciantes y consumidores en nivel micro; para incrementar capacidades productivas, mecanismos de calidad, fortalecer competitividad de pequeños productores y productoras para crear una 'cultura empresarial solidaria' con fines de distribución justa de la cadena. El método de las cadenas de valor solidarias es facilitar colaboración estratégica, identificar roles, apoyar procesos para aumentar eficiencia y competitividad. Esto ha provocado especialización de actores, ampliar cobertura, generación de empleo e ingresos a corto plazo, con visión de subsistencia básica más que empresarial, se estrechan vínculos comerciales directos con cadenas de semiprosesados lo que incrementa el empleo en las comunidades; aumenta capacidades productivas, fortalece la ciudadanía activa y autoestima de las mujeres y de los hombres. Los programas de capacitación y empoderamiento están planificados para desarrollar capacidades empresariales defendiendo sus derechos en la gestión pública con el compromiso de transformar las relaciones de género en el control de la economía familiar, la toma de decisiones, el empoderamiento personal, económico, político y cultural de la mujer; y contribuir a nuevas prácticas de masculinidad<sup>17</sup>.

Las experiencias presentan nudos críticos de crédito, circulante, etcétera. Así tenemos que

en Brasil, la Economía Solidaria presenta diversos obstáculos como<sup>18</sup>:

- Acceso a crédito, o la creación de un sistema de finanzas solidarias a través de un banco comunitario.
- Consecución del apoyo por bancos estatales que generalmente tienen política de sanción legal.
- Consecución de descuentos junto a comerciantes locales.
- Consolidación de una cultura de solidaridad de los colectivos, la producción económica que se subordine a los principios éticos, una nueva sociabilidad sobre los intereses de mercado y lucro, y que respete al ecosistema.
- Dinamización de flujos de producción, consumo, comercialización, financiamiento, apropiación tecnológica por los colectivos y redes.
- Diversificación de oferta de productos y servicios, posibilitando el acceso de consumidores.
- Creación de estrategias diferenciadas para contextos rurales, urbanos y urbano-marginales.
- Articulación sistemática entre emprendimientos de economía solidaria como empresas autogestionarias y las incubadoras universitarias de Economía Solidaria.

En Ecuador se trata de experiencias de producción de ciclos de vida en equilibrio entre producción, trabajo y ambiente, en condiciones de autodeterminación, justicia, y articulación entre actores locales, regionales y nacionales; para la consecución de 'otra economía'. A continuación analizo 47 experiencias que evidencian algunos puntos importantes:

- El poco apoyo Estatal, pues de las 47 experiencias, únicamente 5 cuentan con apoyo del Estado (municipal o ministerial) (10,6%);
- Poco nivel organizativo, pues 3 de 47 experiencias (6,3%) trabajan en RED; centradas en las experiencias agroecológicas;

16 La fraternidad y la ayuda mutua, pág. 9-12.

17 Cadenas de Valor con solidaridad y equidad de género, pág. 15.

18 Economía Solidariae, Nadia Rodrigues, pág. s/n.



- Bajo trabajo en género, ya que solo 10, de las 47 experiencias (21,2%) son gerencia- das por mujeres;
- Baja participación de miembros; en pro- medio 1,5 cooperativas o asociaciones; 1 comunidad, 581 familias, 31.930 personas por organización;
- Mayor preocupación por lo urbano que por el área rural: de las 47 experiencias, 31 son de cobertura barrial o de ciudad (65,9%), 9 parroquiales (19,1%), 4 cantonales (8,5%), y 3 provinciales (6,3%);
- Ausencia de experiencias a nivel nacional: la organización de mayor cobertura trabaja en 10 provincias de las 24 a nivel nacional. (es decir, cobertura máxima de 41,6%);
- Se evidencia mayor peso a las actividades de microcrédito (23,4%), lo que a su vez evidencia una ‘continuación’ del modelo ca- pitalista de mercado. Luego le sigue la pro- ducción de huertas orgánicas y medicinales (12,7%), costureras, artesanías, alimentos de su barrio (10,6%); y la red ferias consu- midores y productores (8,5%);
- Muy poca experiencia en actividades como intercambio de moneda alternativa; turismo en hospedaje y alimentación; formación de consejos barriales, y foro mujer, violencia y género (2,1%); y elaborados (soya, arrope, galletas, miel, etcétera) con 4.2%.

Ecuador constituye uno de los países que ha incorporado los temas de género, generacio- nales, ambientales e interculturales <sup>19</sup>.

En México, los roles son definidos: las muje- res hacen la comida, y los hombres siembran y cosechan. Del trabajo comunitario de cose- cha, se entrega 1 canasto de lo cosechado a la mujer; y 1 costal de lo cosechado a los hom- bres. Las mujeres son las que salen al mer- cado a hacer trueque o intercambio, compra y venta de los productos. “debe promoverse una paridad o equidad entre la participación de hombres y mujeres... La mujer conoce el valor, sabe por qué lo va a cambiar, lo empleará en la casa, se podrá vender en otras mercados”<sup>20</sup>.

19 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 17.

20 La fraternidad y la ayuda, pág. 4-6.

21 La fraternidad y la ayuda mutua, pág. 8.

22 Ver bibliografía.

Los hombres dan ropa o fruta (10 a 15 cajas) para la mujer; y las mujeres a cambio dan ta- males y atoles (10 a 15 tamales). Toda la comi- da se reparte entre los parientes que hacen el intercambio<sup>21</sup>.

## II. Planteamiento

En base a las experiencias y enfoques de au- tores de Brasil, Panamá, Nicaragua, México y Ecuador<sup>22</sup>, presento en este estudio tres posi- bles tendencias de la Economía Social y Soli- daria ESS que son:

- 1) ESS como parte de la economía capitalista, sustentada por la racionalidad instrumental.
- 2) ESS como una mixtura, como un período de transición entre lo capitalista y lo no-ca- pitalista.
- 3) ESS como instrumento para la construcción de un nuevo modelo, de ‘otra economía’; alternativa al modelo de desarrollo neoliberal, bajo la racionalidad social.



### **1. ESS como parte de la economía capitalista, sustentada por la racionalidad instrumental**

En esta posición se encontrarían todas las ex- periencias de cooperativas, asociaciones, gru- pos, comunidades que manejan dinero como medio circulante, y que producen para conse- guir excedentes.

Se concibe a la ESS como una posibilidad para incrementar la productividad del trabajo, donde el trabajador es consumidor centralizado en grandes ciudades, donde la soberanía alimentaria está bajo grandes monocultivos con uso intensivo de maquinaria, que propende la concentración de riqueza, de tierras, de recursos; es decir, fortalece el modelo de reproducción ampliada del capital, donde tanto la producción de los grandes sectores (alimentarios, medicinas, insumos agrícolas, etcétera), como la transformación, la comercialización y el consumo están en manos de empresas transnacionales.

Este modelo provoca producción de mercancías estilo fordista, incremento de los basureros del mundo, enormes problemas sociales y sanitarios (acceso de agua potable, alcantarillado, etcétera).

Se puede afirmar que el capitalismo ha avanzado al campo. Citamos únicamente al recurso tierra como ejemplo en el Ecuador: Así tenemos que el 75,5% de las familias rurales tienen propiedades menores a 10 ha, el 18,1% de familias con 10 a 50 ha; y solo el 6% poseen más de 100 ha. “A pesar de la mayor presencia de la mediana propiedad e incremento del minifundio, no se afecta realmente al poder económico de los grandes hacendados y empresas, más bien, se impulsa su tránsito hacia la agricultura capitalista”<sup>23</sup>. Así tenemos por ejemplo, que en Ecuador, el índice de Gini de la desigualdad rural casi no ha cambiado en 50 años: de 1954 en 0,86; al año 2000 a 0,80<sup>24</sup>.

## **2. ESS como una mixtura, como un período de transición entre lo capitalista y lo no-capitalista**

En la posición mixta, está México que a pesar de que mira a la ESS como respuesta a la ‘crisis civilizatoria’<sup>25</sup> (crisis económico-financiera, energética, alimentaria, ambiental y cultural) y apela a la necesidad de un cambio de modelo, de lógica de producción, circulación y consumo; cuestiona formas de producir y de consumir destructivas de la naturaleza; propone la necesidad de reducir la escala de producción; fundamenta nuevos conceptos como ‘postdesarrollo, de economía ecológica, economía solidaria, economía del trabajo, economía política institucionalista, decrecimiento’<sup>26</sup>, recupera teorías de ‘el don’, unidad doméstica, economía campesina, ‘lógica de producción social’, o ‘reproducción social ampliada’, o ‘racionalidad reproductiva’; contraria a la ‘reproducción ampliada del capital’ con su racionalidad instrumental<sup>27</sup>. Lógicas que cambian del sujeto ‘trabajador’ al de ‘consumidor’ contradicción intrínseca de exclusión de consumo por falta de ingresos<sup>28</sup>; o de ‘incremento de desempleo’ suplido por ‘políticas sociales focalizadas’ o subsidios (“renta básica Universal”)<sup>29</sup>. Presenta la tesis sobre la necesidad de un ‘período de transición’ donde las nuevas lógicas son prácticas prefigurativas; donde coexiste la economía de mercado y la economía social, en sus tres fases:

- Economía popular: estrategia de resistencia o sobrevivencia que la realizan sectores populares (informales) con lógica de unidades domésticas, división interna del trabajo,

23 Los proyectos de una nueva legislación de la tierra en el Ecuador, pág.10

24 Los proyectos de una nueva legislación de la tierra en el Ecuador, pág. 8: índice de Gini mide la desigualdad, si su valor es 1= mayor desigualdad; y el valor 0= igualdad total.

25 Los distritos de economía solidaria, pág. 1.

26 Los distritos de economía solidaria, cita N° 5 en pág. 2. Postdesarrollo (Escobar A. *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá, Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005); *Economía Ecológica* (Barbier E.& Joanne Burgess, C.F. *Paradise Lost? The Ecological Economics of biodiversity*. Londres: Earthscan 1994); *Economía Solidaria* (Razeto 1988 s/cita); *Economía del trabajo* (Coraggio 2009 s/cita); *Economía Política Institucionalista* (Caille A. *Economía Política Institucionalista EPI*, otra Economía Volumen II, N° 2-I semestre, 2008, [www.riless.org/otraeconomia](http://www.riless.org/otraeconomia), 27-35, 2008); *Decrecimiento* (Latouche 2009, sin referencia).

27 Los distritos de economía solidaria, cita N° 6 en pág. 2: ‘el don’ (Mauss, 1979, sin cita), unidad doméstica (Meillasoux C. *Mujeres, Graneros y Capital*. México, Siglo XXI Editores, 1977); economía campesina (Chayanov A. *The Theory of peasant economy*. Homewood, Illinois, The American Economic Association, 1966); reproducción social ampliada (Coraggio 2009; sin cita); racionalidad productiva (Hinkelamert F., *Economía para la vida*. En C.y Cattani, *Diccionario de la otra economía* pág. 150-157, Buenos Aires, Altamira, 2009; y Mora 2009, sin referencia).

28 Ídem, pág. 3, cita a Bauman 2003 (sin referencia).

29 Ídem, pág. 3, cita a Domenech 2007, Yanes 2007 (sin referencia).



ausencia de relaciones salariales al interior; pero con generación de ganancias.

- Economía social: cooperativas solidarias con socios y capitalistas, sin prácticas solidarias al exterior.
- Economía solidaria del trabajo o de reproducción social: lógica reproductiva se reinserta en lo económico, en lo social, en lo cultural, en lo ambiental, en lo científico-tecnológico, en lo político para beneficio de toda la sociedad con Políticas públicas.
- Para transformar a las instituciones de la ESS hay 3 posturas que han adoptado los movimientos afines a la ESS y al Sumak Kawsay lo que determinará su estructura interna, sus actividades, su sostenibilidad, y su formación política<sup>30</sup>:

» Búsqueda de la autonomía: construir la gran comunidad de comunidades

solidarias, transformación de la estructura interna de las comunidades con procesos educativos, recuperar la reciprocidad como una 'convergencia entre la socio-economía solidaria y el cooperativismo corporativizado'<sup>31</sup>. NO aceptan políticas de fomento al sector solidario (donaciones, financiamiento, asistencia técnica, etcétera), y promueve el 'principio de autonomía' como derecho a la territorialidad, autogobierno, sistema jurídico, económico, social y cultural interno<sup>32</sup>, cajas finanzas solidarias, sistemas electrónicos de intercambio sin moneda, 'red social y económica de y para la economía solidaria'<sup>33</sup>. Es decir, incidencia en políticas de autonomía.

» Lucha política para sacar recursos esenciales del control del mercado (bienes que tienen que ver con el alimento):

30 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 43-53.

31 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 46, cita a De Melo Lisboa, A. "Economía solidaria: una reflexión a la luz de la ética cristiana", en Corragio, J. L. (org.). La economía social desde la periferia: contribuciones latinoamericanas. Buenos Aires: Altamira, 2007.

32 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 47, cita a Díaz Polanco 1996, citado por Zibechi R. ¿Hacia un Estado Aymara? En Dispar el poder: los movimientos sociales como poderes antiestatales. Bogotá. D.C., Ed. Desde Abajo, 2007.

33 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 48, posición del Foro Brasileño de Economía Solidaria.

tierra, agua, semilla, políticas de importación de alimentos e insumos. Algunos movimientos incorporan el trabajo, el dinero y el conocimiento. Es la lucha por la soberanía alimentaria de los pueblos. El mercado capitalista obliga a producir monocultivos a pequeños y medianos productores. “Los procesos de producción, transformación, distribución y consumo no pueden estar mediados por las leyes del mercado”<sup>34</sup>. Desde la economía solidaria, la tierra NO debe tener dominio privado sino ‘derecho de uso’ otorgado por las comunidades. Los movimientos indígenas luchan por el territorio como propiedad comunal<sup>35</sup>. Por tanto, incidencia en políticas de redistribución de tierra y agua, soberanía alimentaria, propiedad privada y derecho de uso de la tierra.

- » Políticas públicas para fortalecer la economía solidaria: democracia participativa que controle sistemas de ciencia, tecnología, educativo formal y popular, seguridad social, salud, financiamiento; y un Estado descentralizado. Crítica al “sistema de bonos que profundizan la sociedad desintegrada” (ocupados y desocupados, rurales y urbanos, públicos y privados, asistidos y no asistidos)<sup>36</sup>. Es incidencia en política de todos los sectores, énfasis en cambio institucional para democracia participativa y Estado descentralizado.

Las organizaciones que ejerciten la ESS deben adoptar una postura, definir sus áreas de incidencia, con amplio debate interno y generar propuestas para el sector. Deberían accionar en:

- Consolidar circuitos económicos solidarios CIES, relaciones de reciprocidad, tierra comunal ante el Estado. “una Economía de la Vida se institucionaliza... definiendo diversas formas de propiedad consistentes con la vida de todos, en sociedades multiculturales”<sup>37</sup>.
- Cambiar la institucionalidad del Estado, incidir en regímenes de propiedad.
- Diferenciación clara en el registro de actores de la economía solidaria (separados de la Economía Popular y los MyPimes)<sup>38</sup>.
- Reformar el sector privado para acercarse a la ESS; o transformar el sistema capitalista en un sistema económico social y solidario<sup>39</sup>.

Podría constituirse en una forma ‘sincrética’ de satisfacción de varias necesidades a la vez, una “solución intermedia entre formas capitalistas y no capitalistas de producción, en las cuales las comunidades indígenas sirven a los mercados laborales a la vez que mantienen su control de la tierra y conservan sus instituciones comunitarias... conviven la lógica de lo comunal heredada de prácticas ancestrales... y el individualismo heredado de la imposición del sistema capitalista”<sup>40</sup>.



34 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 49.

35 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 50, citando a Coraggio J.L. *Economía social, acción pública y política: hay vida después del neoliberalismo*. Buenos Aires, Fundación Centro Integral de Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS, 2007.

36 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 51, concepto de Coraggio J. L.

37 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 54, concepto de Ducheow U., y Hinkelammert F. J., Un mundo diferente es posible. La reconstrucción del régimen de propiedad desde abajo, en la perspectiva de la vida y del bien común, en: *La economía social desde la periferia: contribuciones latinoamericanas*. Buenos Aires, Altamira, 2007.

38 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 55.

39 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, pág. 55.

40 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andino, cita pág. 31, concepto de Korovkin T., *Comunidades Indígenas, Economía de Mercado y Democracia en los Andes Ecuatorianos*. Quito, Ed. Abya-Yala, 2002.

### **3. ESS como instrumento para la construcción de un nuevo modelo, de ‘otra economía’; alternativa al modelo de desarrollo neoliberal, bajo la racionalidad social**

Para conseguir finalmente el ‘otro modelo’ descentralizado en redes, como cooperativas locales, una economía con una nueva lógica social a partir de las necesidades humanas para construir ‘círculos virtuosos de intercambios recíprocos’ de neo agricultores, neo artesanos, neo comunidades; adoptando nuevas monedas, y considera cinco principios de integración<sup>41</sup>:

- Autarquía de la unidad doméstica
- Reciprocidad intra e inter comunidades
- Redistribución a diversos niveles de la comunidad
- Intercambio en mercados regulados o libres
- Planificación de lo complejo de las acciones particulares, actividades orientadas al buen vivir: a) Producir más, comprar menos; b) Intercambiar lo más posible a nivel local y c) Limitar adquisiciones de productos foráneos.

No se trata de un ‘regreso a la economía de autosuficiencia’; sino más bien de ‘recuperar las capacidades (capabilities: la producción produce satisfacción, y su consumo un valor simbólico)<sup>42</sup>.

Dentro de esta tercera tendencia, por el discurso, se podría afirmar que existen experiencias de Brasil y Ecuador. En Brasil conciben a la ESS con fundamento socialista para crear ‘otra economía, otra sociedad, otro mundo es posible’; para abolir la división capitalista de clases y crear una sociedad sin clases sociales, sin ‘asalariados’ y ‘asalariadores’; sino ‘emprendedores’ y ‘emprendimientos’. Lo más importante aquí son los cambios de comportamiento en la producción y el consumo en una perspectiva solidaria comprendida como<sup>43</sup>:

- una ‘forma autogestionaria de generación de renta’
- una forma de combatir la explotación económica, política y cultural
- una red que promueve potencialidades contra la lógica de acumulación de capital, alienación del trabajo y el consumo a favor de grupos económicos.
- una alternativa al desempleo
- una política de desarrollo local, regional y comunitaria
- una alternativa estructural del capitalismo (no solo como una alternativa coyuntural del desempleo)
- Favorece la integración social (articulación de redes).

El Ecuador incorpora además el principio de ESS, como un nuevo modelo de desarrollo alternativo al neoliberal vinculado al desarrollo local llamado el “Buen Vivir”, “sistema económico social y solidario que reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado en armonía con la naturaleza, y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir”. Presenta:

- Nuevas formas y relaciones de producción, distribución y consumo donde predomina el valor de uso, y visualiza las relaciones no-monetarias.
- Progresiva transformación de las relaciones económicas cada vez más coherente con el paradigma del Sumak Kawsay<sup>44</sup>.
- Incorpora nuevos procesos como el de celebración de la vida (economía de la casa, alimento, crianza de hijos, sexualidad, “se produce lo material pero también lo espiritual, lo ritual, festivo, ideológico... alimentados por el amor”). Desde la emoción y afectividad

41 Los distritos de economía solidaria: pág. 7, nuevas monedas como timedollar, 4.000 monedas locales en el mundo, 35 comunidades en transición autosuficientes en servicios y alimentación. Cita a Hopkins R. *The transition Hand Book. From oil dependency to local reilience*. Vermont, Chelsea Green Publishing, 2008.

42 Los distritos de economía solidaria, pág. 8, cita a Sen A., *Development thinking at the beginning of the 21st century. Development thinking and practice*. Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, septiembre 1996.

43 Economía solidariae uma nova sociabilidade, Nadia Rodrigues.

44 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 15.

se logra transformar la racionalidad, nuevos conceptos de ‘transconceptual’ (ritualidad, sensibilidad, baile, arte, festividad)<sup>45</sup>.

- Reúne elementos como la investigación, las formas de incidencia social y política; y circuitos económicos solidarios interculturales CESI; con el fin de articularse y constituirse en ‘nuevo sujeto político local’<sup>46</sup> con enfoque de derechos (derecho a la alimentación–soberanía alimentaria; derecho al trabajo, comercialización, derecho de los consumidores, etcétera)<sup>47</sup>.
- Se diferencia de la ‘Economía Popular’ por el factor C de asociación, colaboración y trabajo colectivo<sup>48</sup>.
- La Economía Solidaria como “forma de convivencia entre personas y la naturaleza que satisface las necesidades humanas y garantiza el sostenimiento de la vida, con una mirada integral, mediante la fuerza de la organización, aplicando los saberes y las prácticas ancestrales para transformar la sociedad y construir una cultura de paz”<sup>49</sup>.

Según sus principios éticos, económicos, sociales y culturales subyacentes en estas prácticas son muy similares en todos los casos, se puede afirmar que todas las experiencias valoran la participación colectiva, el cooperativismo, la autogestión, la democracia, la autosustentación, el comercio justo y equitativo, la preservación de los ecosistemas aportando al autodesenvolvimiento<sup>50</sup>. Un plus del Ecuador es la búsqueda del buen vivir y del bien común; la prelación del trabajo sobre el capital y de los intereses colectivos sobre los individuales; consumo ético y responsable; la equidad de género; el respeto a la identidad cultural; la autogestión; la responsabilidad social y ambiental, la solidaridad y rendición de cuentas; y, la distribución equitativa y solidaria de excedentes<sup>51</sup>.

El trabajo asociativo, solidario y comunitario; la toma de decisiones democráticas y equitativas, la responsabilidad con las personas y la naturaleza; la interculturalidad como modelo de relaciones respetuosas, las relaciones basadas en la justicia, diálogo y reciprocidad, la construcción de autonomía y autogestión en las organizaciones<sup>52</sup>.

En Ecuador, hay propuestas basadas en la cruz del sur como una correlación de elementos denominada “Sumak Kawsay” con cuatro dimensiones: Munay = la espiritual; Atiy = la organización; Ruray = la práctica, el hacer, el vivir la economía, la producción; Yachay = el saber, la educación. Y cuatro Principios: Randi–randi = hacernos mutuamente; Minga = trabajo colectivo; Ayni = solidaridad, primero debe dar para luego recibir; y Ayllus, raymis, antisuyo, coyasuyo, japa que cuando se articulan, forman la comunidad o Hatunaylli<sup>53</sup>.



Como objetivo principal construir ‘Sujetos colectivos’, co–propietarios de la riqueza, co–usuarios de los recursos naturales, co–responsables de la conservación del medio ambiente, asociados a valores éticos de ayuda mutua, fraternidad, cooperación y coordinación;

45 Cuadernos de trabajo MESSE, Verónica Andina, pág. 26 y cita pág. 27 y 28 cita a Estrenan, citado en García 2011.

46 Cuadernos de trabajo MESSE, concepto tomado de Silva 2012, citado pág. 16.

47 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 18.

48 Cuadernos de trabajo MESSE, concepto factor C tomado de Razeto L. 2001 Desarrollo, transformación y perfeccionamiento de la economía en el tiempo. Santiago, Universidad Bolivariana. Jhonny Jiménez, pág. 15–7, cita pág. 15 [www.luisrazeto.net](http://www.luisrazeto.net)

49 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, cita pág. 14, definición colectiva del MESSE.

50 Economía Solidariae, Nadia Rodríguez.

51 Ley Orgánica y Reglamento de la Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario (Actualizado al 5 de septiembre del 2013) [http://www.rasonu.com.ec/index.php?option=com\\_](http://www.rasonu.com.ec/index.php?option=com_)

52 Cuadernos de trabajo MESSE, Jhonny Jiménez, cita pág. 14.

53 Memoria del Encuentro, propuesta de Cesar Pilataxi, ECORURAL– zona norte MESSE.



reconoce el afecto y uso de cada producto, valor del esfuerzo y trabajo para producirlo<sup>54</sup>.

### III. Conclusiones

1. Concluimos entonces que el debate para los movimientos de ESS en síntesis se centra entre:

- Que durante el período de transición, la ESS está dentro del sistema capitalista, construyendo ‘sujetos políticos’ que únicamente lucharían por ‘mejores condiciones’ (precio justo para productor, precio justo para consumidor, precio para intermediario, etcétera) a través de leyes, reglamentos y políticas públicas favorables a la ESS; o,
- Cambiar el modelo de desarrollo (control de los recursos, de los medios de producción y de las formas de producción, transformación, comercialización y consumo; cambio de matriz productiva, anular la moneda, etcétera).

2. Las prácticas de ESS que según la teoría y su discurso se podrían pensar como del ‘nuevo modelo de desarrollo’ (tercer enfoque); sus

prácticas y ejercicio concreto corresponden a la economía capitalista (primer enfoque) porque han sido institucionalizadas a través de varias estrategias, como por ejemplo<sup>55</sup>:

- Líderes comunitarios han sido cooptados por los Gobiernos de turno, a través de estrategias clientelares considerando que constituyen un universo interesante de población organizada, inclusive con vida jurídica. Así tenemos que para septiembre 2010 constaban 4.968 organizaciones productivas:
  - » 44% son formas asociativas (2.186 organizaciones)
  - » 19% formas comunitarias (944 organizaciones), y
  - » 18% formas cooperativas (894 organizaciones).
- Por dinámicas institucionales capitalistas como la ‘normativa’ (Constitución, Leyes, y Reglamentos) y que crean la institucionalidad, concibe únicamente la redistribución como base del ‘buen vivir’, es decir, dentro

54 La fraternidad y la ayuda mutua, pág. 1 y 13.

55 Art. 283.– El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir. El sistema económico se integrará por las formas de organización económica pública, privada, mixta, popular y solidaria, y las demás que la Constitución determine. La economía popular y solidaria se regulará de acuerdo con la ley e incluirá a los sectores cooperativistas, asociativos y comunitarios

del sistema capitalista, cobro de impuestos (tener RUC; Registro Único de Contribuyentes, para entrar al SRI Servicio de Rentas Internas); RUOSC (Registro único de organizaciones sociales), requisitos para tener vida jurídica, legalizarse, etcétera.

- Por dinámicas institucionales capitalistas como la política pública misma (proyectos y programas estatales como Plan Nacional del Buen Vivir 2013–17, Plan TIERRAS, Plan de Desarrollo y ordenamiento territorial, normativa y gestión de Redes Comerciales, etcétera)<sup>58</sup>.

Y cuyos efectos son diversos, entre otros:

- Neutraliza o desmoviliza levantamientos sociales: el Estado identifica a líderes comunitarios que logran construirse en ‘sujetos colectivos’ o ‘sujetos políticos’ (organizaciones, comunidades, familias y personas de la ESS).
- Incremento de la recaudación tributaria considerando que las economías populares y solidarias son el mayor empleador del país y cuentan con millones de socios: la economía popular y solidaria empleó en 2009 el 64% de los ocupados a nivel nacional, “el ingreso tributario paso de USD 4.672 millones en 2006 a USD 11.266 millones en 2012, lo que en términos de contribución fiscal efectiva sobre el PIB alcanza un 13%. En el 2012, los ingresos del sector público no financiero (SPNF) ascendieron a USD 34.529 millones y estuvieron compuestos por ingresos petroleros netos en un 35,9%, y por ingresos no petroleros en un 57,3%<sup>59</sup>”.
- Incremento de la seguridad social, ingresos para el Seguro Social, puesto que la población económicamente activa (PEA) afiliada

a la seguridad social creció del 26,2% en 2007 al 41,4% en 2012<sup>60</sup>.

- El Estado debía fomentar la ESS incrementando las compras al sector ESS dentro del sistema de compras públicas. Sin embargo, los datos demuestran lo contrario: el 43,8% de las compras públicas a productos importados, las importaciones en 2012 representaron el 28,4% del PIB, explicado por la alta compra de materias primas y bienes de capital (57,1% del total de las importaciones del 2012). Este hecho da muestra de la dependencia productiva ecuatoriana con respecto a los bienes importados<sup>61</sup>.
- La importancia de la economía popular y solidaria radica en su distinta forma de reproducción económica y la alta representación dentro del sistema económico, puesto que genera alrededor del 25,7% del PIB: existen más de mil cooperativas de ahorro y crédito y, actualmente, el sector financiero popular y solidario llega a casi USD 1.500 millones de activos y a más de 2 millones de socias y socios”. Del total de 6.499.262 empleos generados a nivel nacional en 2009, el 64% perteneció a la economía popular, mientras que la economía privada tuvo una participación del 29% y la economía pública del 7%<sup>62</sup>. Se registraron 4.968 organizaciones productivas a nivel nacional, de las cuales el 44% son asociaciones, el 19% se organiza a manera de comunidades y el 18% son cooperativas. Se registraron 19.239 entidades, de las cuales el 6% son cooperativas de ahorro y crédito (1.239), el 16% son cajas de ahorro (3.000) y el 78% son bancos comunales (15.000)<sup>63</sup>.

3. Para Ecuador, Bolivia, Brasil, entre otros, el concepto ESS es el resultado de movilizaciones

58 <http://www.agricultura.gob.ec>; “construir un modelo de desarrollo rural basado en la economía social solidaria, que garantice la soberanía y seguridad alimentarias y el buen vivir en el marco de la participación social”. <http://www.buenvivir.gob.ec/> Objetivo 8. Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible. Esta nueva concepción permitirá concretar aspectos como la inclusión económica y social de millones de personas, la transformación del modo de producción de los países del Sur, el fortalecimiento de las finanzas públicas, la regulación del sistema económico, y la justicia e igualdad en las condiciones laborales”.

59 Plan BV 2013–17, cita al MIES, 2011, pág. 248, 253.

60 Plan BV 2013–17, pág. 253.

61 Plan BV 2013–17, pág. 257–8.

62 Plan BV 2013–17, pág. 263, (MIES, 2011).

63 Plan BV 2013–17, pág. 263–4, con los datos del SRI y la Dirección Nacional de Cooperativas del Ministerio de Inclusión Económica y Social, la Superintendencia de Bancos y Seguros y los organismos de integración del sector financiero popular y solidario, a enero del 2010. (MIES, 2011).



y propuestas de movimientos sociales de los años 80; por tanto hay que evitar traducir ‘social y solidario’ por ‘popular’ (José Luis Corrajo), ya que las Economías mercantil y solidaria son antagónicas. El mercado, en sí mismo, no es solidario. La lógica económica del mercado es la competencia y la ganancia individual. El mercado es intrínsecamente capitalista, tiende a mantener y profundizar las desigualdades sociales, y tiende a generar sistemas autoritarios (Marx Horkheimer). Por tanto se puede afirmar que<sup>64</sup>:

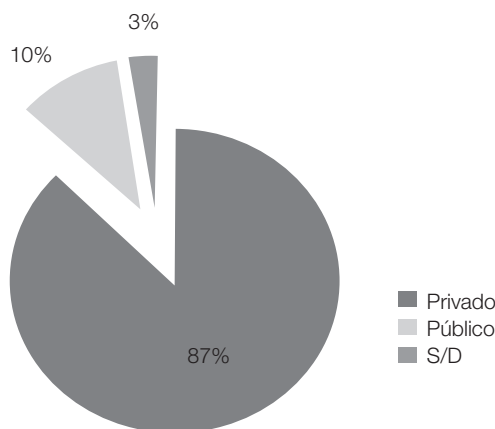
- La Constitución del Ecuador 2008 no hace referencia a las relaciones entre diversos sectores de la economía. Desde 1980–1990 el desarrollo de la Economía Popular y Solidaria tiene como objetivo insertarse en el mercado y conseguir mejores ganancias. La óptica desarrollista de las organizaciones no gubernamentales financiadas por organizaciones internacionales es mercantil, forzando a entrar a la lógica del capital, anula las posibilidades de lo solidario. La Ley y el Reglamento propenden insertarlas en la lógica de la dinámica del capital.
- No existe políticas para ‘lo popular’ ni para desarrollar ‘formas solidarias de la economía’. Al analizar las políticas públicas del Gobierno se mira por ejemplo, que las compras públicas no benefician a las economías populares, pues se sigue beneficiando a los grandes capitales (Pronaca, Supermaxi, etcétera); y que existe un encadenamiento productivo como medida de desarrollo de economía popular que han favorecido a las grandes cadenas productivas como PRO-NACA.
- Desde la lógica económica el resultado es que la pequeña producción campesina ha sido subordinada al gran capital. La dinámica va eliminando componentes de solidaridad presentes con prácticas institucionales estatales como el SRI (Servicio de Rentas Internas), RUC (Registro Único de Contribuyentes), RUOSC (Registro

Único de Organizaciones de la Sociedad Civil), legalización, asociaciones, etcétera. Las asociaciones y cooperativas entran en dinámicas capitalistas; pero forman parte de la Economía Popular.

- La Economía popular y solidaria acentúa lo crematístico (Martínez Allier/ economía y crematística). La institucionalización invisibiliza formas de relación solidaria. Siguen habiendo mingas, prestamatos, en las ciudades, barrios populares y sectores medios, hay prácticas de servicio comunitario (cuidado a las guaguas, fiar en la tienda del barrio, etcétera).

4. Se evidencia que a pesar de la existencia de un contexto legal favorable a la ESS<sup>65</sup> puede persistir una separación entre el sector privado y público; evidenciarse una falta de apoyo a los movimientos de ESS; y unos niveles de convocatoria del 32% (65 organizaciones de experiencias agroecológicas de ESS de 200<sup>66</sup> a nivel nacional participan en el MESSE)<sup>67</sup>.

**Asistentes Encuentro Nacional MESSE, por sector (156 personas)**



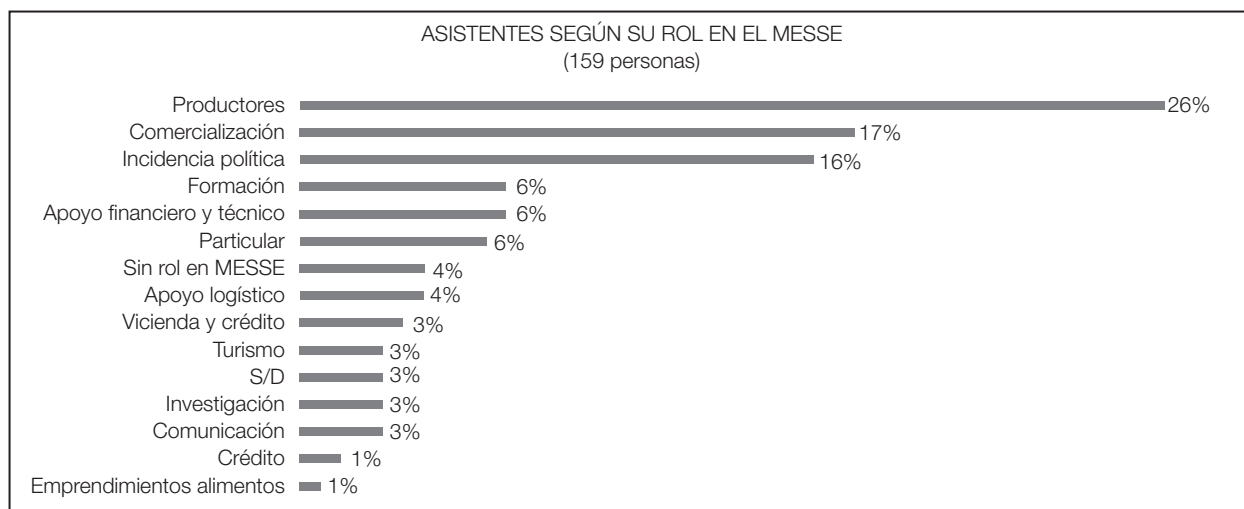
|               |     |          |
|---------------|-----|----------|
| Personas      | 159 | PROMEDIO |
| Instituciones | 65  | 2,4      |

64 Memoria seminario internacional, Mario Unda, pág. 17.

65 Como en el caso de la Constitución, Leyes y Reglamentos del Ecuador, 2013.

66 Foro Agroecología 30 octubre 2013, FLACSO. Dato entregado por Roberto Gortaire, Colectivo Agroecológico. Anexo 3.

67 Datos procesados según listado de la Memoria del Encuentro Nacional MESSE, Pimampiro, Ecuador, 22 y 23 de Marzo 2013.



## Riesgos

- Las transnacionales monopolizan recursos de la producción (tierra, agua, semillas, mano de obra) y ofrecen precios en el mercado más competitivos que la producción agroecológica. Los productores campesinos, al no poseer tierra, se desarraigan y migran a ciudades medianas y grandes.
- Que los movimientos de ESS se ‘Institucionalicen’ a través de instrumentos legales (leyes, reglamentos, SRI, RUOSC) que los homogenizan e integran al mercado capitalista.
- Las políticas públicas de municipios y gobiernos locales son contradictorias a las políticas y acciones del Gobierno Central (ej.: transgénicos)<sup>68</sup>.
- La conversión de relaciones: mercantil a no mercantil (o viceversa) son influenciadas por proyectos de desarrollo, y políticas públicas del sector rural<sup>69</sup>.
- El Estado ‘homogeniza’ a los movimientos, centraliza, fuerza a los movimientos a delegar representantes, con ello destruye al

movimiento. “La intensidad de la experiencia es neutralizada por la representación” (esto puede ser combatido con un sistema de rotación y sucesión de autoridades comunitarias)<sup>70</sup>. Al estar inserta en la Constitución (bajo leyes y reglamentos) la ESS, los movimientos se institucionalizan y homogenizan, y pierden su esencia de cuestionar la lógica del libre comercio, y el modelo de desarrollo<sup>71</sup>.

- El ‘desequilibrio ecológico’ no podrá ser resuelto por el Estado porque la gestión de los recursos naturales es de incremento de producción sin importar costos futuros<sup>72</sup>. Es un ‘monopolio de civilización industrial del Estado’<sup>73</sup>.
- Los bonos y subsidios del Estado profundizan a una sociedad dividida apoyada por organismos internacionales que impulsan microcrédito, política para ‘incluir’ a los pobres en el mismo sistema que los expulsó<sup>74</sup>.
- La identificación de los actores ‘beneficiarios’ para políticas públicas puede fragmentar a las formas organizativas del sector solidario<sup>75</sup>.

68 Memoria del Encuentro Nacional, Roberto Gortaire, Colectivo Agroecológico, MESSE zona norte.

69 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 40.

70 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 41, cita a Guerrero F. y Ospina P. *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires. CLACSO, 2003.

71 Cuadernos de trabajo Economía Solidaria, MESSE, Jhonny Jiménez, cita pág. 14, según Agenda de la Revolución de la Economía Popular y Solidaria, Ministerio de Inclusión Económica 2011–2013. (he corregido los valores según porcentajes).

72 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 42, cita a Razeto L. *Desarrollo, transformación y perfeccionamiento de la economía en el tiempo*. Santiago: Universidad Bolivariana, 2001.

73 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 42, cita a García Linera 2004, citado por Zibechi R., *¿Hacia un Estado Aymara? En Dispersar el poder: los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá D.C. Ed. Desde Abajo, 2007.

74 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 452, Coraggio J. L. 2007.

75 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 52.

- La nueva institucionalidad del Estado intenta aprovechar formas organizativas ya consolidadas en la sociedad civil como palestra política (ej. MESSE).
- Si efectivamente es el interés de fortalecer a las organizaciones, asociaciones, y grupos que hacen prácticas económicas solidarias, no sería conveniente insertarlas dentro de ninguna Ley ni Reglamento porque propende insertarlas en la lógica de la dinámica del capital.
- Prácticas ancestrales solidarias han ido cambiando también: ahora las reglas para las mingas imponen multas de 1 jornal (10 US\$ por día) por no asistencia. Además hay prácticas de abuso de poder o caudillismo (el presidente tiene 3 derechos de faltar a la minga, o cogen 4 turnos de agua, o paga con no monetario como el gas para cocinar, etcétera).
- Las prácticas comunitarias están viciadas por formas capitalistas de abuso de poder, clientelismo para reelecciones, etcétera, inmersos en consumismo del marketing; y enredados en redes de robo o las comunidades constituyen puntos de venta de las cosas robadas llamado 'mercado de gallinas' (motos a 40US\$, celulares blackberries 2 chips a 40US\$, etcétera).

## Desafíos

### 1. Desafíos de la Soberanía Alimentaria y del Estado y la sociedad<sup>76</sup>:

- Factores de la producción (impulsar la producción agroecológica).
- Sistemas de intercambio solidario (circuitos económicos solidarios agroecológicos), comercialización alternativa (ferias, canastas, tiendas).
- Consumo consciente.

2. Los desafíos de la educación popular es trabajar desde lo local para incidir en lo global. Pasar de las necesidades de las comunidades a políticas públicas; promover técnicas y saberes locales, transición roles tradicionales hombre y mujer dentro de la economía solidaria, generar ahorro<sup>77</sup>.

### 3. La acción política del MESSE presenta dos desafíos para el Sumak Kawsay<sup>78</sup>:

- Consolidación de una comunidad de personas tejiendo relaciones solidarias. Opción personal que puede constituirse en "sujeto político" cuestionando las necesidades mismas, y su forma de satisfacerlas. Incorporar necesidades de afecto, participación, entendimiento, ocio, creación, identidad. Acción colectiva común y cohesión interna para avanzar hacia la 'contrahegemonía'. Para la transformación social en ideología es necesario<sup>79</sup>:
  - » comprensión colectiva a partir de nuestras propias experiencias
  - » fortalecer a nuestra comunidad solidaria para que apoye a cualquier iniciativa individual o grupal a salir del sistema capitalista.
- Recuperación de patrones de reciprocidad y redistribución en la institucionalidad económica. La lógica de reciprocidad emplea la redistribución y el intercambio; y diferenciar los 'bienes de prestigio', de los 'bienes de subsistencia' (tierra, trabajo, alimento). Formas institucionales para la redistribución y la reciprocidad.

### 4. Se propone incluso algunas acciones concretas para el MESSE con este fin<sup>80</sup>:

- Promover la constitución de grupos simétricos de reciprocidad.

76 Cuadernos de trabajo Economía Solidaria, MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 21.

77 La Educación socioeconómica solidaria: pág. 1–6.

78 Cuadernos de trabajo MESSE, pág. 29–32. Verónica Andino, cita pág. 32 sugiere para "Sujeto político" consultar Alain Tourain, y para concepto de 'necesidades' consultar a Max-Neef, Elizalde A., Hopenhain M. (1986) "Segunda parte: Desarrollo y necesidades humanas" en *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*, en Development Dialogue, Número especial 1986, Santiago, Centro de Alternativas de Desarrollo CEPAUR. Cita pág. 33. Para concepto de 'contrahegemonía' sugiere consultar a León N. Ecuador, *La cara oculta de la crisis: ideología, identidades políticas y protesta en el fin de siglo*. Buenos Aires. CLACSO, 2009.

79 Cuadernos de trabajo, MESSE, pág. 34–36.

80 Cuadernos de trabajo, MESSE, Verónica Andino, pág. 36–41 cita Polanyi 1958.

- Fortalecer instituciones propias de la comunidad solidaria por fuera del Estado.
- Tener espacios de análisis colectivo sobre impacto de políticas públicas para el sector solidario (aprovechar coyuntura o mitigar efectos, por ejemplo).
- Luchar por marcos institucionales para la redistribución, que permita la reproducción de la vida humana y natural, al presente y futuro.
- La economía redistributiva necesita de centros de recolección y distribución de recursos (unidades de carácter transitorio). El Estado central es el encargado de esta tarea de redistribución.
- Implementar un sistema de rotación y sucesión de autoridades comunitarias por tiempo limitado (para combatir el riesgo de homogenizar y subordinar a la sociedad por parte del Estado), como una ‘recomunalización’ que busca la autonomía vinculada al microgobierno y al poder comunal y local<sup>81</sup>.

#### 5. El MESSE mira tres desafíos en<sup>82</sup>:

- Incidencia política
  - » Capacitación en leyes y reglamentos
  - » Información sobre contexto político y social
  - » Ampliar la convocatoria a actores clave para las ferias, los trueques, y las alianzas público-privadas
  - » Aprovechar el contexto legal como Constitución del Ecuador 2008 Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización, COOTAD, Ley de Soberanía Alimentaria, Ley orgánica de Economía Popular y Solidaria y del sector financiero popular y solidario (mayo 2011). (Ej.: solicitar a los municipios sitios fijos para comercializar productos). Y por ejemplo, exigir a los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) el cumplimiento de la Ley y el Reglamento de ESS (gobiernos descentralizados) en la promoción del consumo consciente y responsable, la producción

agroecológica, los procesos de socialización.

- » Disminuir los requisitos para legalizar a organizaciones de ESS y que estén de acuerdo a las realidades locales (actualmente hay muchos requisitos los –SRI, RUOSC, etcétera–, que demandan población alfabetizada, acceso a internet, etcétera).
- » Elaboración del manifiesto de ESS ante los GAD y comisión de seguimiento al mismo para declarar la economía solidaria como patrimonio de los pueblos, y la declaratoria de capital mundial del trueque a Pimampiro.
- Fortalecer y promover la producción agroecológica
  - » Revitalización de saberes ancestrales locales.
  - » Regenerar suelos erosionados.
  - » Recuperación e intercambio de semillas ancestrales, como una de las formas de resistencia a los transgénicos.
  - » Construcción de redes de consumidores y productores orgánicos locales.
  - » Promover y fortalecer relaciones comunidad (concientizar al mundo urbano).
- Propender a la sustentabilidad de los espacios de comercio solidario (ferias, etcétera).
  - » Repartir roles y trabajo en la comunidad.
  - » Circuitos ESS, fortalecer espacios de venta directa productores–consumidores (comercialización, asociatividad, redes familiares, intercambios solidarios).
  - » Finanzas solidarias (cajas asociativas, etcétera).

6. El MESSE mira como desafíos sistematizar aprendizajes; lograr el cambio de actitud, convertirnos en actores políticos, actores productivos, en actores locales<sup>83</sup>.

7. Un reto fundamental es no confundir Economía solidaria, con Economía popular; y no limitar a la Economía solidaria, al ‘sector social de la economía’ (Economía Mixta: sectores público, privado y social); o como ‘economía

81 Cuadernos de trabajo Economía Solidaria, MESSE, Verónica Andino, pág. 42, cita a Zibechi sobre prácticas aillu aimara.

82 Memoria del Encuentro Nacional, presentación de 10 grupos, según preguntas generadoras.

83 Memoria del Encuentro Nacional.



del tercer sector” (servicios de proximidad, inserción de jóvenes en el mercado de trabajo). Por eso la economía Solidaria es de los movimientos sociales, y está definido como “movimiento social que articula procesos, mecanismos emancipadores del ámbito económico, ecológico, político, social y cultural, para construir un ‘modo de producción’ para la equidad y sustentabilidad de las necesidades, preservando los recursos para las generaciones futuras”<sup>84</sup>.

8. Por tanto, debe haber una ‘estrategia gradual’: desde lo local, microrregiones a ‘comunidades de transición’, como modelo fácil de crear en otros contextos. El modelo es el siguiente<sup>85</sup>:

- » Referente a las necesidades concretas de la vida diaria (generación y acceso a bienes y servicios de la canasta familiar).
- » Constituir una organización de produc-

tores–consumidores–ahorradores que conformen mercado solidario: canasta familiar a precio bajo, trabajo digno, producción agroecológica, red de granjas, tienda–almacén central en las cabeceras municipales; y red de microempresas para servicios (internet, ropa, calzado, electrodomésticos, transporte), mejorar hábitos de consumo, recuperar suelos con erosión por agroquímicos; manejo de agua y desechos; confianza y solidaridad entre socios, cajas de ahorro, uso de moneda comunitaria, banco de horas, trueque, para fortalecer tejido y cohesión social.

- » Dinamizar mercados regionales, endógenos y sustentables, para la Soberanía alimentaria.
- » Desarrollar capacidades de emprendimiento colectivo, administradas autogestionariamente (e incubadora de este modelo).

84 Los distritos de economía solidaria, pág. 13.

85 Los distritos de economía solidaria, pág. 13, cita a Hopkins, R., The transition Hand Book. From oil dependency to local reilience. Vermont: Chelsea Green Publishing, 2008.

Propone entonces estos componentes para el modelo<sup>86</sup>:

- Organización de productores–consumidores–ahorradores.
- Cinco redes de unidades productivas de red de compost, red de huertos familiares, red de granjas, red de tiendas comunitarias y red de microempresas.
- Programa de formación en consumo crítico y responsable.
- Plataforma de convenios con sector público y privado.
- Incubadora de redes de emprendimientos de economía solidaria.
- Empresa integradora al servicio de las redes

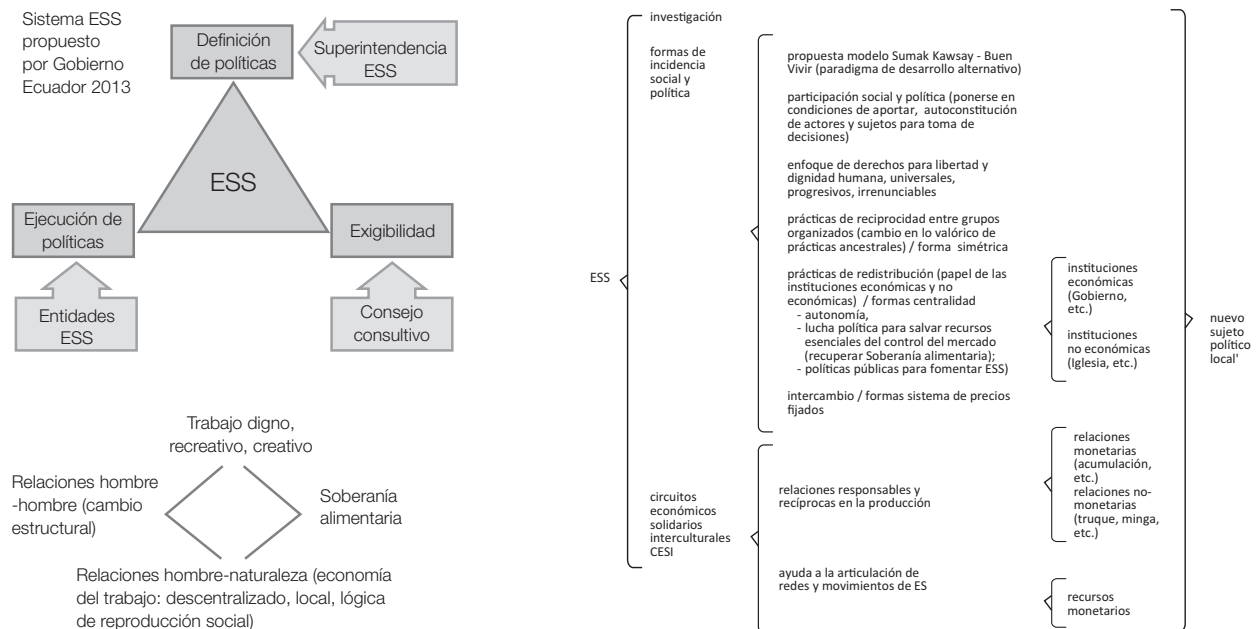
con función de incubadora.

- Componente financiero alternativo basado en uso de moneda comunitaria, trueque y banco de horas, entre otros.

## 5. Recomendaciones

1) Construir un *Sistema de ESS* que obviamente dependerá del debate entre construir un ‘nuevo modelo de desarrollo’, y seguir ‘inserto en el sistema capitalista’.

Presentamos un esquema de la ESS actualmente<sup>87</sup>, y cómo se podría pensar en un posible sistema alternativo para construir el ‘nuevo sujeto político social’:



86 Los distritos de economía solidaria, pág. 15.

87 Igual que los sistemas construidos para la niñez: proceso 2000–2003 y terminó en el Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador 2003 tomado del Sistema de Protección Integral de Brasil. La Ley Orgánica de la Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario (LOEPS) y su Reglamento crea un sistema conformado por el Comité Interinstitucional de la Economía Popular y Solidaria; la Junta de Regulación del Sector Financiero Popular y Solidario; el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social; la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria; el Instituto Nacional de Economía Popular y Solidaria; la Corporación de Nacional de Finanzas Populares y Solidarias; el Fondo de Liquidez y el Seguro de Depósitos. Art. 153. – DE LA SUPERINTENDENCIA DE ECONOMÍA POPULAR Y SOLIDARIA hace control en el ejercicio de las actividades económicas y sociales. Art. 161. – DEL INSTITUTO NACIONAL DE ECONOMÍA POPULAR Y SOLIDARIA ejecuta la política pública, coordina, aplica desconcentrada los planes, programas y proyectos. Art. 164. – DE LA CORPORACIÓN NACIONAL DE FINANZAS POPULARES Y SOLIDARIAS como un organismo de derecho público con autonomía administrativa, técnica y financiera nacional. Art. 142. – Comité Interinstitucional de la Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario como ente rector de la Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario. Se integrará por ministros de Estado que se relacionen con la Economía Popular y Solidaria, según lo determine el Presidente de la República. Art. 158. – Corporación Nacional de Finanzas Populares y Solidarias. Art. 142. – El Consejo Consultivo estará integrado por nueve miembros, elegidos en la siguiente forma: 1 de la Asociación de Municipalidades del Ecuador; 1 del Consorcio de Gobiernos Provinciales; 1 del Consejo Nacional de Gobiernos Parroquiales del Ecuador; y, 6 de las organizaciones ESS: 1 de las federaciones de las unidades económicas populares, 3 de las federaciones de los sectores comunitario, asociativo y cooperativista; y, 2 en representación del Sector Financiero Popular y Solidario. Secretaría Técnica de Economía Popular y Solidaria. Propone regulaciones para la Economía Popular y Solidaria y el Sector Financiero Popular y Solidario; realiza seguimiento y evaluación <http://www.desarrollosocial.gob.ec/economia-popular-y-solidaria/>

2) Es necesario crear un marco teórico-conceptual donde se presente la diferencia entre “economía solidaria” y “economía popular”. Algunos autores se pueden revisar, como Flavio Rodríguez, que propone esta síntesis<sup>88</sup>:



Se sugiere contextualizar la práctica de Economía Popular y solidaria revisada dentro de<sup>89</sup>:

- La Economía agroalimentaria
- Los Regímenes alimentario (colonia, agroindustrial, mercantil y corporativo)<sup>90</sup>
- La Geopolítica agroalimentaria
- La Globalización de la agricultura (TLC, flujos de alimentos)
- Incidencia de los regímenes alimentarios<sup>91</sup>.

3. El Estado subsidia a la Economía Popular y Solidaria, es decir, subsidia el ‘trabajo’. Esta es una temática todavía no revisada.

4. Aparece como necesario develar el rol de las transnacionales dentro del mercado de alimentos que monopolizan el mercado, determinan relaciones de producción, de trabajo, de distribución y de consumo (ejemplo Monsanto) que

abarcan desde la semilla, fertilizantes, abonos, productos elaborados, cadena de distribución, etcétera<sup>92</sup>:

5. Brasil propone algunas recomendaciones como estudiar quién va a ser diagnosticado, buscar fuentes de información para trabajo de diagnóstico, dinamizar la participación, valorizar las experiencias de organización respetando saberes de economía popular y potencialidades locales; intercambio de emprendimientos solidarios en educación de productores y consumidores; construir instrumentos de trabajo, investigación para visitas, sistematización, y evaluación; desarrollar lectura crítica de realidades observando límites y posibilidades de emprendimientos solidarios; incentivar actitudes democráticas para fortalecimiento de colectivos, comunidades y redes; potenciar iniciativas como cadenas productivas integradas; sistematizar prácticas innovadoras existentes en diferentes contextos sociales para asegurar multiplicaciones; y discutir estrategias de sustentabilidad<sup>93</sup>.

6. Valorar y reconocer que la Economía Social, Solidaria o Economía Popular tiene su origen en prácticas de saberes ancestrales.

7. Aporta a la construcción de una sociedad democrática gracias a relaciones solidarias, transparentes, horizontales.

8. Para la construcción de la ‘nueva economía’ es necesario potenciar y fomentar la construcción de los CESI (Circuitos económicos solidarios interculturales) que constituyen estrategias

88 Memoria Seminario Internacional, Flavio Rodríguez, pág. 20.

89 Memoria Seminario Internacional, idem.

90 Todos estos elementos (agua, tierra, semilla, mano de obra, insumos) están determinando el régimen de producción alimentaria (Foucault, F. Rodríguez). Actualmente mecanizado y dependiente totalmente del petróleo, mira como única salida a la agroecología como salida productiva. El agua está en permanente riesgo por: control de los gobiernos central y locales (según la ley de Aguas y la ley del COTAD), por la contaminación humana (basura, ciudades, etcétera) y producción no agrícola (florícola, alto uso de químicos, etcétera), por el calentamiento global, por el nivel de uso de creciente población urbana, la tierra está en riesgo por: erosión, uso de químicos, elevan frontera agrícola para zona de páramos, etcétera.

91 1870–1930 régimen agroalimentario colonial británico; 1945–1976 régimen alimentario industrial y mercantil. Proceso de industrialización, período de la tractorización, Hegemonía de EEUU; 1970–2010 reforma neoliberal, tránsito hacia el régimen alimentario corporativo, aparece Monsanto biotechnology, ingresan las finanzas en la producción de alimentos.

Régimen alimentario corporativo y concentración de tierras. En el 2002 todas las unidades de explotación son de 400 ha. porque se da un proceso de concentración de tierra, con una tendencia creciente. Pequeños productores tienen mayor número de unidades de explotación, pero menos hectáreas. Se establecen circuitos de lácteos, hortalizas, granos y otros, pero en una visión completamente aislada a la sociedad, a lo ambiental, a lo político.

92 Grupo ETC, www.grupoetc.org

93 Nadia Rodrigues, idem.

de entrada para el desarrollo de los territorios. Construcción de mercados para el intercambio solidario y fomento de consumidores conscientes y responsables trabajando relaciones de género, generacionales, ambientales e interculturales<sup>94</sup>. En definitiva, se trata de conseguir que la economía social y solidaria ESS se constituya en un elemento contra hegemónico<sup>95</sup>, de lucha contra el sistema neoliberal y cambiar el modelo de desarrollo económico capitalista por un modelo 'post petrolero'.

9. Ir por fases para la auto sustentabilidad y autonomía (fuera del sistema capitalista)

- Primera fase: producción y soberanía alimentaria
- Segunda fase: producción bienes, servicios y energía (eólica, gas, solar, mirando que los paneles o insumos para estas energías alternativas son dependientes de los mercados capitalistas extranjeros y producción minera).

10. Construir indicadores nuevos de 'riqueza en el campo' que visualicen tranquilidad, no ruido, disponibilidad de comida sana sin agroquímicos, felicidad, etcétera, con el fin de valorar el campo, el trabajo agrícola y sus relaciones de producción; y consecuentemente evitar la venta de tierras, despojo de tierras agrícolas para fines industriales y/o gubernamentales. (ej.: Gobierno Ecuador en el 2012 compró tierras agrícolas de la provincia de Imbabura para construir la 'Ciudad del Conocimiento').

11. Las formas solidarias no se han mantenido puras, obviamente han hibridizado<sup>96</sup>, las prácticas solidarias comunitarias han sido influenciadas por el sistema capitalista, ej.: Minga en los años 50 no cobraban multa, por no asistir. Después de la reforma agraria 1960, en la que se instauran las directivas en cada comuna (presidente del cabildo comunal), es que se imponen presiones económicas para asistencia (multa de 1 jornal, o 10US\$ por día por no asistir a la minga, pago en especies—1 tanque de gas para la preparación de la comida, etcétera).

## IV. Bibliografía

### *Bibliografía entregada*

1. Cadenas de Valor con solidaridad y equidad de género. Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Las Abejas. Proyecto "Equidad de Género y Empoderamiento económico y social de la mujer", Departamento del Norte de Nicaragua Estelí, Nicaragua, 2013.
2. Curso Gira "Proceso de interaprendizaje y diálogo de saberes del MESSE", organizadores AVSF, FICI; Ciudad, MESSE; SERPAJ; SEDAL, auspiciantes FICI; HEGO; Pan para el Mundo, Ayuda en Acción. Curso taller de 64 horas durante 4 meses (1 sesión de 2 días, por mes), 30 cursantes finalizan presentando una propuesta a su organización.
3. Economía solidariae uma nova sociabilidade, Nadia Rodrigues, Asistente Social, Educadora Asociada a Escuela de Quilombo Dos Palmares, EQUIP sede RECIFE- PE, Coordinadora del Curso de Servicio Social de CESMAC en Maceió-AL, Brasil.
4. La Educación socioeconómica solidaria: la experiencia de educación popular del Instituto Cooperativo interamericano ICI de Panamá. Pedro Castillo. Octubre 2011.
5. La fraternidad y la ayuda mutua en las experiencias de economía solidaria de las comunidades P'urèpecha, Michoacán, México. J. Antonio Salgado Maldonado, Guillermina Ochoa Lázaro, integrante CEAAL México y docentes de la Universidad Intercultural Michoacán.
6. Los distritos de economía solidaria: la búsqueda de modelos recreables dentro del paradigma de relación hombre-hombre, hombre-naturaleza, orientado al buen vivir. Félix Cadena Barquín, Consultor UNESCO, OIT Y PNUD; Laura Collin Harguindeguy, proyecto Movimientos Sociales contraculturales, financiado por CONACYT Fondo Ciencia Básica. México.
7. Memoria del Encuentro Nacional de Economía Solidaria "Comunidades y pueblos solidarios celebrando y sembrando la Vida", MESSE Movimiento de Economía Social y Solidaria del Ecuador, Pimampiro, Ecuador, 22 y 23 de Marzo 2013.

### *Bibliografía adicional*

1. Carpeta folleto MESSE, 2010.
2. Constitución del Ecuador 2008, Capítulo III sobre Soberanía Alimentaria (Art. 281, 282); Capítulo IV sobre Soberanía Económica (Art. 283-288). Anexo 1.
3. Cuadernos de trabajo Economía Solidaria, MESSE Movimiento de Economía Solidaria del Ecuador, Quito, Abril 2013.
4. Entrevista Anita García, miembro del MESSE-Ciudad, 24 de septiembre 2013, 12h 30 am.

94 Cuadernos de trabajo Economía Solidaria, MESSE, Jhonny Jiménez, pág. 17.

95 Cuadernos de trabajo Economía Solidaria, MESSE, Verónica Andino, pág. 34, concepto de León N. *Ecuador, la cara oculta de la crisis: ideológica, identidades políticas y protestas en el fin de siglo*. Buenos Aires, CLACSO, 2009.

96 Según categoría de Nestor Canclini.



5. Grupo ETC, [www.grupoetc.org](http://www.grupoetc.org)
6. <http://www.agricultura.gob.ec>.
7. Legislación de la Economía popular y solidaria y del sector financiero popular y solidario (con concordancias), Centro de Investigación Ciudad, MESSE, EED servicio de las Iglesias evangélicas de Alemania para el desarrollo, Editor William Ochoa Parra, Cuenca, Ecuador 2012.
8. Ley Orgánica y Reglamento de la Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario (Actualizado al 5 de septiembre del 2013), Ecuador [http://www.rasonu.com.ec/index.php?option=com\\_remository&Itemid=108&func=startdown&id=36&lang=es](http://www.rasonu.com.ec/index.php?option=com_remository&Itemid=108&func=startdown&id=36&lang=es).
9. Los proyectos de una nueva legislación de la tierra en el Ecuador. Diego Carrión Sánchez, OCARU Observatorio del Cambio Rural, y el IEE Instituto de Estudio Ecuatorianos, Quito–Ecuador, febrero 2013.
10. Memoria Seminario Internacional “Comercialización, consumo y soberanía alimentaria”, Quito, 22 al 26 de abril de 2013, SIPAE, MAGAP, FLACSO, VECO ANDINO, GOBIERNO PROVINCIAL DE PICHINCHA; Mario Unda, pág. 17.
11. Plan Nacional del Buen Vivir 2013–17; <http://www.buenvivir.gob.ec/>.
12. ¿Qué es la economía popular y solidaria? Sus principales limitaciones en el contexto actual del Ecuador. Equipo FORLOCAL–CIUDAD. Debates sobre Cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la Sociedad Civil en el Ecuador, Publicación Centro de Investigaciones Ciudad, Quito, marzo 2011. Pág. 131–149, Equipo FORLOCAL–CIUDAD.



# HABLANDO CON ENFOQUE DE GÉNERO

Generosa Maceo Alarcón  
Mariela Arce

## Introducción

Desde hace años el equipo CEAAL ha venido desarrollando diversas iniciativas para ir enriqueciendo el abordaje metodológico y político del CEAAL con la incorporación del enfoque de género como eje transversal de su propuesta. El presente trabajo es continuidad del presentado en la VII Asamblea General del CEAAL en Cochabamba–Bolivia, agosto del 2008, por la compañera Aidita Cruz de Puerto Rico. En esa ocasión se presentó una reflexión–propuesta para aportar al nuevo plan de trabajo hasta el 2012 con el objeto de elevar el perfil del enfoque y la perspectiva de género dentro del CEAAL desde la realidad de sus organizaciones e integrantes.

Ahora, queremos llegar a la Asamblea Intermedia de mayo 2014 con una profundización de dicha reflexión. La perspectiva de la Igualdad y Equidad de Género es un componente sustantivo de nuestra identidad y como tal es una necesidad su incorporación como eje transversal en nuestra red; para saber cómo

hacerlo necesitamos de los saberes y experiencias de todas y todos los miembros del CEAAL. Por ello tendremos en cuenta todas sus aportes mediante esta consulta, que nos permita acercarnos al qué y cómo se plantea la equidad de género en el CEAAL. Identificar problemas, aciertos y proyectar propuestas para el debate.

Es importante señalar que este estudio surge del encargo de la Secretaría General de CEAAL y llevada a cabo por el Grupo de Género y se desarrolla gracias al apoyo financiero de la DVV.

El trabajo consiste en un diagnóstico acerca de cómo las organizaciones que integran CEAAL entienden y trabajan las cuestiones de género, con el fin de obtener una visión general sobre estos asuntos que le permita al grupo de trabajo de Género desarrollar mejor su actuación. En la elaboración del diagnóstico nos planteamos tres campos de investigación:

---

**Generosa Maceo Alarcón.** Cubana. Graduada en Geografía y Filosofía. Maestra con largos años de experiencia, vinculada al CEAAL y a la Educación Popular desde 1980. Miembro de Grupo de Equidad e Igualdad de Género del CEAAL. Especialista en temas de Género. Dirigente nacional de la Federación de Mujeres Cubanas y, en su representación, ha participado en eventos internacionales y nacionales. Actualmente es Directora del Centro Nacional de Capacitación de la Mujer.

**Mariela Arce,** Panamá. Educadora popular feminista, economista e investigadora. Es miembro fundadora de la Red Global de Educación Feminista, JASS (Asociadas por lo Justo) y del Grupo de Equidad e Igualdad de Género del CEAAL. Actualmente coordina el Instituto Internacional Raúl Leis con sede en Panamá. Fundadora (1980) de instancias de DD.HH de las mujeres a nivel nacional y latinoamericano. Diseñó y coordinó la elaboración colectiva del primer Plan de Igualdad de Panamá, hoy Ley 4 de Igualdad de Oportunidad y coordinó las estrategias para los Pactos electorales Mujer y desarrollo en las elecciones del 1994–1999 y 2004. Impulsó con otras compañeras la creación de la arquitectura de las políticas públicas de género y hasta febrero del 2011 fue parte del Consejo Nacional de la Mujer.

1. Entender cuáles son las concepciones de género que manejan las organizaciones desde el punto de vista institucional. Averiguar si las concepciones de género que utilizan las organizaciones se ven reflejadas en su dinámica interna y hasta qué punto la perspectiva de género está institucionalizada dentro de las organizaciones, tanto en sus planteamientos teóricos y en su cultura organizacional, como en su estructura y funcionamiento interno.

2. Analizar si las organizaciones miembros de CEAAL integran o no la perspectiva de género en sus acciones y cómo lo hacen. Para ello, nos hemos interesado por los proyectos que realizan, los temas que debaten, las alianzas que realizan con otras organizaciones que trabajan el tema, los procesos educativos que impulsan, los ejes temáticos que trabajan.

3. Conocer de CEAAL –como Institución– si lleva adelante en su práctica acciones que contribuyan a la superación de las desigualdades de género.

## Marco teórico

### ***El Género como categoría de análisis y de intervención social***

En los últimos años se produjo un importante avance en las ciencias sociales, al incorporarse los denominados estudios de la mujer como un nuevo paradigma. El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica.

El género es una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta

de la existencia de los conflictos sociales. Y la problematización de las relaciones de género logró romper con la idea del carácter natural de las mismas. Lo femenino o lo masculino no se refiere al sexo de los individuos, sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas. Según Marta Lamas, aún cuando ya en 1949 aparece como explicación en *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, el término género solo comienza a circular en las ciencias sociales y en el discurso feminista con un significado propio y como una acepción específica a partir de los años setenta. No obstante, solo a fines de los ochenta y comienzos de los noventa el concepto adquiere consistencia y comienza a tener impacto en América Latina. Entonces las intelectuales feministas logran instalar en la academia y las políticas públicas la denominada “Perspectiva de Género”.

En 1955 John Money propuso el término “papel de género” para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres, pero ha sido Robert Stoller quien estableció más claramente la diferencia conceptual entre sexo y género. Los sistemas de género se entienden como los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica y que dan sentido a las relaciones entre personas sexuadas (De Barbieri, 1990).

Para Gomariz puede denominarse como “estudios de género” el segmento de la producción de conocimientos que se ha ocupado de ese ámbito de la experiencia humana.



Perspectiva de género es sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género. En ciertos lenguajes tecnocráticos se llega a hablar de la variante género (como si el género fuera una variante y como si pudieran compatibilizarse dos perspectivas epistemológicas tan diferentes: una positivista y la otra historicista).

La *perspectiva de género*, según Rivera Lasén (2008) es una metodología de análisis, una propuesta de mirada para ver las inequidades que usualmente se ocultan en muchas cosas que hacemos.

Mediante la *perspectiva de género* se pretende analizar la forma en que la sociedad y la cultura con sus creencias, ideas, leyes y mediante los procesos socializadores (familia, escuela, iglesia, etcétera) se encargan de transmitir y educar sobre la feminidad (lo que significa ser mujer) y la masculinidad (lo que significa ser hombre). Sobre estas ideas es que se han construido históricamente los estereotipos de que los hombres son fuertes, racionales, agresivos, poco emocionales, instrumentales, más sexuales, etcétera, *por naturaleza* y de que las mujeres somos débiles, emocionales, lloronas, pasivas, seductoras, etcétera, *por naturaleza*. Educar con perspectiva de género, implica deconstruir estas ideas polarizantes y estereotipadas que fomentan abusos, discriminación y violencia entre los géneros (hombres y mujeres) en todos los ámbitos de la sociedad.

Por lo tanto, integrar y utilizar la perspectiva de género en el estudio de las diversas disciplinas pretende “desentrañar la red de inter-relaciones e interacciones sociales que surgen de la división simbólica de los sexos” (Castro, 2004). Dicho de otra forma, mediante la perspectiva de género se pretende analizar y reconocer cómo esas *cinco* características asignadas y adquiridas social y culturalmente se convierten en estereotipos que discriminan y fomentan desigualdades y afectan las relaciones entre los géneros.

La integración de la perspectiva de género pretende educar a todos/as a reconocer y aceptar que la biología sí nos hace diferentes en mu-

chas cosas, pero que las diferencias biológicas no deben conducir a desigualdades, injusticias e inequidades. La meta es enseñar a aceptar que los seres humanos somos diferentes e iguales al mismo tiempo. Esto es, aprender que somos diferentes en muchas características y atributos como: raza, etnia, sexo, religión, idioma, cultura, orientación sexual, personalidad, trasfondo familiar, estatus social, recursos económicos, ideas políticas, etcétera. Pero, esas diferencias y otras no justifican las desigualdades y el abuso de poder. En nuestra humanidad todos/as somos iguales.

La “perspectiva de género”, en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación, capacitación o desarrollo de políticas o programas, implica:

- a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupos sociales y discriminatorios para las mujeres;
- b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Trátándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital.



La categoría de género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización.

**Algunas características y dimensiones de la categoría de género son:**

- 1) Es una construcción social e histórica (por lo que puede variar de una sociedad a otra y de una época a otra);
- 2) Es una relación social (porque descubre las normas que determinan las relaciones entre mujeres y varones);
- 3) Es una relación de poder (porque nos remite al carácter cualitativo de esas relaciones);
- 4) Es una relación asimétrica; si bien las relaciones entre mujeres y varones admiten distintas posibilidades (dominación masculina, dominación femenina o relaciones igualitarias), en general estas se configuran como relaciones de dominación masculina y subordinación femenina;
- 5) Es abarcativa (porque no se refiere solamente a las relaciones entre los sexos, sino que alude también a otros procesos que se dan en una sociedad: instituciones, símbolos, identidades, sistemas económicos y políticos, etcétera);
- 6) Es transversal (porque no están aisladas, sino que atraviesan todo el entramado social, articulándose con otros factores como la edad, estado civil, educación, etnia, clase social, etcétera);
- 7) Es una propuesta de inclusión (porque las problemáticas que se derivan de las relaciones de género solo podrán encontrar resolución en tanto incluyan cambios en las mujeres y también en los varones);
- 8) Es una búsqueda de una equidad que solo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio (como poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir, ser elegida, etcétera).

La generalización del concepto de género ha suscitado una polémica en torno a la conveniencia de continuar usándolo. A veces el término se ha tergiversado en su aplicación. Algo similar ocurre cuando la palabra género susti-

tuye a mujeres (Scott, 1990). El género requiere la búsqueda de sentido del comportamiento de varones y mujeres como seres socialmente sexuados.

Aunque no constituye una categoría cerrada, sino en pleno desarrollo, la perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios. (Susana Gamba)

El núcleo del enfoque de género es las relaciones entre hombres y mujeres y su eje es la identificación de las diferencias y desigualdades, en las que las relaciones de poder entre ambos géneros tienen un peso importante.

¿Cómo actúa la categoría de perspectiva o enfoque de género en una organización?

Partimos, en primer lugar, del supuesto que existen varios niveles de análisis de género, como hay varios niveles de análisis de lo social, en general.

Mientras que el enfoque de género en el diagnóstico de una comunidad nos ayuda a entender cuáles son las relaciones de poder que existen en ella, el enfoque de género en una organización nos ayuda a visibilizar cual sería el efecto de la organización sobre esas relaciones de poder, con vistas a identificar estrategias y desarrollar intervenciones para equilibrar la desigualdad existente. Por tanto es intencional este análisis, ya que muchas veces este efecto permanece invisible y no tomamos en cuenta si estamos mejorando o empeorando la desigualdad entre las personas que pertenecen a determinada organización y participan en ella.

### **Componentes del enfoque o perspectiva de género**

En la literatura sobre el tema se reconocen siete componentes básicos:

1. *La división sexual del trabajo.* Es el punto de partida para identificar las diferencias entre las actividades y los roles en que se ubican mujeres y hombres. Esto implica la necesidad de recolectar y analizar toda la información por sexo. Responde a la interrogante: ¿quiénes realizan qué actividades? O ¿quiénes se ocupan de qué?

2. *El tipo de rol.* La teoría de género distingue, en los tipos de trabajo, tres roles: reproductivo, productivo y comunitario.

El rol reproductivo es todas aquellas actividades dirigidas a la reproducción de la especie humana: gestación, cuidado de los hijos y de otros, el mantenimiento del espacio familiar (limpieza del hogar, de la ropa de la familia y demás quehaceres domésticos) y la reposición de la fuerza de trabajo (coccción de alimentos para la familia, garantizar el espacio de descanso y otros).

Por tradición, es más frecuente encontrar a más mujeres que hombres asumiendo los roles reproductivos, tanto en el hogar como en los centros de trabajo y en las actividades sociales comunitarias.



El rol productivo se refiere al trabajo, cuyos resultados generan fondos y ahorros para la economía familiar, ya sea a través de salarios, de bienes o servicios destinados al consumo familiar y/o a la venta en el mercado.

El rol comunitario son las actividades organizativas y sociales que se realizan para el mejoramiento de la comunidad.

3. *El acceso y control de los recursos y los beneficios* (en el ámbito familiar, comunitario, laboral de la organización). Se refiere a indagar en las posibilidades de acceder a los recursos y controlarlos, y de qué tipo de recursos disponen hombres y mujeres y a quiénes benefician.

4. *La condición y posición*. Alude a la situación material de vida. Está directamente asociada a las necesidades prácticas o básicas, tales como el empleo, los servicios para atender las necesidades de la familia (hogares de atención a la niñez, comedores escolares, lavanderías, entre otros).

La posición es el lugar que se ocupa en las relaciones de género. Está referida a determinado poder que se ejerce y, generalmente, esta posición de privilegio o desventaja en la relación de género está directamente relacionada con la información de la que se dispone y con la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos y de participar en las decisiones.

5. *Necesidades básicas e intereses estratégicos*. Las también llamadas necesidades prácticas, como su nombre lo indica, son las relacionadas con necesidades vitales, de sustento material y para el mejoramiento de la calidad de vida. Se satisfacen tanto con actividades de alimentación, salud, ingreso económico, como con servicios que mejoran la realización de las tareas y las condiciones de vida.

Los intereses estratégicos son aquellos dirigidos a cambiar la posición que ocupan los géneros en las relaciones de poder. Buscan modificar la relación de desventaja social de las mujeres para lograr relaciones de igualdad en la toma de decisiones. Generalmente, las actividades dirigidas a cambiar la posición de



las mujeres constituyen intereses estratégicos de género, aunque también actividades encaminadas a mejorar la condición y satisfacer necesidades prácticas pueden responder a intereses estratégicos.

6. *La calidad de la participación*. Es el análisis de las diferencias por género que se dan en la calidad de participación de las personas individuales, los grupos o las comunidades. Este análisis se basa, fundamentalmente, en los datos aportados en los componentes dos y tres, y en su integración cualitativa con el resto de los componentes. La posición desde donde participan las personas, los niveles de involucramiento, los conocimientos que tienen sobre el proyecto, los niveles en que participan, determinan las relaciones que se dan. No es lo mismo participar como activista de una organización o como comunicador/a, o solo en la ejecución de determinado proyecto, que ser parte de la toma de decisiones.

De igual modo, el acceso, uso y manejo de los conocimientos y de los recursos, general-

mente, está relacionado con el nivel de participación.

7. *Potencial de transformación.* Si pretendemos influir en las relaciones de género, es pertinente identificar los factores favorables para la transformación que existen en el seno de la organización a fin de potenciarlos.

Las leyes, la capacitación, la participación equitativa de hombres y mujeres en las decisiones fundamentales, la edad de las personas, los saberes populares, entre otros, pueden constituir factores de apoyo para desarrollar acciones educativas encaminadas a la modificación de la desigualdad existente.

### Interrogantes sobre el enfoque de género

Aunque no deben tomarse como un modelo a seguir, las siguientes preguntas pueden ayudar a indagar cómo nuestra organización o experiencia ha incorporado el enfoque de género:

| Aspectos sobre los que indaga el análisis de género | Pregunta (s) que se hacen al respecto   |
|---|---|
| División del trabajo                                | ¿Quién hace qué?  |
| Roles   | ¿Quiénes se ocupan de las labores reproductivas, productivas y comunitarias?  |
| Acceso a recursos                                   | ¿Quién accede a qué?  |
| Control de recursos                                 | ¿Quién controla qué?  |
| Toma de decisiones                                  | ¿Quién decide, qué y sobre qué?   |
| Tipo de necesidades                                 | ¿Quién necesita qué?  |
| Beneficios  | ¿A quiénes beneficia?   |
| Interés estratégico del proyecto                    | ¿De qué manera las actividades del proyecto impactan las relaciones de género? ¿Qué cambios propicia en la posición de las mujeres? |
| Potencial de transformación                         | ¿Quiénes son las personas o los grupos más susceptibles al cambio?  |

*En cuanto al feminismo*, el Diccionario de la Real Academia lo define como “un movimiento encaminado a conseguir la igualdad; doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a

los hombres”. Además, según Mercado Sierra (2008) los diccionarios cibernéticos lo describen como un movimiento y doctrina social surgido a finales del Siglo XVIII que defienden la igualdad de derechos de ambos sexos y abogan por la emancipación de la mujer. Cabe añadir, que como doctrina o ideología, el feminismo es tanto para mujeres como hombres. De hecho, hay muchos hombres feministas, que abogan por los principios de igualdad y justicia para todas las personas.

Por lo tanto, se trata de un movimiento muy amplio y diverso que no está representado por una sola voz, grupo, sexo, organización o propósito. Lo que sí tenemos en común las y los feministas es nuestro amor por la justicia y nuestro compromiso por luchar contra las desigualdades, ya sea contra las mujeres, negros/as, homosexuales, inmigrantes, pobres, viejos/as o quien sea. En palabras de Mercado–Sierra (2008) se trata de “una respuesta colectiva e individual al discrimen, la invisibilización, el maltrato y el menosprecio de toda sociedad machista”. El movimiento feminista es responsable de lograr los avances y derechos que hoy disfrutamos muchas mujeres en el mundo contemporáneo (sufragio, educación, trabajo asalariado, participar en política, bienes gananciales, derechos reproductivos, etcétera). Estos y otros logros son el resultado del esfuerzo, compromiso, lucha y valentía de muchas mujeres y algunos hombres que nos precedieron en diferentes partes del mundo.

### Desarrollo

Generales de la Muestra.

- Respondieron la encuesta 16 organizaciones del CEAAL.
  - » Fundación de Servicio Colombiano de Desarrollo Social SERCOLDES. (Colombia)
  - » Federación de Mujeres Cubanas. (Cuba)
  - » Centro de Educación y Capacitación Integral Hermana Maura Clarke. (Nicaragua)
  - » Corporación Compromiso. (Colombia)
  - » Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas. (Perú)
  - » Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento AC. (Méjico DF)





- » Programa Interdisciplinario de Investigaciones. PIIE. (Chile)
- » Red Mesoamericana de Educación Popular ALFORJA. (El Salvador)
- » Grupo de Reflexión y Solidaridad Oscar Arnulfo Romero. OAR. (Cuba)
- » Centro de Intercambio y Referencia–Iniciativa Comunitaria, CIERIC. (Cuba)
- » Escuela para el Desarrollo. (Perú)
- » La Nueva Escuela. (Puerto Rico)
- » Asociación de Pedagogos de Cuba. (Cuba)
- » Centro Félix Varela. (Cuba)
- » Centro de Asistencia Social Panameño. (Panamá)
- » Organización de Investigación y Promoción Interdisciplinaria para el desarrollo. (Paraguay)
- De los 21 países representados en CEAAL el 47,6% están representados en la muestra. (Colombia, Cuba, El Salvador, Chile, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Méjico, Nicaragua, Uruguay).
- Algunos colectivos nacionales respondieron a la convocatoria de manera individual y otros lo hicieron colectivamente.
- No todas(os) los que integran el GIEG–Grupo de igualdad y equidad de género– respondieron el cuestionario.

Con respecto a las respuestas de la encuesta, hay una diversidad de posturas acerca de lo que se entiende por perspectiva de género.

Esta diversidad tiene que ver con las diferentes formas de entender la igualdad y las relaciones entre varones y mujeres presentes no solo en las organizaciones, sino en el conjunto de la sociedad. En este sentido reproducen el discurso social existente sobre esta cuestión. De acuerdo a las respuestas ninguna de las organizaciones muestra un rechazo explícito a las cuestiones de género. Sin embargo, el 43,7% no tiene en cuenta políticas institucionales de género.

El 56,2% de las respuestas coinciden en que han habilitado mecanismos para lograr institucionalizar la perspectiva de género tanto dentro de las propias organizaciones como en las actuaciones que realizan.

Presentamos algunas de las posturas que se formulan:

“El enfoque de género/transversalización es entendido por nuestra organización como un enfoque teórico–metodológico que tiene implicaciones desde el qué hacer, para qué y con quién. Para nosotros el género no es un agregado a la vida institucional, es el motivo de ser, estar y actuar, como condicionante para todo ello”.

“Tener esta perspectiva requiere que se tenga una comprensión histórica de las concepciones que sobre los masculinos y femenino se ha instaurado en la sociedad y esto en qué

posición y condición pone a cada uno de los géneros. Esta comprensión hace que cada uno y cada una asuman el trabajo hacia la construcción de relaciones más equitativas”.

“Que las experiencias y proyectos asuman la equidad de género como una dimensión que atraviese la gestión educativa de las mismas de forma consciente y planificada”.

“Institucionalmente, Tarea cuenta con una política de equidad de género que implica la transversalización del enfoque de equidad en todas las acciones que implementa. Por lo que sus intervenciones impulsan la participación igualitaria tanto de hombres como de mujeres y de la misma manera para los proyectos tanto a nivel de la gestión local como de la participación estudiantil, se incorpora la igualdad y equidad entre hombres y mujeres en las prioridades de las políticas locales”.

“Por ser una red no se han elaborado políticas al respecto, pero sí se contempla en la planificación y organigrama de la propia red, a nivel de los centro miembros hay diversos avances en este sentido”.

“Si bien no lo tenemos explícito, en nuestra práctica y planteamientos a través de los proyectos y trabajo en las escuelas, sí existe la intencionalidad en el enfoque y visibilizamos la singularidad de género”.

“No contamos con documentos que definan las políticas institucionales de género, sin embargo son tomadas en cuenta como un eje transversal en las diferentes acciones que se desarrollan”.

Muchas de las respuestas refieren el carácter transformador de la perspectiva género. No se trata solo de conocer cuál es la situación de varones y mujeres, sino también de actuar para cambiarla, puesto que el objetivo de la perspectiva de género es lograr la igualdad. Para lograr dicho objetivo habrá que modificar muchos aspectos y se señala la cuestión de las mentalidades, como el aspecto más difícil de transformar.

Otra arista del problema, es la menor presencia de mujeres en la medida que se asciende en

los niveles donde se toman las decisiones más importantes, es decir tiene lugar el proceso conocido como “Techo de Cristal”.

Tampoco es suficiente ser mujer para dirigir con conciencia de género. Si se llega al poder sin esa conciencia se corre el riesgo de dirigir como “un hombre” y por lo tanto poco se hace por poner en práctica estilos y estrategias diferentes de dirección.

Las mujeres que dirigen deberían hacerlo desde el reconocimiento de las brechas que aún existen entre hombres y mujeres.

Al examinar la distribución del poder en CEAAL y fundamentalmente en su Comité Ejecutivo, podemos observar que la relación de poder varía de acuerdo a los niveles de dirección, solo en una oportunidad desde la creación de CEAAL ha sido electa una mujer presidenta. No siendo igual la distribución en los cargos de Secretario/a General, Tesorería, Fiscal, donde las mujeres han sido reconocidas.

En síntesis las mujeres tienen menos acceso a puestos directivos y una gran parte de las jefaturas son ejercidas por hombres.

El comité Ejecutivo, tomando en cuenta los mandatos, desarrolló una serie de directrices con vistas a la VIII Asamblea General. Nos referimos a las directrices N° 6, 7, 10 y 11. Cada una de ellas, destaca un aspecto importante para lograr la integración de la igualdad y equidad de género en el CEAAL.

La directriz N° 6 va dirigida en su esencia a “Garantizar la incorporación de un lenguaje inclusivo, y un enfoque desde un análisis de las relaciones de poder entre géneros,...”. (Nélica Céspedes 2008)

Cito a la Mujer Palabra: *“La lucha por el lenguaje inclusivo es la lucha por usar un lenguaje más justo, menos violento, esto es, un lenguaje que no sea utilizado contra nadie como arma de exclusión y opresión en la sociedad. Intentar ser sensibles a utilizar un lenguaje menos machista y masculinista neutralizando los usos del masculino singular al sustituirlos por*

*otras expresiones o por la inclusión también del femenino singular es un gesto democrático y civilizado, fundamental, como dejar de usar expresiones que podrían herir a grupos que tradicionalmente han sido maltratados, como gentes con rasgos físicos distintos a los del grupo dominante. El uso de lenguaje inclusivo se da de manera espontánea y también consciente, y no está exento de problemas... No juzgamos a quienes se sienten incómodas/os con usar expresiones que aún no se han normalizado, pero consideramos absurdo que se ridiculice la búsqueda y el uso espontáneo de un lenguaje que incluya a las mujeres como personas”.*



Como parte de las propuestas y acuerdos derivados del Grupo de Trabajo de Género se editó la revista Piragua N° 35 dedicada exclusivamente al tema de género. En ella se publicaron 23 artículos, de ellos 22 elaborados por mujeres y 1 por hombre. Fotos solo con mujeres 65, con hombres 13 y con ambos 36.

Uno de los aspectos que más sobresale en las respuestas de los/las participantes es lo relacionado con la necesidad de fortalecer la capacitación en los temas de género y con ello contribuir al fortalecimiento de las capacidades y habilidades para impulsar el enfoque de género. Sin embargo, al responder sobre si asignan recursos y tiempo a la capacitación en el tema, las respuestas van desde Sí hasta A veces, lo que denota que las cuestiones de género, en ocasiones no son una prioridad. A veces se introduce a la hora de presentar un proyecto para que sea financiado, puesto que es un re-

quisito que se exige. Por tanto, no se introduce la perspectiva de género porque detecten la necesidad o porque consideren que es preciso para no contribuir a la desigualdad, sino para garantizar la financiación. A veces se incorpora la perspectiva de género cuando existe un motivo concreto, es decir, se incorpora de forma excepcional, no en el trabajo cotidiano y para solucionar cuestiones habituales.

*Es imperativo buscar mecanismos y capacitación necesaria que no reproduzcan en sus actividades lo tradicional ni lo subordinado, para que las mujeres fortalezcan su autoestima y sean valorados sus aportes y su trabajo. (María Elena Martínez García)*

Al consultarles sobre si cuentan en sus organizaciones con herramientas para prevenir el lenguaje sexista en los talleres, seminarios, programas educativos que realizan, el 43,7% no cuenta con dichas herramientas.

El enfoque o perspectiva de género es una forma de observar y analizar la realidad que nos permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre mujeres y hombres y a la inversa. Por tanto, aplicar este enfoque significa humanizar la visión de desarrollo.

Es necesario resaltar que a través de una herramienta de comunicación y construcción social tan importante como el lenguaje, se sigue reforzando el sexismo, sin que las personas sean conscientes de ello. El uso de lenguaje sexista no solo provoca la invisibilidad de las mujeres, sino que también puede provocar restarle importancia. Una respuesta en este sentido fue la siguiente:

“No comparto la contradicción de que si somos más o menos coherentes. Lo que pasa es que en CEAAL estamos en un proceso de asimilación y aprendizaje de lo que significa asumir el enfoque de género desde la Educación Popular. En esta lógica estamos en la coherencia y en la contradicción... son simultáneas en nuestras prácticas y discursos...van más allá de preocuparnos del lenguaje o cómo escribimos nuestros textos”.

Lo reseñable en este caso es que no se aprecia en toda su magnitud el poder del lenguaje, al considerarlo un elemento meramente formal, sin percibir que es un instrumento de construcción de la realidad, que refleja y puede reproducir en el plano simbólico las relaciones de desigualdad, como bien se ha encargado de poner de manifiesto, entre otras autoras, Deborah Tannen (1996).

En algunas respuestas, se reconoce la importancia de utilizar un lenguaje No sexista:

“Al estar incorporado a nuestras prácticas, siempre velamos por tener cuidado en los enfoques que se postulan en el lenguaje y en la participación igualitaria. Siempre nos interesan todas las miradas”.

*En el Informe de Gestión Periodo 2008/2012 de los Mandatos Políticos, Programáticos, Orgánicos y Financieros del CEAAL presentados a la Asamblea General que se llevó a cabo del 28 al 31 de mayo/2012 en Lima se plantea:*

*En relación a lo político y programático:  
“Promover la convergencia de CEAAL con Movimientos Sociales y Políticos y otros sujetos colectivos que pugnan por proyectos socio-políticos emancipadores”.*

*Y cito en relación a lo orgánico interno...  
“Posicionar la Identidad del CEAAL en este período, a partir del fortalecimiento de sus campos de acción, de sus vínculos con otras redes e instituciones afines, la construcción de conocimiento y pensamiento emancipador propio, la formación que desde el enfoque de Educación Popular incorpore la perspectiva de género, interculturalidad crítica y los derechos humanos”.*

*Analizando las respuestas dadas por las diferentes organizaciones a la pregunta:  
Como organización ¿se articulan a movimientos sociales o a grupos organizados? La mayoría de las organizaciones respondieron de manera positiva, sin embargo tres no respondieron y una considera que es “una lección pendiente”. Todo lo cual denota que CEAAL como institución debe seguir enfatizando en la*

*importancia de fortalecer el compromiso con el trabajo desde y con las organizaciones y movimientos sociales, pues es desde ahí donde se plantea la construcción del poder. Vincularnos a movimientos y sujetos políticos son claves para la unidad.*

*...“Se considera que es preciso asumir compromisos conjuntos; posicionarnos en escenarios complejos y diversos, sin caer en posiciones fundamentalistas y excluyentes; saber que aportamos a la construcción de contra hegemonía en procesos múltiples y diversos siempre que interpelen la hegemonía capitalista liberal, el patriarcalismo, el adulto centrismo, la depredación de los bienes comunes, entre otros”. (Cita tomada del Grupo de Trabajo de Movimientos Sociales)*

*Una de las respuestas: “Nos articulamos al Movimiento Pedagógico, a organizaciones campesinas y de jóvenes; y participamos en movimientos políticos que luchan por la justicia, la democracia, contra la repartija y que son de carácter temporal”.*



*Entre las organizaciones que se mencionan en la articulación:*

- *Confluencia Feminista Mesoamericana Pe-tateras. Méjico*
- *Encuentro Nacional Feminista. Méjico*
- *Red de Mujeres Radicalistas. Méjico*
- *Red de Defensoras de Derechos Humanos. Méjico*
- *Red de Promotoras y Asesoras Legales. Méjico*
- *Federación de Mujeres Cubanas. Cuba*

- *Casa de la Mujer. Colombia*
- *Asociación de Regidoras y Mujeres Autoridades de la región Cusco. Perú*
- *Movimiento María Elena Cuadra*
- *Comisión Mujer y Familia*
- *Comisaría de la Mujer y la Niñez*
- *UNAMG. Guatemala*
- *Movimiento Autónomo de Mujeres de Nicaragua*
- *Coordinadora Nacional de la Mujer Salvadoreña*
- *Sector Mujeres. Guatemala*
- *Las Venencias. Nicaragua*
- *Proyecto Paloma. Cuba*
- *FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).*

*“Creo que para avanzar en el próximo periodo en esta temática hay que explicitarlas en nuestras prácticas de sistematización y buscar un diálogo más profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas y con los paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación”. Pedro Puntual. Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios*

Es importante referirnos también a las barreras y resistencias que puedan surgir, para poder evitar que se conviertan en muros infranqueables que le impidan a CEAAL incorporar realmente la transversalización con enfoque de género.

Varias autoras hacen referencia a esta cuestión y consideran que se pueden manifestar en cualquier organización:

a) Una de las barreras que más atrasan la transversalización es el negarse a eliminar, de forma práctica, el uso del lenguaje no sexista, no inclusivo. (7ª Asamblea de Cochabamba mandato N° 6) y discriminatorio.

b) Hay quienes consideran que no existe discriminación alguna y que las mujeres tienen las mismas posibilidades que los hombres, en todos los niveles.

c) Otra barrera es expresar que se está trabajando hacia el objetivo de la transversalización

porque se ha dado un taller, seminario o existe un programa o grupo que se encarga de ese trabajo.

d) A veces nos quedamos en la defensa de la transversalización en nuestros discursos y hasta en documentos, pero sin acciones específicas.

e) En ocasiones se llevan a cabo investigaciones, que luego nadie lee o incorpora los resultados al trabajo de la organización.

Frente a la consulta sobre cómo CEAAL–institución puede contribuir a la superación de las desigualdades de Género en nuestra Red, la mayoría sugiere:

- Propiciando espacios de intercambios, reflexión, análisis, debates en la formación para hombres y mujeres de las organizaciones afiliadas.
- Elaborando materiales educativos para la formación en género con la perspectiva de la Educación Popular.
- Socializando más publicaciones sobre el tema.
- Promoviendo más esta iniciativa de trabajo.
- Organizando eventos sobre el tema.
- Implementando políticas claras de igualdad de género incluyéndola en sus estatutos.
- Fortaleciendo el GIEG que está desarrollando esta iniciativa.
- Promoviendo campañas, eventos, publicaciones e intercambios en el tema a través de su página web y proyectos.
- Construyendo herramientas pedagógicas, desde la Educación Popular, prácticas para trabajar el tema en las comunidades.
- Facilitando postgrados, talleres, diplomados, seminarios para que las instituciones miembros puedan contar con instrumentos necesarios para fortalecer el enfoque de género dentro de las mismas.
- Plantearlo desde la planificación estratégica.
- En los sistemas de monitoreo.
- Contar con una política de lenguaje no sexista.
- Aliarnos con redes que trabajan esta perspectiva.
- Perseverando en los esfuerzos que actualmente hace CEAAL.

- Desde la articulación, la divulgación y la denuncia, propiciando el intercambio de experiencias y el aprendizaje.
- Promoviendo que cada uno de sus miembros asuma el compromiso con la *equidad de género*.
- Realizar acciones conjuntas a nivel de regiones que ayuden a la superación de las desigualdades.
- Se debe promover mayor apoyo y estímulo para que tengan visibilidad las posturas y análisis en las publicaciones de CEAAL.

Consideran que necesitan apoyo en los siguientes temas o aspectos para fortalecer las capacidades y habilidades para impulsar el enfoque de género en las instituciones que conforman CEAAL:

- Formación en temas de leyes que beneficien a las familias para la mejor atención de los y las participantes en relación al género.
- Construcción y monitoreo de indicadores de equidad, diseño de acciones afirmativas en todos.
- Equidad e igualdad de género.
- Cómo hacer efectiva la transversalización en género, de mejor manera, nuestros proyectos; presupuestos; políticas; metodologías e instrumentos para la puesta en práctica.
- Feminismo y Masculinidades.
- Actualización en la legislación colombiana a favor de la equidad de género ante la dinámica que está teniendo su reglamentación y sentencias de las altas cortes. Además en temas de masculinidades y diversidades sexuales.
- Articulación de las relaciones de género a otras relaciones de dominación, pistas para la superación y liberación en la construcción de relaciones de género en equidad e igualdad.

Las organizaciones que respondieron el cuestionario plantean que trabajan los siguientes temas para incidir en un cambio en el actuar y pensar de las/los miembros de sus organizaciones:

- Reconocimiento del diálogo de saberes de la diversidad.

- Reflexión sobre cómo se dan los procesos de transformación social.
- Leer las maneras como la sociedad reproduce las inequidades entre hombres y mujeres.
- Actualmente la fundación cuenta con un personal reducido; sin embargo el mismo posee alto nivel de conciencia y conocimiento sobre la equidad de género. Más que cambios se requieren actualizaciones permanentes ante el dinamismo del tema.
- La organización se basa en principios como la democracia y la justicia por lo que es desde esa perspectiva que aborda la equidad e igualdad de género.
- Metodologías participativas y educación popular.
- Reuniones colectivas para compartir aspectos de la vida institucional y de los procesos que acompañamos.
- Reuniones de planeación, evaluación, procesos formativos internos en temas diversos que atañen al quehacer institucional: temas de inclusión social, derechos humanos, conocimientos colectivos; integración colectiva a tareas y retos institucionales y de los procesos, etcétera.
- Se integró una organización feminista en la red, promoviendo espacios de reflexión y de manera intencional contenidos relacionados con la equidad de género en las propuestas de formación política que se construyen y realizan.
- Visibilizando el enfoque en nuestras propuestas y acompañamiento a diversos grupos sociales. No tenemos una militancia feminista e intentamos no caer en la sobredimensión del género al interior de nuestro trabajo.

Todas las organizaciones respondieron positivamente a la pregunta de si existen en su organización iniciativas a favor de *la igualdad de género* y cuáles aplican en su cotidianidad. Las respuestas fueron las siguientes:

- Inclusión de esta perspectiva en las investigaciones y acciones de superación.
- Programas de formación política solo para mujeres.
- Articulaciones de mujeres en red.



- Fuerza en la construcción de identidad de género.
- Promoción de fortalezas individuales de las mujeres (autoestima, autocuidado, autoconocimiento, autonomía) e inclusión de los hombres (jóvenes o adultos) para su concientización en torno a la equidad de género y la no violencia contra las mujeres y la tramitación pacífica de los conflictos.
- Acompañamiento para el fortalecimiento de las organizaciones de mujeres desde liderazgos democráticos, comunitarios y participativos.
- Promoción de cero tolerancia con la violencia de género.
- Promoción de los derechos y mecanismos de exigibilidad de derechos de las mujeres.
- Procesos de formación a mujeres en los grupos con los que trabajamos, promoviendo su superación, fortaleciendo sus habilidades y capacidades para que su trabajo sea valorado y formándolas en temas/apoyando los proyectos que les permitan mejorar sus condiciones materiales de vida, pero también fortaleciendo su identidad y espiritualidad, así como la relación con los y las demás para avanzar juntos y juntas. Así mismo, buscamos apoyo de especialistas en los temas de género cuando se hace necesario.
- Apoyo a campañas, movilizaciones a favor de los derechos de las mujeres.
- La coordinación nacional de la campaña por la No Violencia a las mujeres a partir de involucrar a jóvenes estudiantes de comunicación social en el diseño y el despliegue de actividades centrales y barriales

durante todo el año por diferentes provincias del país.

- Acciones en la Jornada por la No Violencia.
- Contribuciones financieras a la producción de audiovisuales que abordan aspectos de las inequidades.
- Presentaciones y debate de los productos audiovisuales.
- Promover espacio de información sobre el tema.
- Apoyar la capacitación de actores locales en los temas relacionados a la equidad de género.

*La respuesta de los consultados/as con relación a los ejes temáticos que trabajan con mujeres:*

- » Diagnóstico.
- » Comunicación
- » Planificación
- » Evaluación
- » Historia de las luchas de las mujeres.
- » Marco normativo específico para prevención de violencias, para acceso a derechos de sus víctimas
- » Fortalezas individuales y grupales de las mujeres: autoestima, autocuidado, autoconocimiento, autonomía, trabajo en equipo, participación social y política, sinergias y solidaridad
- » Fortalecimiento organizacional y liderazgo
- » Educación para la paz (transformación de conflictos y reconciliación)
- » Derechos humanos con énfasis en derechos de las niñas y mujeres y mecanismos de exigibilidad de derechos
- » Formación e incidencia política
- » Prevención de *violencia intrafamiliar*, leyes de protección a la familia. Cuido del medio ambiente, salud sexual y reproductiva
- » El diálogo como herramienta fundamental para mejorar las relaciones con la familia. Diversidad sexual
- » Género y equidad, desarrollo local; capacidades y habilidades de las mujeres; elaboración de proyectos productivos para mujeres
- » Relaciones de poder desde las múltiples dominaciones: patriarcado– colonialismo y capitalismo cómo se retroalimentan y

se expresan en la cotidianidad, estrategias de transformación de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, entre pueblos y entre clases. Intercambio de experiencias de lucha por la equidad de género

- » Género y Violencia de género
- » Violencia-Educación sexual, roles de género.



## Conclusiones

La implicación hacia los temas de género manifestada por las/os participantes en la encuesta se materializó en el compromiso de continuar relacionados con la necesidad de introducir cambios, para que sus acciones sean sensibles al género. Solo si quienes formamos parte de las organizaciones estamos sensibilizadas/os, se podrá pasar a fases sucesivas, en las que se fortalezca ese compromiso inicial y se adquiera la formación y las herramientas necesarias para hacer efectiva la institucionalización del género en el interior de las organizaciones y en las acciones de desarrollo que se impulsan desde las mismas.

Existen diferentes visiones respecto al significado de enfoque de género o transversalización con enfoque de género.

Apenas hay organizaciones que rechacen explícitamente las cuestiones de género. De hecho, la igualdad es una idea que ha calado entre las organizaciones. Sin embargo, el análisis de las respuestas nos lleva a pensar

que algunas de las organizaciones participantes tienen una concepción confusa y a veces equivocada de lo que significa tanto la igualdad como las cuestiones de género. Todas estas concepciones y planteamientos teóricos tienen consecuencias prácticas en la actividad que desarrollan las organizaciones.

En ocasiones se manifiesta una identificación (bastante generalizada) entre género y mujer. Esta confusión es problemática ya que desde la perspectiva de género se trata de entender las relaciones sociales desiguales que existen entre hombres y mujeres. Las organizaciones centran su discurso en las mujeres y utilizan el concepto “mujer” como si fuera una categoría abstracta sin percibir la diversidad entre las propias mujeres. Muchas organizaciones, además, sitúan a las mujeres como beneficiarias de la ayuda, más que como agentes de su propio desarrollo, poniendo muy poco énfasis en el empoderamiento.

Desconexión entre la teoría y la práctica. El discurso teórico que elaboran las organizaciones no siempre se ve reflejado en su actuación sobre el terreno. A veces los proyectos de las organizaciones no tienen enfoque de género, las acciones continúan centradas en la satisfacción de las necesidades prácticas de las mujeres, sin dar solución a sus intereses estratégicos.

La problemática de género tiene un carácter universal y no se puede solucionar en el corto plazo, de ahí la importancia de llevar a cabo proyectos que garanticen su sostenibilidad a largo plazo. Un elemento clave para garantizar el éxito de este tipo de proyectos es fomentar el empoderamiento de las mujeres, conseguir que ellas sean las protagonistas de su propio desarrollo.

Hay una escasa institucionalización de las políticas de género. Apenas se han habilitado mecanismos y procedimientos que permitan integrar la perspectiva de género. La introducción de este tipo de políticas queda, en la mayor parte de los casos, al arbitrio de las personas concretas que en un momento determinado estén en condiciones de impulsarlas. Esta forma de ac-



tuar tiene un riesgo, ya que si dichas personas dejan de participar en la organización, el esfuerzo realizado puede desaparecer con ellas.

Por último, nos gustaría recordar que la introducción de la perspectiva de género no es una cuestión meramente técnica sino también política. De ahí la importancia de que los compromisos para trabajar con perspectiva de género se asuman desde la dirección de las organizaciones. Y la necesidad de que todos los integrantes, varones y mujeres, personal directivo, técnico y voluntariado se impliquen en este proceso, tomen conciencia de la problemática de género, se formen e incorporen las herramientas de género a su trabajo.

## Recomendaciones

Entendemos que la integración de la perspectiva de género dentro de CEAAL es un proceso y, como hemos puesto de manifiesto en el diagnóstico, sus organizaciones miembros son muy diversas y se encuentran en diferentes fases de dicho proceso. Con este planteamiento como punto de partida nos hemos decidido a plantear algunas recomendaciones que, si bien exigen una reflexión previa dentro de cada organización, van dirigidas a formular una estrategia global que sitúe las cuestiones de género como prioritarias y que las coloque en el centro de la agenda de la Red y de sus organizaciones.

- *Necesidad de una mayor sensibilización y formación de las personas que integran las organizaciones acerca de las cuestiones de género*

En este proceso es especialmente importante la toma de conciencia no solo individual, sino también colectiva. No basta con que se pongan en marcha cursos de formación sobre género o que las personas que integran las organizaciones se formen individualmente, sino que además es preciso que las organizaciones y CEAAL reflexionen y adopten un posicionamiento conjunto sobre las cuestiones de género.

- *La reflexión debe dar lugar a compromisos y es importante que dichos compromisos queden plasmados por escrito.*

- *Fortalecer el grupo de trabajo de género de CEAAL y crear grupos o coordinadoras/es dentro de las diferentes organizaciones o regiones pueden ser elementos clave a la hora de liderar y supervisar el proceso de introducción o profundización de la perspectiva de género.*

- » *Los compromisos que se adopten deben ser llevados a la práctica, para evitar la desconexión teoría-práctica.*
- » *En este ámbito, la institucionalización de las políticas de género es vital para garantizar que la introducción de la perspectiva de género no sea algo pasajero, sino que se mantenga en el tiempo. Además, conviene crear estructuras y procedimientos estables que favorezcan dicha institucionalización.*
- » *Otro instrumento que permitiría institucionalizar la perspectiva de género es la elaboración de Programas o Planes de Acción. Las cuestiones de género requieren una actuación planificada y coordinada entre los diversos agentes sociales, no pueden solucionarse a través de pequeños proyectos que se lleven a cabo de forma discontinua.*
- » *Implementar un Observatorio de Género del CEAAL de tipo mixto.*

## Referencias bibliográficas

- C. Amorós (1986): Hacia una crítica de la razón-patriarcal, Anthropos, Madrid. R. Braidotti (2000): Sujetos nómades, Paidós, Buenos Aires, 2000.
- T. De Barbieri (1992): "Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica" en ISIS Internacional N° 17, Santiago de Chile.
- E. Gomariz (1992): "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas", en ISIS Internacional N° 17, Santiago de Chile.
- M. Lamas (comp.) (1996): La construcción cultural de la diferencia sexual, México, PUEG.
- M. Lamas (1999): "Género, diferencia de sexo y diferencia sexual" en ¿Género?, Debate Feminista, Año 10, Vol. 20, México, edición de octubre.
- J. W. Scott: "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en J. Amelang y Mary Nash (comp.) (1990): Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, Ed. Alfons el Magnanim, Barcelona.

- Carcedo, Ana y Montserrat Sagot (2002): Femicidio en Costa Rica, 1990–1999, Instituto Nacional de las Mujeres, San José de Costa Rica.
- Domingo, Chris (1992): "Femicide: an interview with Diana E.H. Russell", en *Off Our Backs*, vol. 22, N° 7, Washington DC.
- Kelly, Liz (1988): *Surviving sexual violence*. Polity Press, Inglaterra.
- Martin Luther King Centro. Cuba. Enfoque de género. Algunos conceptos básicos.
- Maldonado Miranda, V. (2009). Vuelven con "la perspectiva de género". Periódico *El Visitante* (26 de septiembre). San Juan: Iglesia Católica.
- Mercado Sierra, M. (2008). ¿Por qué negamos ser feministas? *Perspectiva de Género* 11 (junio) Oficina de la Procuradora de las Mujeres: Gobierno de P.R.
- El Nuevo Día.
- Rivera Lassén, A. I. (2008). Perspectiva de Género: Metodología de análisis. *Perspectiva de Género*, Procuraduría de las Mujeres (año VII, 2, Noviembre 2008) pp. 3-4.
- Rodríguez Del Toro, V. (2009). El Género y sus implicaciones en la disciplina y la práctica psicológica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, N° 20, pp.168-189.
- Enlace sobre recursos en el área de educación y género: <http://www.bridge.ids.ac.uk/go/home&id=53591&type=Document>
- <http://www.bridge.ids.ac.uk/go/subnav/about-bridge>
- Durán, M<sup>a</sup>. Ángeles (1986): *La jornada interminable*. Barcelona, Icaria.
- Durán, M<sup>a</sup>. Ángeles (1988) (ed.): *De puertas adentro*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Eichler, Margrit (1991): *Non-sexist Research Methods*. Londres, Routledge.
- Elson, Diane (1995): "Comentario al documento de trabajo sobre economía alternativa", en *WIDE Boletín* N° 6, páginas 17–24.
- Puntual Pedro. Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios. Página 3, La Piragua 28, página 30. CEAAL.
- La wuebmistress en nombre de Mujer Palabra. Revisado octubre 2006. [www.mujerpalabra.net](http://www.mujerpalabra.net)
- Karol Claudia, Feminismo, Educación Popular y Revolución. Buenos Aires. Argentina. [www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php](http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php)
- Torres, Alfonso. La Educación Popular está Viva. VII Asamblea General del CEAAL. Cochabamba, Bolivia 25/29 de agosto de 2008.
- García Martínez Luz Elena, Movimiento Social, Educación Popular y género, Propuesta Necesaria para escuchar y Convivir. <http://latinoamericana.org/2003/premios/genero.htm>

# PROCESOS DE INCIDENCIA EN EL CEAAL

## A propósito de la defensa del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas

Nélida Céspedes Rossel<sup>1</sup>

### Iniciando la reflexión

Dos aspectos son sustantivos en la reflexión y compromiso del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). El primero tiene que ver con una estrategia que permita junto a la movilización social, incidir en la agenda pública para modificarla a favor de los intereses populares vulnerados en sus derechos.

El segundo, trata del derecho a la educación que viene siendo sistemáticamente vulnerado por el modelo neoliberal, en especial de los jóvenes y adultos, ya que en América Latina (AL) y Caribeña suman más de 73 millones de analfabetos, especialmente mujeres, indígenas y afro descendientes.

Esta situación es de suma gravedad porque estamos convencidos que la educación, y no cualquier tipo de educación, sino la transformadora como la Educación Popular, es un componente clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, el fomento de la ciudadanía, que permita en los actores sociales, reducir las desigualdades sociales, las discriminaciones y dar nuevas oportunidades de educación a los adultos y jóvenes para ejercer su legítimo derecho a la educación a lo largo de la vida.

A continuación desarrollaremos dos campos de reflexión referidos a la incidencia y a la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA).

### 1. La Incidencia como instrumento de poder<sup>2</sup>

La incidencia en las políticas se la entiende como una estrategia de poder<sup>3</sup>. El sentido de la acción de incidencia del CEAAL lo da su condición de red social, con un rol político-educativo, orientado a construir entornos de vida saludable y a profundizar la democracia, desde la Educación Popular.

En el discurso de la membrecía del CEAAL, la referencia al “poder” se puede encontrar *asociada al desarrollo de valores y capacidades personales y sociales* para la autodeterminación, la empatía con el entorno, y una pro-actividad y protagonismo social. En ese caso, se habla del “empoderamiento” de una persona, de las mujeres, de una comunidad, o de la sociedad civil en su conjunto. Esta *dimensión política del “poder”* pone el eje en la persona, en sus relaciones interpersonales y sociales, está muy presente en las experiencias de los colectivos del CEAAL, principalmente aquellos que trabajan a nivel familiar y a nivel local: acompañando los emprendimientos personales, la lucha cotidiana por el acceso a salud, educación, trabajo y vivienda digna, por la defensa del medio ambiente. Así, los colectivos

1 Secretaria General (SG) del Consejo de Educación de Popular de América Latina y el Caribe.

2 Elsi Bravo. Sistematización del taller de Incidencia del CEAAL, noviembre del 2011.

3 Nélida Céspedes en su análisis de las experiencias desde la SG del CEAAL.

del CEAAL mediante proyectos que tienen la educación popular como inspiración y práctica, desarrollan estrategias de empoderamiento en los trabajadores, las mujeres, los jóvenes y niños que quieren vivir mejor y ser mejores personas.

De igual manera, el “poder” se asocia a la capacidad de decidir cambios en el Estado, en las relaciones sociales y transformar la realidad existente. Dicho “poder” se expresa en ciudadanía que tiene una participación política en los asuntos públicos, que deciden las políticas en los ámbitos locales, regionales y nacionales. Para los colectivos del CEAAL, abordar la dimensión política del “poder” es incidir, influir en la transformación de las políticas públicas y del propio Estado, para orientarlas a lograr el “buen vivir” para todos, “entornos saludables”, que se llenan de contenido cuando se analiza “lo cotidiano” de la acción de sus colectivos: acompañando proyectos de fortalecimiento de la ciudadanía, de equidad de género, de defensa de los derechos humanos, formación de líderes sociales, de fortalecimiento de las capacidades para una planificación participativa y descentralista, así como la vigilancia de las políticas públicas.

*El “poder” puede ser entendido también desde la dimensión cultural, como una fuerza intrínseca de una persona, o una comunidad, o un país, basada en su identidad cultural, en el sentido de pertenencia a sus raíces, a su cosmovisión, a sus valores y modos de vida ancestrales. Desde esa mirada, el “poder” tendría que ser visto como un diálogo intercultural. Cuando los colectivos del CEAAL trabajan el tema de interculturalidad inciden en la dimensión cultural, para contraponerse a la hegemonía de una cultura sobre otra, para revalorizar conocimientos ancestrales que preservan la biodiversidad y aseguran la vida para las futuras generaciones, para demandar igualdad de oportunidades a los grupos étnicos de culturas originarias invadidas por la modernidad, que sufren la destrucción de su hábitat y su territorio.*

*El “poder” se asocia a una dimensión ecológica de lo que es la vida como una realidad multidimensional que trasciende lo humano, que se vuelve cósmica, que se aleja del etnocentrismo que convierte al hombre en amo y señor de la naturaleza para destruirla en su propio beneficio, sin pensar en las nuevas generaciones. Y entonces, los colectivos del CEAAL se asumen defensores del medio ambiente, encuentran sentido en trabajar propuestas ecológicas a nivel micro, para empezar a construir una cultura ecológica que limita el “poder” de la humanidad frente a la naturaleza.*

*El “poder” abordado en una dimensión política de Estados supranacionales desafía a los colectivos de CEAAL, en sus análisis y en sus prácticas. Varios colectivos del CEAAL han incursionado en los espacios de debate y cumbres mundiales donde se deciden las políticas públicas: económicas, educativas, de salud, del medio ambiente, etcétera. Y aun cuando los colectivos aprecian que la incidencia en estos espacios de “poder” logra muchos resultados, observan que siguen siendo los escenarios donde se definen y negocian las políticas de Estado, también observan críticamente que los compromisos que se firman no son vinculantes, que los gobiernos olvidan lo que firman, por lo que la incidencia en políticas requeriría un estatuto legal supranacional que otorgue a los pueblos el derecho a exigir su cumplimiento.*

## **2. Educación de Jóvenes y Adultos<sup>4</sup>**

### *a) Breves líneas del contexto para entender la EPJA*

Quando nos referimos al qué y el para qué de la EPJA, nos remitimos necesariamente a la relación entre el contexto –político, social, cultural, ambiental y económico– en el que viven nuestros jóvenes y adultos, y en el que la educación juega un rol fundamental para articular a los actores socioeducativos con ese entorno de manera creativa, proactiva y crítica.

4 Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe. CREFAL, 2013. [http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/EPJA\\_transformadora.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/EPJA_transformadora.pdf)



La coyuntura que estamos viviendo la tipificamos como de grandes y profundos cambios en todos los niveles y esferas de la vida, teniendo como una de sus manifestaciones la crisis de mayor envergadura del capitalismo financiero en su fase neoliberal, que se expresa en diversos fenómenos locales, regionales y mundiales. La violencia, el fenómeno de las migraciones, el racismo y todo tipo de discriminaciones son manifestaciones latentes de la crisis; el trabajo, siendo un derecho fundamental ha terminado siendo un privilegio de unos cuantos. Hoy en día se adopta en muchos países una categoría denominada “NINIS” para denominar a jóvenes que ni estudian ni trabajan; y junto a ello, se observan profundos cambios provocados por el avance de la tecnología que modifica costumbres, cultura, relaciones sociales, económicas y productivas que repercuten en la vida misma. Sin lugar a dudas, estas manifestaciones de la crisis tensionan las visiones tradicionales de la EPJA implicando nuevos retos en su comprensión y sentido.

Esta crisis que altera la condición humana y ambiental, vulnera también las conquistas

logradas por los pueblos en las luchas de emancipación de los dos últimos siglos. El trastrocamiento de los valores es otra de sus manifestaciones, ya que el mercado, la competencia y la acumulación rigen la vida y no así la justicia, la dignidad, la solidaridad, el bien común, es decir, el paradigma de aprender a vivir mejor, con mayor calidad, con más solidaridad, constituyen horizontes de una nueva humanidad.

Este contexto es el que marca el sentido de la EPJA, su quehacer, sus actores sociales, las políticas integrales, las alianzas, un quehacer que se vivencia dentro y fuera del sistema educativo.

Para darle todo el sentido a la re conceptualización de la EPJA, es preciso un análisis de la realidad en la que se desenvuelve el mundo y particularmente nuestra América Latina y Caribeña. Se trata de profundizar el para qué de la EPJA y desde allí analizar su pertinencia y calidad. Implica un debate amplio entre todos los comprometidos con la EPJA y estar ligado a una visión que articule educación con desa-

rollo, sobre todo, hoy que en nuestra América Latina emergen otras visiones de desarrollo como el “Buen vivir”, que son la base para comprender el qué y para qué de la EPJA.

Este debate implica revisar el tipo de educación que es necesario desarrollar para generar transformaciones de fondo en los modelos de desarrollo y, en particular, en los modos de concebir el rol del Estado en la garantía del “derecho humano a la educación durante toda la vida”, como un atributo de calidad de una sociedad participativa, inclusiva y profundamente democrática. De igual modo, es preciso ratificar el papel de la educación para la promoción de la ciudadanía y el rol político de los actores sociales, en la generación de condiciones para la sustentabilidad ambiental, alimentaria, la responsabilidad ante el planeta en un sentido solidario y de pleno acceso al bien común de parte de todas las poblaciones. La discusión, en definitiva, es acerca de la necesidad de avanzar en un cambio civilizatorio meta a la cual tienden a coincidir los movimientos sociales locales y globales. Especial atención habrá que poner para que estas definiciones de metas incluyan mecanismos que comprometan a los Gobiernos a desarrollar políticas consecuentes con tal objetivo.

#### *b) La EPJA como derecho humano fundamental*

En el Marco de la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos—CONFINTEA VI, en Belem do Para, diversas organizaciones de la sociedad civil entre las que se encontraba el CEAAL, organizamos el Foro Internacional de Sociedad Civil (FISC), señalando la urgencia de asumir la EPJA como derecho humano fundamental. Este mismo planteamiento fue señalado en los estudios latinoamericanos realizados por el CREFAL/CEAAL como preparación a la CONFINTEA VI.

Asumirla desde esa perspectiva es fundamental ya que en América Latina y el Caribe contamos con 73 millones de analfabetos que ponen al descubierto las débiles o nulas políticas integrales y, especialmente educativas, a favor de jóvenes y adultos.

Esto implica definir claramente el rol del Estado en la política educativa orientada a la universalidad, a la gratuidad, a la calidad, al reconocimiento social y laboral de los y las docentes, a la inclusión social, a la participación de la ciudadanía en las definiciones (y rendición de cuentas) de las metas, a la plena satisfacción de necesidades y demandas de los pueblos originarios y a la superación de todo tipo de discriminación en el funcionamiento de los sistemas educativos.

A su vez, es una tarea obligatoria y exigible por la ciudadanía el fortalecimiento (y o bien la creación) de una institucionalidad pública de la EPJA porque en las últimas décadas *la educación se ha devaluado ante los embates privatizadores y la EPJA no ha sido la excepción.*

Tal como se reconoce a nivel global (UNESCO, CONFINTEA y otros) el “aprendizaje durante toda la vida” exige un giro paradigmático en la concepción y desarrollo de los sistemas educativos. Implica reconocer: a) el aprendizaje como un derecho; b) la garantía pública de ofrecer servicios de calidad para el aprendizaje permanente de las personas en un sentido de empoderamiento, participación, reconocimiento e inclusión laboral, tecnológica; c) readecuar las estructuras escolares de los servicios educativos para jóvenes y adultos, para que estos respondan al desarrollo de nuevas capacidades que la ciudadanía reclama desarrollar en una sociedad compleja, y para responder de manera adecuada a las nuevas “ecologías del tiempo y de los nuevos “espacios formativos” que supone el aprendizaje permanente; d) activar políticas que reduzcan la brecha digital, promuevan una alfabetización global y la educación ciudadana.





### c) La identidad de la EPJA

Este es un punto de vital importancia que trata acerca de las distintas denominaciones que se dan a la EPJA y que de alguna manera constituye un problema. Según cómo se la denomine visibilizará o no a sectores que deben ser atendidos en la educación formal, informal y comunitaria.

Es así, que para graficar lo disímil que son las definiciones de la EPJA y por lo tanto su identidad, nos referiremos a tres ejemplos referidos a países como Perú, Colombia y Bolivia expresados en los informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos—GRALE<sup>5</sup>, y veamos las diferencias: a) Perú ha respondido que no tiene una definición de Educación de Jóvenes y Adultos, principalmente la explica por los niveles de atención, pero no lo que caracteriza a la educación de este sector. b) Bolivia explica que se trata de: “Educación para personas jóvenes y adultas mayores de 15 años destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida. Es decir, sí señala una definición de la EPJA. c) Colombia considera que: “Educación de

adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que, por diversas circunstancias no cursaron grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”.

Perú, a pesar de haber respondido que no cuenta con una definición, señala en: “La Ley General de la Educación (N° 28044)<sup>6</sup> que existen tres alternativas de atención formales (educación básica alternativa, educación técnico productiva y educación superior), y una no formal (educación comunitaria) para las personas adultas (mayores de 18 años). La Educación Básica Alternativa, es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Responde a las necesidades de: a) Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla. b) Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo”.

Como podemos observar, se mantiene la diferencia en la designación de la EPJA, lo cual da pie a una débil construcción de su identidad. Su falta de claridad genera serias consecuencias en el desarrollo de políticas, programas, en la calidad y pertinencia de la misma.

### 3. La EPJA y su relación con la Educación Popular

Para el CEAAL, la EPJA es una educación que se liga al desarrollo de los actores sociales para que desde sus voces y con una visión crítica y participativa asuman su propio desarrollo personal y social. Desde esta perspectiva se articula a los fundamentos de la Educación Popular (EP). Sin embargo, es preciso realizar un debate acerca del valor de este enfoque, ya

5 Los Informes de América Latina y el Caribe se encuentran en este enlace: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confinte-a-portal/global-report-of-adult-learning-and-education-grale/latin-america-and-the-caribbean>

6 Ley N° 28044. Ley General de Educación del Perú. Título III, Estructura del Sistema Educativo. Capítulo II, artículo 37. Educación Básica Alternativa. 28 de julio del 2003.

que busca el empoderamiento de los actores sociales para subvertir todo orden explotador, injusto, discriminador, en la búsqueda de la democracia plena.

Múltiples experiencias de EPJA fuera del sistema educativo y dentro de este, dan cuenta de los cambios que se desarrollan en los actores sociales y que dan pie a señalar que transforman sus prácticas, su vida personal y la de sus entornos.

El enfoque de la EP está en permanente reconstrucción conceptual como corriente política pedagógica que se construye en interrelación con los actores sociales y con el contexto. Esta comprensión es sustantiva para identificar cómo confluyen prácticas y discursos diferentes entre sí<sup>7</sup>.

Como producto de esta relación entre EP y contexto, en los años 80 se precisó de otros referentes teóricos para interpretar la realidad y orientar los proyectos de cambio político y social, respecto a la comprensión de los sujetos protagónicos del cambio social, que anteriormente se centraba en los sectores populares, en su carácter de clase. Esta categoría de análisis de la realidad se fue ampliando en nuestro continente ante la presencia de millones de personas excluidas, discriminadas por su condición de género, etnia, condición social, generacional. Los trabajos con mujeres, con poblaciones indígenas, son buenos ejemplos, así como los que se realizan con sectores medios empobrecidos, docentes, familias, etcétera.

En los años 90, emergen nuevos aportes en el desarrollo del pensamiento social, cultural y científico. Las categorías de género, etnia, generacional, se suman a las de clase y permiten tener referentes más amplios para la comprensión y transformación de la realidad. Por ello la

perspectiva del trabajo en derechos humanos, la educación intercultural, el respeto por el medio ambiente son parte de la justicia, la democracia participativa con desarrollo humano en un mundo sustentable.

#### a) La EP y su enfoque metodológico

La metodología con la que se trabaja el poder y el conocimiento es ante todo un proceso dialógico. Este ha sido un punto fundamental en el pensamiento de Freire que algunos autores lo relacionan con el planteamiento de Jaspers<sup>8</sup>: *Yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro* (Jaspers, 1958a: 458). Para Freire, el proceso de existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador (Freire, 1989: 53)<sup>9</sup>.

Por lo que el proceso educativo es solidario y cooperativo, respetuoso del individuo, que incorpora la subjetividad en el proceso de creación del conocimiento, que apunta a procesos interdisciplinarios, que revalora lo micro como un componente sustantivo de construcción de lo macro.



7 En el Cono Sur estuvo ligada a los procesos de lucha contra las dictaduras y a los procesos de democratización; en los países andinos como Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico e indígena; en América Central estuvo asociada a los procesos insurreccionales; en México tuvo su nicho en las iniciativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno. Torres Carrillo, Alfonso (2000), "Ires y venires de la Educación Popular en América Latina". En: *La Piragua N° 18. Revista latinoamericana de educación y política*. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos, México, CEAAL, página 19.

8 Jaspers, Karl (1958a): *Filosofía*. Volumen 1. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

9 Freire, Paulo (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.



Así mismo, la educación que plantea Paulo Freire es una educación basada en la ética<sup>10</sup>:

*La ética de que hablo no es una ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del "nuevo orden mundial" como naturales e inevitables. (...) No hablo, obviamente, de esta ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar para oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de la que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada por la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esa ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos (Freire, 1996: 17-18).*

#### b) Retos

En tal sentido la EPJA debe tener un sólido acercamiento a la EP porque:

- Su enfoque político educativo busca desde el empoderamiento de los actores sociales subvertir todo orden explotador, injusto, discriminador en la búsqueda de la democracia plena.
- Apunta a la transformación social y, por lo tanto, requiere apostar por la organización con un nuevo tipo de educación que favo-

rezca no al individualismo y a la competencia sino a la solidaridad y a la cooperación, que son la base de la organización.

- Es una educación que se nutre y busca la democratización y, por lo tanto, rechaza el autoritarismo.
- Su metodología parte de la realidad de las personas excluidas, de su contexto histórico, del análisis del mismo para suscitar compromiso por el cambio, y trabaja el poder y el conocimiento como un proceso dialógico, de escucha activa y de criticidad.

Se trata pues, de fortalecer el carácter alternativo y alterativo de la EPJA y del movimiento de EP en la región como parte de un paradigma que dará sentido a la educación en general y a la forma de vida en nuestras sociedades. Este carácter alternativo de la contribución de la EP a las políticas y prácticas pedagógicas de desarrollo de la EPJA se expresa en la actualidad en la valoración y la intervención crítica de ámbitos emergentes para la educación como son los espacios y redes sociales, las comunidades y los barrios, los territorios y sus gobiernos locales, las organizaciones productivas, la formación ciudadana y ambiental, la formación de educadores sociales, los nuevos medios de alfabetización tecnológica, todo ello en perspectiva de fortalecer una cultura democrática, inclusiva y de plena manifestación de la autonomía de los sujetos en todas las dimensiones de la vida humana.

#### **4. Más es la retórica que la acción. Seguimiento a la CONFINTEA VI. Informe GRALE/UII**

En el seguimiento a CONFINTEA VI, el Instituto de la UNESCO del Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL) asumió el mandato del Marco de Acción de Belem: preparar el Informe Mundial acerca de los avances realizados por los gobiernos y sus compromisos frente a dicho Marco.

El Grupo de Incidencia de Políticas Educativas del CEAAL (GIPE) asumió la tarea de revisar los informes y realizar un análisis crítico de los mismos, no sin antes expresar que el objeti-

<sup>10</sup> Freire, Paulo (2006), *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI, México.

vo fundamental de este informe y sus débiles resultados, es movilizar el compromiso ético, político, social, financiero y pedagógico de los garantes del derecho a la educación, –los Estados–, y suscitar también el compromiso de la sociedad civil en su conjunto para hacer realidad el derecho a la educación, especialmente de los jóvenes y adultos, en este caso de América Latina y el Caribe.

En términos generales valoramos la transparencia del informe porque señala que en relación a los ejes de los mandatos en Políticas, Gobernanza, Financiación, Participación y Calidad, más es la retórica que la acción. Esta transparencia es muy saludable porque de lo contrario no ayudaría a la toma de conciencia para asumir los compromisos con las políticas y programas de jóvenes y adultos en la región. Por ello, el informe plantea “que la situación no ha cambiado mucho desde la celebración de la CONFITEA VI”, aunque la problemática es parte de los debates y van permeando decimos nosotros “A paso lento” los procesos en este campo.

#### a) *Especial mirada a la Alfabetización*

El Informe presenta una especial preocupación por la Alfabetización porque es un asunto de compromiso ético. Es vergonzoso e injusto que en el siglo XXI existan millones de jóvenes y adultos analfabetos en el mundo y en nuestra América Latina y Caribeña y que no se haya asegurado la oportunidad de ejercer su derecho a la educación. El informe señala que son importantes los entornos letrados y sociedades de aprendizaje, sin embargo, es indispensable una mirada multidisciplinaria y multisectorial para superar la raíz causante del analfabetismo que es la injusticia social y la mala distribución de la riqueza en el continente.

Afirmando la importancia del derecho a la educación, Katerina Tomaseski ex relatora del Derecho a la Educación en Naciones Unidas señalaba que: “es la llave que permite a todas las personas luchar por todos sus derechos”.

Paulo Freire afirmaba que es un proceso educativo que permite aprehender el mundo, aprehender a situarse en él y aportar a su construcción<sup>11</sup>, desde un enfoque de educación contextualizada, crítica y transformadora con una pedagogía que permite el empoderamiento a los actores sociales.

#### b) *Los NINIS en América Latina y el Caribe*

Llamamos la atención sobre un problema grave en relación a los jóvenes. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su documento, “Prioridades y líneas de acción en América Latina y el Caribe” ha señalado que en América Latina y el Caribe hay 21,7 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan, 7,8 millones de los cuales buscan un empleo sin conseguirlo.

Por su parte UNICEF y UNESCO por medio de su Instituto de Estadística (UIS) en el informe titulado, “Completar la Escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir”<sup>12</sup> ha señalado que en América Latina y el Caribe hay aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación inicial, primaria y secundaria básica. Sin embargo, 6,5 millones de ellos no asisten a la escuela y 15,6 millones concurren a ella arrastrando fracasos y señales de desigualdad expresadas en dos o más años de desfase grado–edad o rezago escolar. Ellos son, si no tenemos una política que atiende el derecho a la educación desde una perspectiva intergeneracional, aquellos que engrosarán las injustas filas de los NINIS. Por lo que llamamos la atención a los Estados garantes de los derechos de todas las personas.

#### c) *América Latina y Caribeña un continente intercultural*

El informe también plantea la importancia de la medición y el monitoreo para la Alfabetización a lo largo de la vida y señala que no se cuenta con datos fiables, que los recursos son limitados, y que el reto será el diálogo entre diversas alternativas que están en marcha. Sigue

11 <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>

12 [http://www.unicef.org/lac/Datos\\_Claves\\_Completar\\_la\\_Escuela.pdf](http://www.unicef.org/lac/Datos_Claves_Completar_la_Escuela.pdf)



siendo un desafío para la región los criterios, indicadores y sistemas de información que permitan establecer con mayor rigor la situación –en términos de alfabetización– de personas jóvenes y adultas y los avances que se logran a partir de los planes y programas tanto nacionales como regionales.

Sin embargo, el propio informe señala que se une a este reto el vacío de información en relación a la diversidad cultural y lingüística no solo en término de mediciones sino lo débiles que son aún las políticas para las poblaciones indígenas.

En un estudio que realizara el CEAAL titulado “A Paso lento”<sup>13</sup> y que analiza los informes de 22 países presentados a la UIL para el informe GRALE, encontramos que: Las lenguas originarias son débiles en la oferta regular y no hay en todos los casos una política sobre la lengua de enseñanza para personas adultas: solo 11 de los 22 reportes existentes (46%) reconocen el desarrollo de procesos de alfabetización en otros idiomas que no sean los idiomas oficia-

les y de uso nacional. También reportan que no cuentan con materiales para la alfabetización en idiomas indígenas, y más bien lo hacen en el idioma nacional o simplemente no utilizan materiales. Es preciso asumir que la alfabetización es fundamentalmente un proceso que busca que las personas se desenvuelvan como sujetos de derechos, como ciudadanos y ciudadanas y con actoría en el desarrollo de su comunidad y de su país y que es preciso abordar la realidad intercultural de nuestros pueblos.

*d) El Marco de Acción de Belem (MAB) y recomendaciones de Política*

El informe señala que se ha avanzado en el campo de la retórica pero es pobre la implementación de políticas para la EPJA, y existe escaso reconocimiento de las educaciones no formales e informales de aprendizaje. El estudio “A Paso lento” constató esta tendencia identificando que todos los países cuentan con legislaciones, pero en algunos se ha encontrado que sus leyes no poseen definiciones claras

<sup>13</sup> <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/a-paso-lento.pdf>

sobre qué se entiende por EPJA, y su razón de ser como educación a lo largo de la vida, vista desde una visión escolarizada y no desde una educación informal y comunitaria. Por lo que urge analizar las propias legislaciones y articularlas a los avances que plantea el marco de Acción de Belem.

En AL y el Caribe hay que dialogar con la rica tradición de educación comunitaria y la EPJA ligada a la EP. En un estudio último del CRE-FAL titulado, "Por una EPJA transformadora" diversos especialistas han señalado que es necesario abrir un debate en relación a este enfoque político pedagógico porque apunta a la inclusión, al ejercicio de derechos, promueve la apropiación de la palabra, de la comunicación a la transformación de los actores sociales, a la transformación social. Es una educación que se nutre y busca la democratización, la solidaridad y la cooperación. Su metodología parte de la realidad de las personas excluidas, de su contexto histórico, del análisis del mismo para suscitar compromiso por el cambio, y trabaja el conocimiento como un proceso dialógico, de escucha activa, de criticidad y propuesta para que las personas asuman su propio desarrollo personal y social.

De igual manera valoramos que el informe GRALE plantee la necesidad de la investigación y por ello será importante junto a otras investigaciones globales, profundizar estudios y sistematizaciones que recojan diversos tipos de experiencias de EPJA, la importancia de la investigación acción, establecer convenios interinstitucionales con grupos de la sociedad civil que tengan probada experiencia en este campo.



## *La Gobernanza*

El informe GRALE en relación a la Gobernanza señala tres aspectos importantes: la descentralización de los niveles regional y local, la participación de todos los actores como sustento de las políticas y el fortalecimiento de las capacidades.

El desarrollo de planes educativos regionales y locales son políticas que se vienen favoreciendo en la región, sin embargo, son débiles porque quieren trasladar a los municipios la gestión de toda la educación evidenciando su inoperancia pedagógica y financiera. En las regiones de nuestros países hay modalidades de planes de mediano plazo que deben ser mejorados ya que son un intento de acercar la política a la realidad regional con responsabilidad del sector educación y de los Gobiernos regionales en relación al financiamiento, aunque la burocratización entorpece estas iniciativas de descentralización.

Un tema que es muy sensible es el de la participación. En muchas oportunidades la participación de la sociedad civil es tomada para la foto, pero no es una concepción arraigada que valora sus aportes, sin embargo, esto también va cambiando debido al rol de la sociedad civil, de los propios educadores que pugnan permanentemente por participar y plantear propuestas. Dicha participación debería manifestarse en los propios sujetos de la EPJA que tienen una rica experiencia, que conocen sus necesidades, por lo que es necesario utilizar diversos mecanismos de inclusión en la formulación de políticas y en la escucha de sus voces planteando diversas estrategias. Los invitamos a visitar experiencias de miembros del ICAE en la web de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación que junto al CEAAL ha creado un blog titulado "Ampliando voces" que busca recoger las voces de todos los actores sociales de la EPJA para que sean tomados en cuenta. Un reto también para los observatorios que se diseñan y que obvian las voces de los actores de la EPJA.

Así también en el marco de los debates Post 2015 diversas redes de sociedad civil (ICAE,



CLADE, REPEM, FSME, FLACSO) se han pronunciado y planteado propuestas para una comprensión de la educación como un derecho humano fundamental, y por hacer visible a la EPJA. Esto se ha dado en el 68° período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas en el lanzamiento del Informe Especial del Secretario General Ban Ki-Moon titulado: Una vida de dignidad para todos y todas: el progreso acelerado hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el avance de la agenda de desarrollo de las Naciones Unidas más allá del 2015. Allí el debate no ha sido fácil, hay que dar varias batallas en la comprensión de la EPJA como aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con políticas a lo largo de ella, así como avanzar hacia una concepción del derecho a la educación que frene su mercantilización y la despoje de su sentido de bien común.

### *Financiamiento*

En el informe anterior se señala la escasa inversión, la ausencia de información, pobres investigaciones y falta de voluntad política. Hoy en día debido al escaso financiamiento va decreciendo la responsabilidad pública en la EPJA y

van aumentando los centros de formación privados de bajísima calidad que lucran a costa de las poblaciones pobres, y en los que incluso se han encontrado métodos de corrupción por la compra de notas y certificados. Esto ocurre a vista y paciencia de todas las autoridades.

Por otro lado, hay una tendencia en algunos países de América Latina al decrecimiento del presupuesto de año en año: se aduce que hay pocos estudiantes y sucede que por su baja calidad, inoperancia de horarios, falta de materiales, y sin pertinencia cultural y de edad, los jóvenes salen de estos centros. Situación que no se debe permitir y por ello el tema del financiamiento tiene que verse y abordarse desde una visión multifacética y multisectorial. En tal sentido, se hace necesario recuperar las “Líneas de acción para el seguimiento del MAB para AL” que se desarrolló en la reunión regional de seguimiento de CONFINTEA VI en la ciudad de México en mayo del 2011, el cual planteó: a) Inclusión en el presupuesto nacional con referencia explícita a los fondos dedicados a la EPJA y que especifique los ministerios de procedencia; b) Planificación de actividades para sensibilizar acerca de la importancia positiva de esta inversión; c) Construcción de un

marco que defina los principales componentes del gasto público en la alfabetización y en la EPJA, con la participación de expertos e instituciones nacionales en colaboración con el UIS–UNESCO; d) Estimación de la inversión necesaria para desarrollar distintas ofertas de la calidad en EPJA”. Preguntémosnos dónde estamos y qué hacemos con las recomendaciones y los compromisos.

Y, un último llamado de atención, si seguimos asumiendo que la EPJA merece una educación pobre para los pobres esta no tendrá la visibilidad y el sitio que se merece. El reto está en asumir una concepción de una EPJA a lo largo de la vida como derecho humano fundamental. Si bien es un asunto de políticas, es también un compromiso ético con nuestros ciudadanos y ciudadanas que han sido discriminados y excluidos de sus derechos.

### *Calidad*

El informe indica que hay varios países que están en proceso de mejora de la calidad de la EPJA. Se reconocen los esfuerzos de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), la UNESCO y de otros países por alentar diversas iniciativas que dan cuenta de un menor número de personas analfabetas en la región, y que se está superando la estrategia de campañas, abordándola de manera sistemática y en diversidad de modalidades.

En un último resultado de encuestas titulado “*Nunca es tarde para volver a la escuela*”<sup>14</sup>, elaborado por el Instituto de Investigación (UIS) de la UNESCO se señala que en la región viven 36 millones de adultos que no saben leer ni escribir. Datos a nivel de país muestran que, en promedio, alrededor de un cuarto de la población adulta no ha terminado la educación primaria y la mitad no ha completado la secundaria. Sin embargo, según la UIS, alrededor de 10 millones de adultos están matriculados en programas de educación primaria y secundaria y más de 2 millones participan en los programas de alfabetización principalmente mujeres. Pero estos programas no son eficaces ya que

en muchos casos menos de la mitad de los inicialmente matriculados llegan a completar estos cursos.

En sondeos realizados con mujeres, ellas han manifestado que no se ajustan a su edad, que son programas añejados, que no están en relación ni al contexto ni a sus experiencias, que no hay materiales educativos adecuados, que no están en la lengua materna de las participantes, y que los y las educadores no están formados para el nivel. Esto explica porqué desertan, es decir por la baja calidad.

Es importante reconocer que la sociedad civil desarrolla ricas experiencias educativas con jóvenes y adultos, las cuales –en algunos países– no son suficientemente recogidas y reconocidas en el diseño de las políticas para la EPJA.

Queda pues la gran tarea de una mirada muy seria al mejoramiento de la calidad que se articule al desarrollo de la ciudadanía, la interculturalidad, la vinculación del aprendizaje con el entorno. Es importante que las políticas y los programas centrados en la EPJA reconozcan su patrimonio cultural, sus saberes, representaciones, expectativas y capacidades, así como sus contextos y necesidades. Es sumamente importante poner énfasis en la educación de las mujeres, lo que representa un compromiso fundamental hacia la igualdad de género y la no discriminación; lo cual está fuertemente relacionado con lograr dignidad, respeto y justicia.

Es fundamental que los gobiernos se preocupen por políticas y programas para la formación inicial y el ejercicio de docentes y educadores, de sus condiciones laborales, de no hacerlo se pone en juego la mejora de la calidad y es preciso pasar de la retórica a la acción.

Así también, en América Latina y el Caribe contamos con un Observatorio de la EPJA (Portal EDULAC) en alianza con la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago, UIL, OEI, INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos)

14 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/IP15-2013-literacy-education-survey-statistics-en.pdf>



de México y el CEAAL/ICAE. La idea surge durante la reunión regional de seguimiento a CONFINTEA VI como respuesta ante la escasa y dispersa información existente de la EPJA en la región. Así, EDULAC propone establecer parámetros para la generación de conocimiento, a través del análisis y la comparación de datos y promover un espacio de cooperación y coordinación entre los 33 Estados Miembros de la región.

Entre sus principales funciones se encuentran:

- Recabar, sistematizar y difundir información objetiva, confiable y relevante, sobre la situación y los avances de la EPJA en la región.
- Observar y dar seguimiento a las políticas públicas de EPJA en la región.
- Ampliar paulatinamente tanto los contenidos como las estrategias de análisis y desagregación de variables en indicadores.
- Construir y fortalecer lazos entre los sistemas de información de la EPJA, de modo que paulatinamente se puedan definir categorías mínimas para su comparación.
- Propiciar el intercambio de experiencias exitosas entre países, investigadores, académicos y participantes en la EPJA.

## 5. Actuando en Red, a propósito de la Consulta Post 2015

El trabajo en red es sustantivo cuando se trata de mover la agenda hacia el derecho a la educación, especialmente de las personas jóvenes y adultas. Es la experiencia, el compromiso y la forma de trabajo que diversas instituciones venimos desarrollando desde la CONFINTEA VI<sup>15</sup>, la que ha permitido que en conjunto, y a partir del FISC se haya construido una fuerte unidad y posicionamiento acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos, reflejando los puntos de vista de cientos de personas de 80 países del mundo estando en este esfuerzo las redes de AL y el Caribe.

Este esfuerzo no era menor, porque el contexto en que se desarrolló la CONFINTEA VI se caracterizaba por un mundo impactado por diversas crisis: alimentaria, energética, medio ambiental, financiera, profundizando enormes brechas de injusticia y desigualdad.

Implicó la elaboración de una agenda común que pusiera como primer punto la vigencia de la educación como un derecho humano fundamental,

15 Del 1º al 4 de diciembre del 2009.

para asegurar la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos, y especialmente la de aquellos que sufren mayor discriminación por raza, etnia, posición económica, geográfica, y de género.

Esta agenda contenía planteamientos en relación a las condiciones fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de la vida, como políticas de financiamiento acordes a las brechas existentes, la mejora sustantiva de la calidad y pertinencia educativa, la formación de los educadores. Planteamos también, la urgencia de enfoques renovados como la recuperación de la EP por su rol transformador de las personas y los contextos, de contribución al desarrollo de la ciudadanía, todas ellas, medidas urgentes para pasar de la retórica a la acción, especialmente para los responsables de diseñar e implementar políticas públicas.

Con este acumulado, algunas redes importantes de educación como el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Red de Mujeres Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), Foro Social Mundial de Educación (FSME), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Red Planetaria de derecho ambiental participamos articuladamente en el proceso de Río+20.

Este espacio constituyó la oportunidad para desarrollar un posicionamiento, que partiendo de los anteriores acumulados, ligaba educación con desarrollo. Como lo expresara un miembro del ICAE<sup>16</sup> “este desarrollo nos debe llevar a construir un nuevo modelo de civilización, con respeto a la diversidad y el equilibrio ambiental, iniciar un proceso de desglobalización, reducir la distancia entre producción y consumo, democratizar el sistema internacional—sea el de Bretton Woods o el sistema ONU”.

*Guadalajara: Luchando en red por el derecho a la educación y el futuro que queremos*

El Gobierno de México, junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), realizó la consulta regional “Realizando el Futuro que queremos en América Latina y el Caribe: Hacia una Agenda de Desarrollo Post-2015”, que tuvo lugar del 17 al 20 de abril del 2013 en Guadalajara, Jalisco, México.

Este encuentro constituyó parte de un proceso de consulta a la sociedad civil, al sector privado, a la academia y otros actores interesados, de América Latina y el Caribe, sobre temas cruciales que deberían ser incorporados en la Agenda de Desarrollo Post-2015, entre los cuales estaba la realización del derecho humano a la educación. Se invitó a los gobiernos a participar en calidad de observadores. Es necesario señalar que este proceso de consulta se desarrolló en diversos continentes.

El proceso preparatorio de la consulta en América Latina<sup>17</sup> no tenía tanta claridad, y en la medida que se daban procesos paralelos, hacían confusa la agenda, pero en definitiva todos ellos constituirían los insumos del reporte que el Grupo de Alto Nivel (conocido como High Level Panel, HLP) presentaría al Secretario General de la ONU en mayo, para que este a su vez lo someta a la Asamblea General de la ONU en septiembre de este año. De ahí debiera surgir el marco de desarrollo para el Post-2015.

Conocida la agenda de Guadalajara, la primera lucha que dimos las OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil) fue la de exigir se colocara en la agenda el debate acerca del derecho a la educación, que se encontraba ausente de la consulta. Gracias a la iniciativa de<sup>18</sup> organizaciones mexicanas y de AL se logró su incorporación.

16 Sergio Haddad, en su presentación en el Panel Intercontinental del FISC. Es economista, profesor universitario, coordinador-general de la ONG Ação Educativa (asociada del CEAAL) y miembro del Consejo Internacional del FISC.

17 Organizado por el Gobierno de México, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

18 Centro de Apoyo para el Movimiento Popular de Occidente, AC (México); Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM, México); Vereda Temis (México); International Council of Adult Education-Gender Education Office; CLADE; CEAAL Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM, Latinoamérica y El Caribe).



Esta acción nos exigió mantener un buen nivel de alerta y comunicación, para sumar esfuerzos y promover acciones colectivas desde la región. Lo cierto es que se desplegó un rico trabajo en red y la suma de muchos esfuerzos.

Un segundo paso exigía que la agenda construida en la CONFINTEA VI, así como, nuestros posicionamientos político educativos en Río+20 se debatiera, y se enriquezca con las redes hermanas<sup>19</sup> con las que confluíamos para lograr un posicionamiento colectivo en cada una de las mesas temáticas en las que se participaba en el evento de Guadalajara, especialmente en las de: 1) Seguridad alimentaria y nutricional (las organizaciones proponen hablar de Soberanía); 2) Gobernanza, seguridad, acceso a la justicia y derechos humanos; 3) Sostenibilidad y ambiente; 4) Empleo y ocupación. Derecho a la vivienda; 5) Derecho a la Educación; 6) Participación ciudadana en el cumplimiento y monitoreo de la Agenda del Desarrollo Post-2015.

Fue fundamental contar en México con una institución como CEAAL que sirviera de puente con organizaciones mexicanas. En coordinación con el ICAE se logró una amplísima convocatoria y se consensuó una agenda de cinco puntos<sup>20</sup>. Lo más relevante de este encuentro en relación a la presencia de las OSC fue, que organizaciones y Redes tenían discursos sumamente similares respecto de las cuestiones político programáticas, lo cual evidenció una articulación bastante profunda que se está produciendo y por lo que muchos de los aportes que veníamos haciendo desde distintos espacios, quedarán de alguna manera plasmados en las declaraciones finales.

Esta alianza fue primordial, ya que en fechas cercanas a la consulta de Guadalajara se de-

sarrollaba en Dakar el debate de la agenda de Educación para todos—EPT Post 2015. En ella la referencia a la EPJA fue sumamente débil y la alfabetización estuvo focalizada principalmente en los niños y niñas, informes que fueron compartidos por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación que mostró su preocupación ante la EPJA para que no quedara fuera de la escena de los debates y preocupaciones gubernamentales. Especialmente porque las propuestas del Banco Mundial mantienen su ecuación educación—mercado.

### *No bajar la guardia*

En el seguimiento a este proceso y conocido que se reuniría el Panel del Alto Nivel, el último 16 de mayo del 2013: CLADE, CEAAL, ICAE, REPEM y FSME enviaron una carta al Panel de Alto Nivel de las Naciones Unidas, reafirmando sus prioridades para la agenda de educación Post-2015.

La carta, titulada Education is a fundamental human right: A Call from civil society networks from Latin America and the Caribbean (La educación es un derecho fundamental: un llamamiento desde redes de la sociedad civil de América Latina y el Caribe) recopiló las principales propuestas respecto al tema educación de la Consulta a la sociedad civil de América Latina y el Caribe, realizada en Guadalajara, México Post-2015:

En la carta, las organizaciones subrayamos que: a) El proceso democrático debe seguir siendo —y cada vez más—, el fundamento de las decisiones respecto al marco conceptual del Post-2015; b) La educación es un derecho humano fundamental, que habilita la realización de los demás derechos y, como tal, debe ser reafirmado, realizado y fortalecido en todas sus dimensiones: accesibilidad,

19 ALOP, Foro Internacional de Democracia y Desarrollo, Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, La Mesa Acción de Chile.

20 a) La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es un derecho humano fundamental. Los Estados tienen la obligación de asegurar que todos/as los/las ciudadanos/as disfruten el goce de este derecho de forma igualitaria y sin discriminación. b) La EPJA es crucial para la superación de la pobreza. c) La alfabetización y el aprendizaje a lo largo de la vida son esenciales para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y articularse a políticas intersectoriales; d) Apostar por enfoques educativos que ligen educación con transformación para la justicia social y ambiental. e) Promovamos la interculturalidad, la igualdad, la equidad de género, el nexo entre ciudadanía y democracia, el cuidado y la relación armónica con la naturaleza, la eliminación de toda forma de discriminación. Es necesaria la ACCIÓN para tener marcos legales y de políticas, estructuras y mecanismos de gobernabilidad, como también mecanismos internacionales de monitoreo y seguimiento de los compromisos asumidos, claros, adecuados para garantizar el derecho a la Educación de todas las personas.

adaptabilidad, aceptabilidad y disponibilidad; c) La EPJA debe estar priorizada en los marcos internacionales y políticas nacionales, de modo explícito; d) La educación es clave para la transformación de los valores, actitudes y del imaginario, bien como para la incorporación de prácticas culturales que promueven el empoderamiento de las mujeres y nuevas prácticas democráticas de valoración de las diferencias; e) El principio de la educación laica es un prerrequisito para la democracia y para promover los derechos humanos y garantizar que los derechos de las mujeres sean reconocidos.

En la actualidad, el informe producido por el Panel de Alto Nivel está ya en circulación. El primer punto que plantea es no dejar a nadie atrás; Colocar el desarrollo sostenible en el centro de la vida; Transformar las economías para empleos y crecimiento inclusivo; Construir paz e instituciones eficaces, abiertas y responsables para todos; Forjar una nueva alianza mundial. Un nuevo espíritu de solidaridad, cooperación y responsabilidad mutua debe respaldar la agenda Post-2015; De la visión a la acción.

Implicará una mirada y análisis profundos de estos acuerdos y poder encontrar en el texto con claridad: la defensa de todos los derechos económicos, políticos sociales, culturales, ambientales, con instituciones del Estado que velen por su promoción y cuidado. ¿Implicará este informe un nuevo paradigma de desarrollo centrado en las personas y el entorno natural y que enfrente la acción depredadora de las empresas? ¿Se dejará al mercado como el eje fundamental del desarrollo? ¿El derecho a la educación abordará la ampliación de todas las capacidades y valores para todos y todas y no solo reducido a la lectura y la escritura?

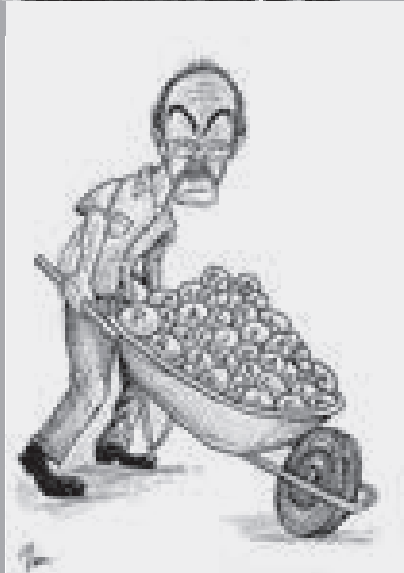
Queda en nuestra agenda promover su lectura y análisis crítico, fortalecer nuestro trabajo en red porque los cambios culturales, políticos, educativos, requieren de gran compromiso, trabajo sistemático y pasión por el cambio.

*Ejercicio de análisis crítico*

Esperamos de nuestras lectoras y nuestros lectores no solo “consuman” estas ideas sino que más bien las analicen y califiquen críticamente. En razón de eso les proponemos completar las respuestas que se requieren a continuación:

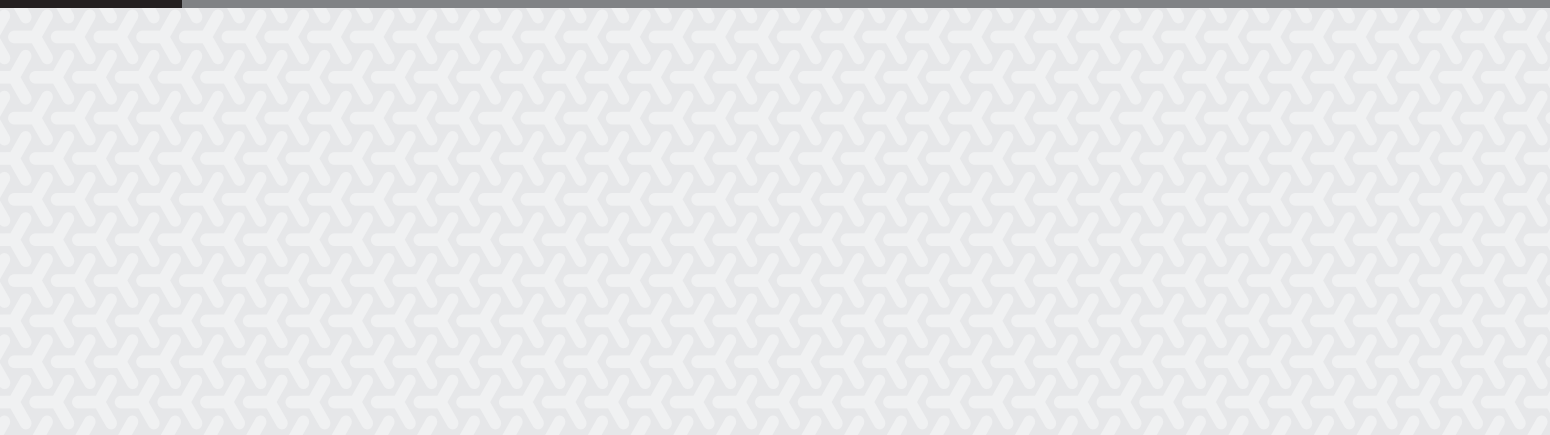
Señale una opción en cada pregunta

| Nº | Pregunta  | Marque con una X         | Opciones   |
|----|---|--------------------------|--|
| 1  | De la experiencia de incidencia en políticas que ha hecho el CEAAL ¿qué necesita ser más fortalecido?   | <input type="checkbox"/> | El enfoque de la incidencia                              |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Las estrategias de incidencia                            |
|    |   | <input type="checkbox"/> | La visibilidad de las acciones                           |
|    |   | <input type="checkbox"/> | La capacidad de las y los actores                        |
| 2  | Respecto a la EPJA ¿qué es lo más urgente para que cobre relevancia en las políticas públicas de los países de la región?   | <input type="checkbox"/> | Que exista mayor presión social                          |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Mejor(es) monitoreo(s) de organizaciones internacionales |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Mayor voluntad en la política de autoridades públicas    |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Mayor demanda de comunidades locales                     |
| 3  | ¿Qué acciones son las principales que entidades como CEAAL y otras redes de sociedad civil pueden hacer para acelerar el cumplimiento de los compromisos de CONFITEA VI por parte de los Estados? | <input type="checkbox"/> | Fortalecer la presión social                             |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Hacer estudios y documentos de análisis                  |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Interlocución con gobiernos y organismos internacionales |
|    |   | <input type="checkbox"/> | Impulsar campañas de visibilización del problema         |



*Homenaje*

**¡NI UN MINUTO DE SILENCIO! ¡TODA LA VIDA LUCHANDO!**





# Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad<sup>1</sup>

José Luis Álvarez Serna<sup>2</sup>  
CEP–Parras

## Un documento para avanzar

El proyecto político liberador, emancipatorio, libertario en construcción será desde la diversidad y pluralidad cultural y étnica.

## La realidad dada dándose

El camino que han seguido las relaciones entre diferentes grupos culturales a través de la historia, ha pasado por alguno, varios o todos los siguientes momentos. Unos que son, por principio negativos, tales como:

*El exterminio:* Entendemos el exterminio como la eliminación física de otro pueblo culturalmente distinto. Considerar el exterminio como una forma de relación entre pueblos podría parecer equivocado si lo analizamos de manera estática: un pueblo extermina a otro, luego, no existe relación. Sin embargo, resulta que en muchas ocasiones algunos pueblos han pasado muchos años tratando de exterminar a otros sin lograrlo, llegando a establecerse relaciones de persecución y exterminio por un lado y resistencia por el otro.

*La dominación y exclusión social:* En este sistema encontramos básicamente las mismas ideas del anterior respecto a la diversidad cultural: el racismo extremo. Sin embargo, el pueblo dominante, al encontrar formas de explotación económica del otro pueblo, plantea, en lugar del exterminio, la esclavitud o alguna forma de subordinación similar a esta. El pueblo dominante construye un sistema económico basado en la explotación absoluta de los otros pueblos y un sistema social (político-cultural) que los excluye. De ahí la categoría de “ciudadano” con derechos y obligaciones para unos, que necesariamente implica otra categoría, la de “no ciudadano”, “ciudadano de segunda” o esclavo para los otros.

Otros momentos que han buscado una su-puesta inclusión, aunque sin éxito. Entre ellos tenemos:

*El asimilismo:* En este sistema, el pueblo dominante reconoce la naturaleza humana de los otros pueblos, sin embargo, los considera inferiores, tanto por sus características físicas, como por su cultura y su idioma. Por lo

1 INTERCULTURALIDAD. Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad Juan Carlos Santa Cruz Molina, Nuestra América, Costa Rica, Oscar Azmitia Barranco y Federico Roncal Martínez PRODESSA, Guatemala, Pedro Guevara Fefer Ayuda Mutua, A. C. Mauro Castro Hernández SEDEPAC México; José Luis Álvarez Serna CEP–Parras, a.c. Coordinador de la Región México, CEAAL.  
2 José Luis Álvarez. Un gran camarada, director del CEP–Parras y ex miembro del Comité Directivo del CEAAL que ha pasado a otra dimensión. Una persona considerada amiga, maestro y hermano, líder moral e intelectual de CEP–Parras. Un luchador social que dejó una honda huella en el Norte de México. José Luis tenía espacio para todos y al final todo se hacía sin perder sus principios y filosofía pues era tremendamente firme y pintaba su raya con todo lo deshumanizante. Con su liderazgo, que era muy, muy horizontal y nada jerárquico.

tanto, plantea la necesidad del mestizaje para “mejorar la raza” de los otros y su aculturación total. Obliga a abandonar y reprime todas las manifestaciones culturales propias de los otros pueblos considerados inferiores: idioma, creencias, prácticas, vestido, conocimientos, organización, etcétera. Promueve la “adoctrinación”, la “civilización”, la “occidentalización” como recursos de aculturación que logran que un grupo adquiera características de otro.

*La fusión cultural:* Este sistema plantea que las culturas deben “fusionarse” –incluso biológicamente– para formar una nueva cultura, mejor que las originales. En teoría, se considera que todas las culturas pueden y deben aportar distintos elementos (valores, conocimientos, prácticas sociales, etcétera) para formar la nueva síntesis cultural.

*El multiculturalismo:* Desde mediados de los años sesenta hasta mediados de los ochenta la categoría de multiculturalismo se empleó como equivalente a la de pluralismo cultural. Hay sin embargo quienes, como Kottak (1996), señalan importantes diferencias entre ambos. Mientras el multiculturalismo solamente expresa la coexistencia de varios pueblos en una nación y se refiere a una mera coincidencia en el tiempo y espacio de varios pueblos, el pluralismo cultural es un concepto basado en la propuesta de igualdad y de convivencia.

*El Pluralismo Cultural:* El Pluralismo Cultural tiene una connotación más positiva que el Multiculturalismo y está cargado de ilusión, de proyecto y de búsqueda de la convivencia. La convivencia hay que construirla y esto implica aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación de los conflictos. La convivencia pues, es un arte que hay que aprender. Exige flexibilidad y tolerancia, no donde el dominador hace concesiones sino en el sentido de aceptar y valorar la diferencia. La tolerancia es una actitud, acompañada de su correspondiente conducta, de reconocimiento y aceptación de cualquier forma de ser, sentir, pensar, opinar y actuar del otro, que–siendo no solamente diferente sino divergente e incluso opuesta a la propia– no suponga perjuicio, daño o violencia para uno mismo y su libertad, ni tampoco

violación de los derechos y libertades de los demás.

*La interculturalidad:* Pensamiento de estructuración relativamente reciente, que se da a raíz de varios fenómenos y movimientos sociales ocurridos en la humanidad a finales del siglo XX e inicios del siglo actual. La afirmación de que la diversidad cultural es una realidad palpable a nivel mundial, sensible en todos los países; y dentro de estos, en todo ámbito, regional, provincial, local y/o comunal, puede ser ratificado sencillamente, cuando en cualquier disciplina o acción social en la que se incursione con colectivos humanos, se hará evidente la presencia de raíces, manifestaciones y expresiones culturales distintas de cada uno de los individuos que representan a la vez, sectores de población interactuando con otros individuos y grupos entre sí, en un contexto determinado por un orden político social establecido y bajo condiciones ambientales y culturales definidas.

Una reflexión importante a incorporar en este texto es la que asume Ayuda Mutua (Fefer-Santamaría 2007), que en sus documentos orientadores propone que filosofar en nuestro tiempo es:

*Filosofar Interculturalmente:* Este filosofar es una opción que implica de manera sustancial la diversidad cultural destruida, aplastada y/o marginada por las empresas coloniales e imperiales. Se reconoce que existe un movimiento filosófico que asume la filosofía intercultural como una emergencia de vida en gran medida enfrentando la agudización de la expansión del neoliberalismo, sobre todo en los últimos veinticinco años del pasado siglo XX.

La filosofía intercultural es ante todo un ejercicio que incluye compromiso con los sujetos sociales que practican la resistencia, busca contribuir a rediseñar el mundo desde la pluralidad cultural. Así también, se asume que frente a un proyecto político de colonización del mundo, en base a una organización de la vida deshumanizante y una proyección hacia la individualidad centrada en el egoísmo y la posesión; la filosofía intercultural propone tomar conciencia mediante el diálogo intercultural al

plantearse las preguntas en el sentido de la vida, la historia... tiene pues un carácter crítico y/o deconstructivo. Dicho en otros términos, propone un reaprendizaje de lo individual para colocarlo en el centro de los procesos de humanización.

El reaprendizaje antropológico no se refiere a las reflexiones teoréticas, o disciplinas para profesionales, sino a una praxis. La interculturalidad entonces implica la manera en que la gente práctica humanidad y hace práctica en humanización.

### **Los problemas – desafíos dándose**

Concebimos la realidad como un todo en movimiento: compleja y contradictoria. Señalamos que en los actuales momentos, los cambios y las transformaciones son más rápidos, la revolución tecnológica, la Internet y todas las redes de información y comunicación actuales, tienen movimientos en distintas direcciones y sentidos, es una realidad dándose donde lo simultáneo y multidimensional son rasgos continuos y desafortunadamente poco incorporados en nuestros análisis y por consecuencia en nuestras intervenciones. Las siguientes líneas hacen un esfuerzo por analizar esta realidad dándose e identificar desde ahí, la problemática que puede animar el desarrollo del eje estratégico: Educación Popular e Interculturalidad.

### **Homogenización versus Diversidad**

En el actual contexto global hegemónico, los conceptos de tolerancia, negociación, equidad, pluralidad, que pertenecen al ámbito de la Interculturalidad y a los procesos de Educación Popular, son continuamente utilizados, sin que necesariamente su contenido implique praxis que se proponga democratizar o combatir las desigualdades sociales y económicas. En esta realidad, el pensamiento neoliberal está generando una cultura hegemónica en nuestros países, la reproducción de las ideas dominantes y deshumanizantes pasa no solo por la intención homogenizante, sino por la manipulación de la diversidad. Sin embargo, el hecho de que existan y convivan una gran

diversidad de pueblos, lenguas, costumbres, tradiciones y cosmovisiones, enfrenta dinámicamente a la manipulación de lo diverso y a la intención homogenizante. Son estas identidades polifónicas y multireferenciales, las que colocan la resistencia y la transformación en muchos países de Latinoamérica, esto se ha expresado en los movimientos indígenas, y desde nuestra perspectiva, también se manifestó en el movimiento contra la criminalización de los migrantes en Estados Unidos, o recientemente, en la respuesta ante la iniciativa de la Comunidad Europea para detener los procesos migratorios. Los procesos políticos pedagógicos libertarios hoy no solo enfrentan la imposición de pensamiento deshumanizante por la construcción homogenizante y sino también por la manipulación de la diversidad cultural. El mercado, como una de las principales instituciones capitalistas reconoce a la diversidad en cuanto el consumo “multicultural” genere ganancias.

### **Manipulación vs. Conciencia**

Actualmente en las sociedades, predomina el individualismo, la zozobra, la confusión, el desinterés, mezclado con la desconfianza y el miedo, donde el lado conservador disputa y gana espacios, conquista percepciones y opinión pública. La cultura neoliberal ha engendrado desde el mercado un proceso continuo de manipulación y engaño, donde las “*buenas causas*” tienen en los medios masivos de información campañas como la de “un día sin fumar”, “No a las drogas”, por supuesto los “teletón”, “los redondeos para ayuda” a tal o cual organización, supermercados, tiendas, farmacias, etcétera. Estas *buenas causas* simultáneamente generan colaboración y enajenación. Estas generan impulso y presión social para participar, la promoción de estas buenas causas tienen en los gobiernos, los monopolios y grandes fundaciones sus principales promotores, en la mayoría de las campañas de este corte no tocan las causas de los problemas que abordan. Similar al anterior punto, ahora no solo se enfrentan los asuntos de la promoción al individualismo sino también en la promoción de la *bueno conciencia*, con campañas donde la cooperación y la tolerancia son

contenidos amorfos y descontextualizados sin poder generar procesos de participación sino acciones aisladas y discontinuas, que poco ayudan al desarrollo de una conciencia crítica en los diferentes sujetos sociales quienes convergen en las actuales sociedades que por su constante movimiento, tienen un factor intercultural importante.

### **Autogestión vs. Gestión asociada**

El desarrollo de las relaciones interculturales y la emergencia de nuevas identidades, donde la resistencia necesita de autogestión, está planteando preguntas que pueden dinamizar los procesos políticos pedagógicos que surgen en la diversidad de nuestras sociedades. En este momento la autogestión, ¿Contribuye a romper el cerco de fragmentación o aislamiento de las organizaciones y movimientos sociales? ¿Cómo? ¿Es posible imaginar una gestión asociada como un paso delante de la autogestión? La interculturalidad es uno de los procesos donde la resistencia se ha expresado con mayor fortaleza en los últimos años, es por eso que ahí podemos indagar aportes que nos parecen estratégicos para hacer converger, formar articulación y sinergia entre diversos movimientos y sujetos sociales.

### **Interculturalidad – Comunicación – Economía**

Recientemente, la incorporación de la dimensión económica desde su perspectiva de economía popular y solidaria, se está impulsando de una manera más consciente y continua en los procesos de diversidad cultural, la constante aparición de ferias ciudadanas, ferias de economía solidaria y tianguis, el impulso al dinero social y al trueque, tienen un componente intercultural en donde subyace un proceso de educación–comunicación distinto, nuevo, y desde otros paradigmas económicos. La gestión de la información por Internet y las nuevas tecnologías, influyen en los procesos educativos–comunicativos. Esta triple relación interculturalidad–comunicación–economía, interpela nuestros procesos de investigación y

sistematización. ¿Podríamos construir una intención que orientara la sistematización para la articulación multireferencial, polifonética y multidimensional? La posibilidad de que se logre sistematizar las relaciones entre interculturalidad–comunicación–economía, nos plantea no solo un desafío metodológico sino epistemológico.

### **El vínculo entre educación popular e interculturalidad**

Como se ha planteado y se reconoce plenamente, existen principios fundantes compartidos entre ambas praxis para encontrar vínculos que potencien la articulación, la sinergia entre educación popular e interculturalidad, de ahí que podemos iniciar haciéndonos algunas preguntas; ¿Cuáles mediaciones y fines comparten la Educación Popular y la Interculturalidad? ¿Cuáles son sus diferencias y límites?

Si definimos a la Educación Popular (La dimensión pedagógica de la Concepción Metodológica Dialéctica) como: “Una forma coherente de entender e interpretar el mundo dentro de una perspectiva dialéctica, entendida esta como un sistema de pensamiento que incorpore sus contribuciones científicas a los procesos históricos de transformación; como una forma de conocer, interpretar y transformar la realidad objetiva científicamente”<sup>3</sup>. Desde esta definición podemos afirmar que la Educación Popular diseña y pone en práctica procesos de acción–reflexión donde se aprende haciendo y, su objeto de transformación son las relaciones de dominación, explotación y subordinación. Es conocer transformando la realidad. Es educar para transformar; transformar para educar. Es decir, es en la convivencia y relación entre individuos con diferentes concepciones y prácticas, desde *la diversidad cultural* y con diferentes identidades culturales, en un proceso de transformación social, que dialogan y construyen nuevas relaciones entre sí y su entorno, se avanza en la construcción de humanidad y humanización desde la perspectiva intercultural.

3 Núñez Hurtado, Carlos. *Educar para transformar, transformar para educar*. Ed. IMDEC, Guadalajara, Jal. México, 1989. Pág. 293 y 294.



Otro rasgo común es la *dimensión político pedagógica* presente tanto en la educación popular como en la intercultural. Roncal y Azmitia señalan que la característica esencial de la interculturalidad es su dimensión política. La sociedad intercultural, es un proyecto político. La interculturalidad es entonces, un planteamiento pluralista sobre las relaciones que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y, de la nación pluricultural, multiétnica y multiétnica.

En la Educación Popular el reconocimiento de las diferencias entre las personas no es obstáculo sino potencialidad, ya Núñez lo plantea en la definición de la *plena participación* de las personas, los grupos y los colectivos, como premisa fundamental: “Solo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse el partir de la práctica... pero esa participación debemos calificarla como plena o total, pues no se agota en la capacidad de respuesta o reacción frente a un planteamiento que se le da al grupo para que lo analice”<sup>4</sup>. Como se puede apreciar, el aspecto individual hace clara alusión a las diferencias ya sea de referencias académicas o culturales. Es pues, el principio de la plena participación un vínculo fuerte entre Interculturalidad y Educación Popular. Ambas praxis colocan al individuo al centro en perspectiva de moverse a lo comunitario y colectivo para la humanización y la superación de las relaciones de dominación, subordinación y explotación.

Otra premisa pedagógica fundamental de la Educación Popular y vínculo con la Interculturalidad es planteada por Paulo Freire, gran educador latinoamericano: *el Diálogo*, que está explícito en sus obras (*La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*) recordando una de sus máximas: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo sino en comunión con otros y mediados por el mundo”, se puede leer que el diálogo es una común unión, comunicación entre aquellos que

deciden aprender juntos. Freire define al diálogo como: “Una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica”<sup>5</sup>. El diálogo en los procesos de interculturalidad es indispensable, es condición para superar el diseño de individualización fragmentada, consumista, egoísta y posesivo, e igual de esencial se reconoce en los procesos de preparación política e intervención social desde la Educación Popular.

Así, una vez establecidos varios vínculos importantes entre Interculturalidad y Educación Popular, exploremos un vínculo más, su vocación de poner *lo pedagógico en la esfera pública*. Comprendemos que los procesos de visibilidad, tanto para la Educación Popular como para la Interculturalidad, son estratégicos para incidir en la esfera pública, ya sea en las políticas o en la formación de capacidades y convicciones de las personas para que se empoderen y transformen su realidad en una menos desigual en todos los sentidos y dimensiones. La construcción de significados y sentidos en la esfera pública es asunto vital para contrarrestar la penetración ideológico cultural neoliberal y fortalecer la resistencia social y cultural hacia estos significados y sentidos, trabajar por la autonomía desde la diversidad y la posibilidad de actuar en común, como producto de procesos educativos organizativos, es decir, desde procesos de Educación Popular e Interculturalidad, es una urgencia en estos momentos en nuestros países.

La visibilidad en lo público y la disputa de la construcción de significados y sentidos de cohesión y transformación social es un objeto emergente para la Educación Popular y, el diálogo y negociación entre diferentes sistemas de creencias, significados y sentidos coloca a la interculturalidad como una línea estratégica de acción (*Líneas Estratégicas de Acción*, CEAAL, 2006). El asunto de observar los límites, es identificar dónde se acercan ambas tesis y sin dejar de ser, se convierten en una praxis

4 Núñez Hurtado, Carlos. Op. Cit. Pág. 194.

5 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Pág. 104.

distinta y sin perder las esencias de cada una. La hipótesis es que al identificar estos límites, puede contribuir a fortalecer los procesos de resistencia y/o transformación social.

### **Las diferencias y límites entre interculturalidad y educación popular**

Aunque se reconocen vínculos fuertes entre ambas y la dimensión estratégica en los objetos de transformación, existen diferencias. Establezcamos algunas que consideramos importantes:

Si bien, todo proceso de interculturalidad es educativo, en donde subyace el diálogo entre dos culturas distintas, en contacto y cada una por sí misma, forma un sistema de creencias y sentidos, por ejemplo la relación entre el mundo indígena y el mundo criollo. En cambio no todo proceso educativo es intercultural, sino que responde a subculturas o subsistemas de creencias y significados, como lo es la relación de habitantes de campo con los de ciudad; también se trabaja con las relaciones que se dan entre jóvenes y adultos, entre otras. De cara a esta afirmación, encontramos un matiz distinto, donde se amplía la noción de la dimensión intercultural para entender e intervenir en las sociedades urbanas, donde las identidades culturales son múltiples y donde algunas subculturas están en clara resistencia a la globalización neoliberal, condición esencial para el reconocimiento de lo intercultural.

Si a la educación popular se le considera como la dimensión pedagógica de la Concepción Metodológica Dialéctica (CMD), la interculturalidad, ¿A cuál campo de la CMD puede colocarse de manera que se dé el buscar coherencia conceptual? Provisionalmente y con la intención de abrir una posibilidad, podemos plantear una línea de construcción colocando a la Interculturalidad como la dimensión antropológica de la Concepción Metodológica Dialéctica, esta tesis pone, desde mi perspectiva, el límite que puede potenciar la articulación entre interculturalidad y educación popular. En este pensamiento el individuo (de cualquier cultura o subcultura) está en el centro del proceso de

humanización, uno de los principales fines de ambas praxis.

Una falsa diferencia. Las lenguas incluidas en este sistema de significados y sentidos, puede plantear una falsa dicotomía, donde lo original tiene su lengua y lo hegemónico tiene la suya, este enfoque (“Bilingüe puro”) es también una limitante, porque en las culturas subalternas los significados y sentidos de las palabras tienen una fuerte carga para aprender y transformar el mundo, de lo cual, Freire da cuenta en su propuesta de alfabetización, donde decir la palabra es transformar el mundo y leer es comprender la realidad.

En apretada síntesis podemos establecer que el límite entre cultura y subcultura y el límite entre lo político pedagógico desde las organizaciones y lo político pedagógico desde lo público, pueden potenciar el vínculo entre la educación popular y la interculturalidad, se pueden acercar tanto hasta que se constituyan como un solo proceso que potencie los procesos de resistencia y de transformación social. El concepto de límite matemático puede ilustrar lo anterior, el límite es la tangente de la curva en cuestión. La tangente como figura es fundamental para entender la resistencia y la “fuga” sanamente loca y locamente sana de los y las educadoras populares en momentos como los actuales, donde la “cordura” es sinónimo de indiferencia y egoísmo.

Pasemos a la fuente de las reflexiones; los procesos y experiencias.

### **Experiencias de Educación Popular e Interculturalidad**

De las 195 organizaciones afiliadas a CEAAL, 21 mencionan que trabajan la interculturalidad. A continuación haremos una breve descripción de la experiencia de cinco de ellas y hacemos una invitación a trabajar más en el intercambio de experiencias. Esta situación implica un desafío inicial: la sistematización de experiencias apropiada por las instituciones que participamos en CEAAL. Como es obvio una descripción de experiencias, algunas se tomaron del mapeo 2008, otras fueron recibidas vía

correo electrónico y otras más por entrevista telefónica, obviamente un texto, es siempre una síntesis incompleta, por lo que convocamos a quienes puedan complementar dichas descripciones, por favor lo hagan<sup>6</sup>. Siguiendo con el lenguaje beisbolero; la última seña del CEAAL fue “bateo y corrido”, es decir, uno es la elaboración del documento y otro es que quienes hagamos alguna experiencia de interculturalidad nos entendamos y coordinemos nuestros esfuerzos, soñemos en el futuro, que siguiendo a Carlos Núñez, para construir el futuro hay que soñarlo primero.

Después del “toque de bola” y el “bateo y corrido”, nos queda el “bateo libre”, finalmente nuestra hipótesis para avanzar y superar nues-

tros desafíos; ¿Cuáles son las características que hoy están dando identidad al educador y educadora popular? Nuestro sueño de humanización ¿qué tipo de compromiso nos exige actualmente? ¿La profesionalización, la interlocución, la incidencia son las mejores mediaciones de nuestro compromiso? ¿Dónde queda la militancia y qué papel juega la ética en nuestra praxis? Una posibilidad a estas preguntas la planteó Carlos Núñez; hoy urge una revolución ética, algunos campesinos de mi tierra dicen –como siguiendo a Carlos– *Arreglamos que siempre no*. Que siempre no vendemos nuestra conciencia, que siempre no perdemos la solidaridad, que siempre no perdemos la esperanza, que siempre sí creemos en la mujer y hombre nuevo.

---

6 La descripción de las experiencias sobre programas de interculturalidad, pueden consultarse en el documento completo del autor, presentado a la VII Asamblea de Cochabamba, agosto 2008.

# EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN DE ASENTAMIENTOS IRREGULARES-PIAI MARZO 2005 - MARZO 2007

*El PIAI era un programa de obras de infraestructura con trabajo social, nosotros iniciamos una transformación tendiente a que sea un programa social, con obras de infraestructura y vivienda. Un programa de HABITAT*

**Ricardo Muttoni**

## Porque otro mundo es posible

Las circunstancias en que el Encuentro Progresista accede al gobierno condicionan el modelo de cambio. Si nos imaginamos otro mundo posible, mas justo y solidario, más equitativo, más humano, también nos tenemos que imaginar como llegar a él. Cómo dar un giro sin paralizar el país. Cómo atender a la población que más ha sido perjudicada por los modelos político - económicos anteriores con la urgencia que esto se merece sin transgredir las normas, pero sin perder un minuto.

Este fue el desafío con que encaramos la Coordinación General del PIAI, un programa de mejoramiento del hábitat, como tantos en América Latina.

Los recursos que procedían (70%) de endeudamiento con el BID, los consideramos endeudamiento para la redistribución de la riqueza.

Existe en algunas organizaciones multilaterales de cooperación y crédito la conciencia que las políticas aplicadas en las últimas décadas lejos de mejorar la situación de la población más pobre la han empeorado. El Secretario General de la CEPAL en el plenario de Montevideo dijo que la causa de esto es que esta población no tiene voz.

Para que otro mundo sea posible es necesario la toma de conciencia de que el cambio es responsabilidad de todos y todas. Y fundamentalmente de los gobernantes porque *Otra Forma de Hacer Política es Posible*. En esta línea, uno de los principales cambios posibles es abrir los “espacios de voz” a los mas perjudicados. Espacios de voz que entendemos como espacios de “toma de decisiones”. Se habla de la falta de confianza de la población a los actores políticos, pero creemos que hay más falta de confianza de estos con la población. Nuestra experiencia, durante el período que ejercimos la coordinación del PIAI, nos demostró que la población (contando con la información y el asesoramiento necesario) tiene gran sentido común, cuidan celosamente los recursos del Estado y además ponen su tiempo y su trabajo para que las cosas salgan de la mejor manera posible.

Por esto el encuadre, el concepto, que rigió el cambio en el programa fue *la corresponsabilidad y la cogestión*.

La metodología utilizada viene siendo diseñada por la Profesora y Trabajadora Social Blanca Acosta. El desafío que se presentó fue complejo: instrumentar este cambio en el medio de la ejecución de un programa con barrios en

---

**Ricardo Muttoni**, arquitecto Universidad de la República Oriental del Uruguay. Fue Presidente del SAU (Sindicato Arquitectos del Uruguay) Coordinador General del PIAI a partir de marzo de 2005 hasta marzo de 2007. Actualmente Coordinador Internacional del Proyecto XIV-7, Tecnologías para el mejoramiento de asentamientos humanos precarios, indicadores de adecuación MEJOR HABITAT del Programa CYTED. El autor de este artículo renunció al cargo de Coordinador General del PIAI en marzo del 2007.

todas las etapas posibles del proceso de mejoramiento.

El pensamiento complejo, la teoría de redes y la concepción metodológica dialéctica de la Educación Popular fueron los instrumentos teóricos que incorporamos para interpretar y transformar la realidad.

### **Una mirada diferente frente al tema de los asentamientos**

La pobreza es visualizada como un fenómeno que afecta a un sector de población, y que es un fenómeno natural que acontece en todos lados. Generalmente se culpabiliza a los pobres de su situación. Y se la criminaliza asociándola a hechos delictivos. Los “asentamientos irregulares” designación que pretendía suavizar otras designaciones como “cantegriles” o “pueblos de ratas”, terminó por ser una palabra que implica los mismos conceptos de las anteriores definiciones. La propia población que vive allí rechaza esa definición y prefieren que se les llamen barrios. Porque a diferencia de los cantegriles que eran habitados por personas con poca cultura urbana que provenía del campo o periferias de ciudades pequeñas, la gran mayoría de los Asentamientos nacieron con vocación de ciudad (60% alquilaban en la ciudad formal). Cuando la diseñan los propios ocupantes, “copian” los trazados formales con calles, manzanas y hasta retiros con dimensiones similares a las normas vigentes. Esto porque proviene de la ciudad formal y porque tienen la expectativa de ser “regularizados”.

El fenómeno de la “ocupación” es mundial. Desde los “ocupas” en Europa hasta las “tomas” peruanas. El costo de la ciudad formal se ha vuelto inaccesible a gran parte de la población mundial. El Uruguay no es una excepción. La búsqueda de la inclusión, de un lugar en el mundo, es un problema de gran parte de la población. Pero el problema no es solo de ellos sino también del resto de los habitantes de las ciudades. Es un problema de todos. Y no hay que mirar para el costado, hay que enfrentarlo y todos tenemos responsabilidades para que esto se resuelva. Las ocupaciones son un ataque al derecho de la propiedad. Pero no hay

que olvidarse que los derechos sociales económicos y culturales de todos los habitantes, también existen. ¿Cuál está por encima? La acumulación sin límites termina generando problemas a la especie humana, y es en definitiva un boomerang porque generan los tan mediáticos problemas de la seguridad.

### **CREANDO CIUDADANÍA - Entre lo global y lo local. Entre lo masivo y lo individual**

De acuerdo a los principios del pensamiento complejo de Morin podemos destacar lo local como parte fundamental de lo global, una economía local deprimida afecta a la economía global y viceversa. Crear los canales de comunicación para que la información circule en ambas direcciones. La conexión de saberes, la creación de cultura el intercambio de tecnologías, la apropiación y la adaptación de tecnologías hace potenciar los recursos, crea sinergias. Establece un vínculo que disminuye las inequidades y es redistributiva. A la vez fortalece las relaciones del individuo y la sociedad con deberes y derechos aceptados: *crea ciudadanía*.

A grandes problemas grandes soluciones, parece ser la lógica imperante desde los macro observadores. Sumado a la lógica de la acumulación y la tercerización se ha buscado la solución a través de grandes inversiones para dar soluciones basados en lecturas “PROMEDIO” (la familia tipo en Uruguay es de 3,4 aunque este número no refleja la mayoría de los hogares). Sin embargo es posible pensar “a grandes problemas múltiples soluciones”, tantas como grupos identificados de problemas.

Desde los gobiernos se ha practicado dar respuestas masivas a los problemas que afectan a gran parte de las comunidades. Generalmente se basan en algunos pocos indicadores. Y creo que allí se necesita profundizar. Porque este es el diálogo entre la población y los “decisores”.

Como decíamos, la experiencia personal en ámbitos de gobierno, confirma que la población es más sensata de lo que se supone, que las soluciones que demandan son más económicas que las que el estado propone. Que

además si están de acuerdo con las propuestas, están dispuestos a aportar recursos ya sea humanos e incluso económicos hasta en sectores de muy bajos ingresos. Que lo que está faltando es el diálogo.

Para que esto suceda es necesario crear los ámbitos institucionales con tiempos y lugares, donde estén definidos los roles y las responsabilidades. Donde se maneje la información en forma amplia. Donde se garantice los procedimientos democráticos de representación. Donde además de la información, debe existir la capacitación para la interpretación y manejo de la misma. Donde debe capacitarse no solo la población sino también a los interlocutores del Estado sean estos técnicos, administrativos o políticos.

### **LA ESCALA**

Porque es fundamental tener una perspectiva de escala. Estudiar la relación numérica entre pobladores y funcionarios del estado para que se garantice el diálogo. Las metodologías de relevamiento de datos es un buen instrumento, pero no alcanza. Creo que en los programas de mejoramiento de hábitat surge un nuevo sujeto: la comunidad. Normalmente se maneja el lote o los beneficiarios o los núcleos familiares, pero es fundamental manejarse con la comunidad y esta debe ser autodefinida. De lo contrario se pueden producir efectos no deseados, si no se respeta las identidades grupales. Normalmente se usan criterios técnicos que no tienen en cuenta esta visión de sujeto. En todo caso debe haber una negociación, entre técnicos y comunidad a los efectos de precisar el sujeto.

Otro aspecto importante a profundizar es el rol del estado y cuál es el vínculo entre el funcionario y la población y cuál es el vínculo entre el funcionario y las autoridades políticas. Cuáles son las autonomías técnicas y cuáles son los direccionamientos políticos. El sujeto técnico también existe. La subjetividad nos atraviesa a todos y no es lo mismo realizar tareas convencidos de lo que estamos haciendo que no estarlo. El saber acumulado del funcionario es el saber acumulado del estado y desde el ámbito

político se debe tener en cuenta esto a la hora de introducir cambios y allí también es necesario un diálogo. Diálogo basado en la claridad de los roles y las responsabilidades.

### **Beneficiario, Protagonista... Participante**

Una experiencia de la que hay que aprender es el caso de Chile. Sin duda era necesario intervenir ante la dimensión del problema por la falta de vivienda. Pero se recurrió a una intervención de impacto con un único modelo, una única tipología. Y el problema de los "sin techo" pasó a ser el problema de los "con techo". No alcanzó la voluntad política, no alcanzó la disponibilidad de los recursos, no alcanzó con el "by pass" a las formas tradicionales de producción social de vivienda y se contrata a grandes empresas para que hagan grandes conjuntos de unidades mínimas sin posibilidad de crecimiento. Sin contemplar el número de integrantes del hogar. Hoy el 60% de los "beneficiarios" quiere volver al "campamento". Entre las razones que esgrimen son: la ubicación (para construir grandes conjuntos se necesitan grandes superficies de tierra y esto lógicamente no se consigue dentro de la trama urbana) el tamaño de la vivienda (les llaman el microondas entre 17 y 32 m<sup>2</sup>) la pérdida de los vínculos con los vecinos que eran su red de contención social (se accede por sorteo en forma individual).

Con estas formas de gestión construimos puentes desde un solo lado, que no sabemos cómo ni a dónde vamos a llegar. Cuando del otro lado la población construye su propio puente. Creemos que es necesario la coordinación de esfuerzos basados en el diálogo y la negociación. Y esto es posible si encontramos la escala de trabajo. Ni el individuo ni la masa. La comunidad autodefinida. En donde todos somos *participantes* de un proyecto común.

### **Los programas de Mejoramiento de Barrios**

Las "soluciones" a los asentamientos humanos precarios se desarrollan fundamentalmente en base a los programas de mejoramiento barrial que se están aplicando en América Latina generalmente con fondos de los organismos

multilaterales de crédito y los programas de Cooperación Internacional. En algunos ámbitos académicos y de consultores internacionales, identifican 3 generaciones de Programas:

- 1ª OBRAS. Programas que se centran exclusivamente en realizar obras de infraestructura.
- 2ª PARTICIPACIÓN. Programas que además de las obras ensayan algunas instancias de participación de la población a los efectos de involucrarla en la comprensión del mismo.
- 3ª TRABAJO. Programas que además de lo anterior proponen generar empleo.

Desde el PIAI (Programa de Integración de Asentamientos Irregulares) de Uruguay, se viene trabajando para instrumentar una 4ª generación que le llamamos INTEGRAL. Programa que además de las condiciones anteriores proponen no solo trabajar sobre las consecuencias de la pobreza sino atacar las causas de la misma. El enfoque propone el desarrollo local sustentable y sostenible y la coordinación de las acciones sectoriales del Estado.

### **El PIAI**

El Programa de Integración de Asentamientos Irregulares del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente del Uruguay se viene desarrollando desde 1999. Al asumir el nuevo gobierno se pretendió dar continuidad a dicho programa pero introduciendo cambios que tengan presente las propuestas del encuadre anteriormente expuesto y se exponen a continuación los grandes componentes.

## **GRANDES LÍNEAS DE INTERVENCIÓN**

### **Políticas sobre asentamientos del PIAI MVOTMA**

#### **Prevención**

Más vale prevenir que curar, en este caso vale el dicho popular y se pretende evitar el crecimiento de asentamientos a través de oferta de vivienda para este sector de población dentro de la trama urbana.

### **Zonas de precariedad sociourbanas, universalidad**

Los asentamientos no son los únicos que padecen precariedad por lo tanto se propone no trabajar exclusivamente en el asentamiento sino en su entorno en base a planificaciones realizadas desde los gobiernos locales.

### **Integrales e integradoras**

De esto hemos expuesto ampliamente en este artículo.

### **Desarrollo local, descentralización, participación**

Trabajar sobre las causas y no solo sobre las consecuencias de la pobreza, a la escala adecuada y con todos los actores, fundamentalmente la población.

Cuadro comparativo de modelos

| <b>Desde</b>                    | <b>Hacia</b>                              |
|---------------------------------|---|
| Focalizado y sectorial          | Universal, integral                       |
| Asentamientos                   | Zonas de precariedad socio urbana         |
| Producto                        | Procesos y productos                      |
| Gobierno nacional               | Gob. Nac. + Gob. Loc. + Población         |
| Calidad constructiva            | Calidad constructiva + calidad social     |
| Obra llave en mano              | Etapabilidad                              |
| Pocos y mucha inversión         | Muchos progresivamente                    |
| Inversión del gobierno nacional | Inversión estado, municipio, población    |
| Gestión estatal                 | Cogestión corresponsabilidad              |
| Propiedad individual            | + Otras formas de tenencia                |
| Gestión dirigida                | Gestión participativa                     |
| Solo infraestructura            | Infra + mejora de la vivienda, prevención |
| Tierra de coejecutores          | Adquisición de tierras                    |
| O                               | Y   |

### **Componentes del Programa**

- Prevención
- Mejoramiento Barrial
- Desarrollo Comunitario
- Formación
- Comunicación

### *Prevención*

- Planificación
- Coordinación con otros organismos del estado
- Registro único de beneficiarios
- Fondo de garantía de alquileres
- Fortalecimiento institucional
- Cultura
- Tierras urbanizadas, lotes con servicios
- Policía territorial municipal
- Apoyo al empleo
  - » Microemprendimientos
  - » Transferencia tecnológica
- Comunicación
- Coordinación de políticas sociales del estado
- Trabajar con el stock existente

### *Mejoramiento barrial*

- Saneamiento
- Abastecimiento de agua potable
- Energía eléctrica
- Telefonía
- Vialidad
- Pluviales
- Alumbrado público
- Equipamiento social
  - » Centros de niños y adolescentes
  - » Policlínica
  - » Centros barriales
  - » Equipamiento deportivo
  - » Otros

### **Desarrollo Comunitario Desarrollo Local Transferencia Tecnológica**

- Organización vecinal
- Grandes empresas y pequeñas empresas locales
- Tecnología de punta adecuada a empresas locales
- Capacitación para la tecnología
- Locales, máquinas y herramientas
- Selección y capacitación para el emprendimiento
- Apoyo a la comercialización
- Financiación
- PMP Plantas Mínimas de Prefabricado
- CPC Centros de Producción Comunitarios

Las Plantas Mínimas de Prefabricado así como los Centros de Producción Comunitarios preten-

den crear los espacios y las capacidades para que la población del barrio forme parte de la obra a través de emprendimientos productivos y generen ingresos y apunten al desarrollo local. Se pretende que parte de la millonaria inversión económica en obra quede en el barrio como un elemento dinamizador del empleo y la economía local. Que además empiece a trabajar sobre cosas tan importantes como la autoestima y abonar la esperanza de encontrar soluciones.

En esta línea es que se desarrolló una pieza de hormigón de altas prestaciones diseñada por Paulo Fonseca y que son aceras drenantes para la recolección de aguas residuales, pudiendo contener a la vez otras instalaciones. Que junto a la fabricación de adoquines complementan todo un equipamiento vial para estos barrios. Logrando que uno de los componentes más importantes del mejoramiento barrial, como el vial, sea producido por la población con la misma calidad tecnológica de punta que se desarrollan los mejores hormigones en el mundo.

### **Ejes Transversales:**

- Género
- Medio Ambiente
- Cultura
- Participación

### **Formación y Capacitación a todos los niveles:**

- Unidad de Coordinación del Programa
- Coejecutores Gobiernos municipales
- Técnicos de Campo
- Población

### **Cogestión y Corresponsabilidad:**

- Definición de actores
  - » Estado
  - » Población
  - » Técnicos
- Definición de roles
  - » Estado
  - » Población
  - » Técnicos
- Control ciudadano
- Deberes y derechos



En base a una experiencia muy rica en el Uruguay como lo es el Cooperativismo, a través de la autogestión, esta se promovía como la alternativa a la gestión de un Estado ausente.

Ahora, desde el gobierno, propusimos iniciar un proceso que conduzca y fortalezca una gestión compartida con la población con responsabilidades y roles diferenciados, habilitando de esta manera la construcción de espacios de ciudadanía, hacer una cogestión junto a la población, como un elemento muy importante. Y verdaderamente la población lo entiende y lleva adelante.

También no solo coordinar, sino coordinarse. Ya que una de las dificultades más importantes que tienen nuestros Estados es la superposición de tareas, aunar esfuerzos, proyectos y políticas.

### La Participación

Mucho se habla de la participación pero poco se ha profundizado sobre la misma. El cuadro

1 fue realizado por Raúl Leis, sociólogo y novelista panameño y fundamentalmente Educador Popular. Debemos profundizar el concepto de participación para que sea un verdadero instrumento de gestión.

Identificar claramente roles, actores y acciones.

Cuadro 1

| Niveles de participación           | Información   | Consulta           | Concertación                   |
|------------------------------------|---------------|--------------------|--------------------------------|
| Resultados                         | Dar a conocer | Tomar conocimiento | Acordar decisiones             |
| Relaciones entre Actores/          | Unilateral    | Cooperación        | Horizontalidad desde los roles |
| Legitimidad de la decisión pública | Mínimo        | Regular            | Máximo                         |

El siguiente cuadro, es un diseño básico de roles, actores y acciones que estamos profundizando para que podamos lograr que cada uno asuma la responsabilidad que le corresponde en la propuesta de cogestión.

Cuadro ROLES ACTORES Y ACCIONES para profundizar la participación

| Roles actores                 | Representar                 | Informar                  | Consultar                   | Cooperar                   | Concertar o decidir        |
|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>Gobierno nacional</b>      | Al resto del país           | Planes y posibilidades    | Necesidades potencialidades | Facilitar coordinar        | En temas de su competencia |
| <b>Gobierno local</b>         | Al resto de los habitantes  | Planes y posibilidades    | Necesidades potencialidades | Facilitar coordinar        | En temas de su competencia |
| <b>Población local</b>        | Al resto de los vecinos     | Diagnóstico participativo | Posibilidades derechos      | Cooperar                   | En temas de su competencia |
| <b>Organizaciones locales</b> | Al resto de sus componentes | Logros objetivos          | Capacidades                 | Aportar su especialización | En temas de su competencia |
| <b>Técnicos</b>               | Conocimiento ética          | Asesorar                  | Diseño participativo        | Facilitar la comunicación  | En temas de su competencia |

No es imponiendo las ideas sino sumando, dialogando, que encontraremos las soluciones más adecuadas. En un momento de ir ensayando cambios, no es el "O", una cosa o la otra, sino el "Y". Ponernos a pensar que nosotros también somos parte del problema o de la solución a los problemas que enfrenta gran parte de la población.

### La Producción Social del Hábitat. PSH

La PSH como concepto, es una propuesta alternativa a las políticas tradicionales que no han podido dar respuesta al problema del hábitat de la población de menores recursos. El PIAI ha introducido estos conceptos para la elaboración de un segundo programa.

Fuente. Revista Regional de Trabajo Social. Editorial EPPAL - Ediciones Populares Para América Latina.

Los asentamientos humanos precarios son de alguna manera producción, social espontánea y en algunos casos organizada, del hábitat.

Los técnicos en general, ignoramos los procesos relacionados a la PSH. Sin embargo esa cantidad de población ha construido su propio hábitat. En forma deficiente a nuestro criterio, pero han construido gran parte de nuestras ciudades. Y sin duda que han puesto mucho más dinero que cualquier Programa de Vivienda o de Mejoramiento del Hábitat del Estado haya invertido. La población ha puesto sus recursos, su ahorro pero en absoluta informalidad. Porque o estás en las reglas de juego o estás afuera y al estar afuera no tiene ningún tipo de asesoramiento y control que lo oriente en sus decisiones.

Una propuesta de solución al problema del déficit habitacional es incorporar a la PSH de una forma coordinada con los otros agentes que intervienen en el hábitat entre ellos el Estado. Para ello hemos hablado con dos colegas que están trabajando sobre este enfoque desde diferentes ámbitos pero fundamentalmente desde el HIC (Coalición Internacional del Hábitat). Ellos son el Arq. Enrique Ortiz de México presidente del HIC y la Arq. Mariana Enet de Córdoba, también perteneciente al HIC y consultora internacional a la que tanto debemos por sus aportes a la tarea que realizamos. A continuación una síntesis que pretende explicar esquemáticamente una visión que puede ser absolutamente revolucionaria en las formas de gestión si es integrada desde los Estados.

### **PSH como una línea alternativa a los modelos tradicionales**

*¿Qué es la producción social del hábitat?  
Son Procesos generadores de espacios habitables (Urbanos y Viviendas) realizados bajo el control de auto productores y otros agentes sociales que operan sin fines de lucro.*

*¿Cuáles son las diferencias entre la PSH y la producción formal del hábitat?*

*Proceso vs. Producto Terminado  
Producto Social y Cultural vs. Mercancía  
Acto de Habitar vs. Objeto de Intercambio*

*¿Dónde se da la PSH?*

*Tanto en lo Rural como en lo Urbano*

*¿Como se realiza?*

*Con diferentes niveles de participación social en las diversas fases del proceso habitacional: Planeación, Construcción Distribución y Uso.*

### **¿Qué se propone lograr, cuáles son los Procesos y sistemas de Producción?**

- Satisfacer necesidades y derechos humanos de población con dificultades dentro de las reglas del mercado
- Forma de gestión y acción en una cultura de solidaridad y complementariedad
- Participación activa de los habitantes
- Planificación gestión y control negociada y consensuada
- Apoyada por asistencia técnica interdisciplinaria
- Transformación de modos burocráticos, jurídicos, normativos, económicos, técnicos
- Producen hábitat - vivienda y otros componentes físicos y sociales

### **¿Qué tipos de Producción Social del Hábitat existen?**

- PSH espontánea
- PSH planificada
- PSH planificada participativa y estratégica coordinada

### **Hábitat Evolutivo**

La PSH tiene, por sus propias características, dinámicas diferentes a la producción formal.

Estas características y dinámicas dan como resultado una PSH evolutiva.

Una de esas características es la forma de obtención de los recursos económicos, técnicos y humanos.

La planificación surge de priorizaciones de colectivos de acuerdo a necesidades y recursos disponibles.

A continuación proponemos un cuadro comparativo referido a la concepción de un hábitat que tiene incorporado los criterios y lógicas de Producción Social y la concepción tradicional.

Cuadro Hábitat evolutivo

| Desde   | Hacia   |
|---|---|
| Objeto-progresivo etapas                                    | Proceso-productos evolución- momentos                       |
| Problema técnico  | Problema integral   |
| Parcial (tecnología vivienda tipología)                     | Integrada (vivienda, barrio ciudad territorio)              |
| Unicausalidad   | Multicausalidad   |
| Problema estático   | Proceso dinámico  |
| Análisis y resolución de problemas sectorial y tecnocrático | Análisis y resolución de problemas interactoral e integrado |

### Las Tecnologías Utilizadas

Una planificación tradicional, como hemos visto de las primeras conclusiones de nuestra investigación, utiliza formas de producción tradicionales a partir de la experiencia de las empresas constructoras tradicionales. Donde la tendencia es a la utilización de mayor equipo pesado, mayor automatización, menor contratación de mano de obra no especializada (generadora de empleo en los sectores más empobrecidos). También se utilizan materiales de construcción que deben asegurar parámetros de calidad impuestos desde normativas generales. Esta generalización termina desechando los materiales locales, que en muchos casos han demostrado mucha eficiencia y calidad así como menores costos.

La utilización de materiales que existen en la zona, generarían emprendimientos que aportarían al empleo y el desarrollo local. Por otro lado es importante analizar a las tecnologías tradicionales y su evolución en los últimos tiempos.

En general la mecánica y la automatización, la física y la química han aportado avances en la construcción que se han aplicado a emprendimientos de gran magnitud. Fundamentalmente en busca de resolver problemas estructurales y el abaratamiento de los costos. Pero estos

avances son utilizados por técnicos y obreros altamente especializados. Hemos visto en plantas de prefabricado en Brasil hormigón de 7 Mm. de espesor armados con fibras de polipropileno o fibras de vidrio. Esto se logra con la experimentación y la investigación en laboratorios en donde el microscopio ha aportado a la creación de hormigones de altas prestaciones. Pero estos avances no deben ser propiedad exclusiva de grupos privados. Es posible la transferencia de conocimientos y procedimientos a la población en general.

### Hacia un sistema integrado de tecnologías

**TECNOLOGÍAS INTEGRALES E INTEGRADAS**  
Conjunto de conocimientos y procedimientos articulado sinérgicamente, aplicados con una lógica incremental y adaptados a contextos particulares para el desarrollo de objetos y/o procesos físicos, sociales, económicos y culturales que permitan un mejoramiento de vida del ser humano.

- Conjunto de conocimientos y procedimientos
  - » Vs. Tendencia a resolver todo sectorialmente con tecnologías únicas
- Articulados sinérgicamente
  - » Interdisciplinario intersectorial
- Lógica incremental – incrementa el efecto de una tecnología sobre la otra
- Adaptados a contextos particulares – transferencias adecuadas
- Objetos y procesos – no solo qué hacer sino también cómo hacer
- Mejoramiento de la calidad de vida del ser humano – sostenible sustentable tangibles e intangibles

### Transferencia Tecnológica

#### Concepción Tradicional

Toda actividad que contribuya a que un agente se apropie de una tecnología productiva a partir de los aportes del otro.

#### Propuesta

La transferencia de tecnología es un conjunto de actividades y procedimientos participativos que permiten generar una comprensión y una

adecuación colectiva de objetos y procesos a un contexto determinado.

En la propuesta que estábamos realizando sobre una PSH PLANIFICADA PARTICIPATIVA, ESTRATÉGICA y COORDINADA, es im-

portante reconocer que no existe un único saber, el técnico académico, sino que existen otros saberes, entre ellos el de los pobladores. Esto legitima y potencia las propuestas que salgan de una reflexión y experiencia colectiva.

**Giulio Gerardi y la refundación de la esperanza. Desafíos de una Educación Popular Liberadora frente a la Globalización Neoliberal. Selección de textos / Benito Fernández y Óscar Jara (eds.). Lima: CEAAL, 2013, 152 p.**

Incluye extractos de diversos textos del desaparecido filósofo, sacerdote, teólogo y docente universitario Giulio Gerardi (1926-2012) acerca de la educación popular en el contexto del actual proceso de globalización.

Los textos seleccionados abordan temas tales como la condición alternativa de la educación popular liberadora, los desafíos ético-políticos que le plantea la época actual, la relación de la educación popular liberadora con el desarrollo local sostenible y la vigencia del mensaje de Paulo Freire. Incluye también fragmentos de su autobiografía.

En la presentación de los textos, Óscar Jara reflexiona sobre el significado que ha tenido Gerardi en el movimiento de educadores populares y en el acercamiento entre militancia y compromiso, entre fe y acción sociopolítica. Recuerda que el acercamiento que tuvo con los movimientos transformadores de Europa y América Latina le significó sanciones y hasta la expulsión del sacerdocio.

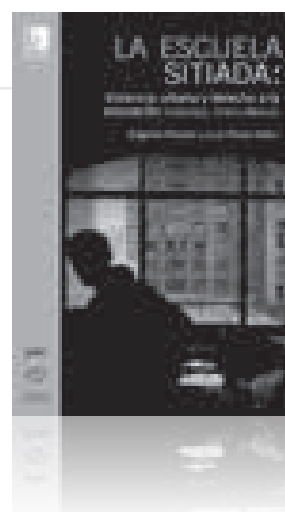
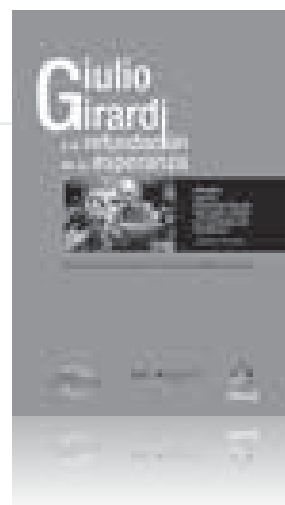
A su vez, Benito Fernández analiza lo que significa el testimonio legado por este educador y los desafíos que plantea al movimiento de Educación Popular.

**La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación / Edgardo Álvarez y Luis Reyes (eds.). Santiago: Piso Diez Ediciones, 2013, 162 p.**

Analiza la incidencia que tiene la violencia urbana en la afectación al derecho a la educación en tres países de América Latina: México, Chile y Colombia.

El estudio, auspiciado por la Oficina Regional de Unesco para América Latina y El Caribe, convoca a tomar en cuenta el contexto de violencia en el que se lleva a cabo el trabajo de las escuelas latinoamericanas, así como la necesidad de recuperarla como espacio de construcción de lo público y de educación para la paz y la convivencia democrática.

Ahora que el debate por el derecho a la educación se ubica en las agendas nacionales, que la preocupación se centra en elaborar permanentes rankings de calidad, o que se limita al *bullying* el fenómeno de la violencia relacionado con la escuela, *La escuela sitiada* constituye una aproximación novedosa e interesante a la comprensión de los problemas educativos que aquejan a América Latina.





***El Buen Vivir y la Economía Solidaria. Miradas desde la Educación Popular / Celina Valadez. México: Dinamismo juvenil, 2013, 30 p.***

El manual es el resultado de 14 años de experiencia en capacitación de jóvenes de diferentes identidades y sectores (urbano populares, rurales y de pueblos originarios). Es parte del proyecto “Creatividad y empleo para jóvenes” apoyado por el IASIS, Instituto e Asistencia e Integración Social del D.F. de México (IASIS) y el CEAAL. Se enmarca en el ámbito de la interculturalidad y de la economía solidaria.

El texto define el concepto del Buen Vivir como una forma distinta de existencia, de vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad. Asimismo, como una alternativa para el cambio del modelo vigente, actualmente en crisis y que afecta cada vez más los derechos de las personas.

Dentro de ese concepto se incluye el fomento de la economía solidaria, cuyo propósito es el bienestar de las personas y no el lucro.

El texto aborda también el concepto de interculturalidad como una práctica que fomenta la integración y la convivencia entre las culturas. Fundamenta la necesidad de impulsar iniciativas económicas colectivas e interculturales. Propone como opción el fomento de cooperativas y el impulso a los circuitos económicos solidarios.



***Educação popular e juventude / CEAAL Brasil, 18 p.***

El segundo número de la revista del CEAAL Brasil contiene diversas reflexiones acerca de la juventud de ese país y la experiencia de trabajo con esta de varias organizaciones integrantes del CEAAL.

Acción Educativa, de Sao Paulo, da cuenta del desarrollo del *Proyecto Jóvenes agentes por el derecho a la educación*, que se propone fomentar el compromiso de escolares hombres y mujeres en temas como el acceso a la educación básica, el derecho a la educación, el mundo del trabajo. La experiencia incluye la formación de los participantes en esos tópicos.

La nota sobre el *Fórum de Educación Popular (FREPOP)*, redactada por Marcio Cruz, reflexiona sobre las protestas populares recientes en ese país, la respuesta violenta del Estado a las mismas y la exigencia de una amplia reforma política, que coloque en el centro del debate el poder popular, como requisito de otras reformas

El trabajo realizado con sectores juveniles en Recife, en el nordeste de Brasil, es el motivo del artículo *Escuela de Formación Quilombo dos Pal-*

*mares. Experiencia con juventud.* Esta labor ha tenido a la educación popular como principio de acción formativa, política y metodológica. El texto enumera los temas que han sido objeto de debate en las acciones formativas, que se han llevado a cabo en paralelo con la acción en redes y con diversas campañas de participación política.

*Levante Popular de la Juventud* es el título del texto que sintetiza la acción y la propuesta de un movimiento de la juventud organizado como tal en todo Brasil que incluye a jóvenes del campo y la ciudad, así como al movimiento estudiantil universitario y secundario. El movimiento incorpora en sus banderas la lucha por la memoria, la verdad y la justicia para las víctimas de violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar, la construcción de un proyecto popular para la educación y de un proyecto popular para el país.

Finalmente, *Caminos y desafíos para la organización de la juventud*, de la Asociación de Estudios, Orientación y Asistencia Rural, tras un diagnóstico de la situación de la juventud en la sociedad actual, propone pistas para el trabajo con esta.

***Mapeo de experiencias de educación popular con movimientos sociales / Elena Freedman, Erick Barrera e Israel Payes. Lima: CEAAL. Comisión de Movimientos Sociales, 2013, 42 p.***

Esta investigación ofrece conocimiento acerca de los procesos de formación política en América Latina desde el enfoque de educación popular, que pueden servir de orientación a los centros de educación popular dispuestos a contribuir a las transformaciones sociales generadas desde los movimientos sociales.

El objetivo del estudio fue analizar los procesos educativos llevados a cabo con movimientos sociales de la región, a fin de identificar sujetos, temas y acciones que permitan apoyar a la elaboración de pedagogías de formación política dirigidas a esos movimientos.

Incluye el mapeo de 30 diferentes movimientos populares –sectoriales, multisectoriales y para la defensa del territorio, distribuidos en Argentina, Brasil, Chile y Perú.

Presenta las prácticas formativas de los movimientos para materializar sus estrategias, las dificultades que afrontan sus procesos formativos, los diferentes retos que deben superar (que se distinguen según el sector donde se desarrolle el proceso de formación política (juvenil, mujeres, indígena, medio ambiente, etc.), y las recomendaciones que ofrecen al CEAAL los representantes de los movimientos que fueron entrevistados para la investigación.





***Defensa del territorio y por la vida / María Luisa Cuenca. Lima: CEAAL. Colectivo mexicano, 2013, 51 p.***

---

La elaboración de este documento se basó en la información de experiencias de lucha de resistencia, defensa y construcción del territorio en México. Expone las consecuencias sociales, económicas, ambientales, culturales y políticas en la vida de las comunidades que tiene la construcción de megaproyectos.

En estas está muy afianzada la idea del arraigo a la tierra, la misma que genera la construcción de diversas relaciones con esta y una visión del mundo entre sus hombres y mujeres. Esa idea de arraigo inspira también acciones para la defensa del territorio.

En el texto se da cuenta de los diversos resultados, algunos fatales, que tienen los megaproyectos en diversos ámbitos de la vida de las comunidades afectadas por su construcción. Asimismo, se hace un recuento de las diversas luchas emprendidas por estas contra el despojo y las empresas transnacionales y las distintas formas, estrategias y recursos empleados en las mismas.

Expone las necesidades de formación del movimiento social y las tareas que deben emprenderse al respecto: uso de nuevas tecnologías, espacios de encuentro y de formación, construcción de procesos emancipatorios y liberadores. Asimismo, plantea los retos y desafíos que tiene la educación popular desde estas luchas.



***Movimientos sociales y formación política desde las experiencias de CEAAL en los países andinos / Jaime Joseph y Cristina Ascencio. Lima: CEAAL. Colectivo Regional Andino, 2013, 39 p.***

---

Recoge la experiencia de organizaciones miembros del CEAAL en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela respecto a su relación con los movimientos sociales y las acciones de formación política realizadas con estos.

Los autores consideran indispensable que el entendimiento de lo que es formación política pase previamente por la definición de lo que se comprende por política. Asimismo, que se considere el proceso histórico de la educación popular en el CEAAL.

Indican que tanto los movimientos sociales como las ONG que los acompañan siempre han hecho política, si por tal se entiende la defensa y la movilización frente al Estado y los poderes económicos. En ese contexto, la formación política debe aportar a la crítica de la realidad y al planteamiento de alternativas.



El texto plantea que debe entenderse la democracia como un sistema político que tiene diversos actores y que sigue un proceso, por lo que la formación política debe incluir una visión diacrónica.

En tal sentido, Joseph y Ascencio sugieren que para la formación política que se propone desarrollar el CEAAL se enfoque la politización y la construcción de un sistema político democrático como un proceso histórico.

Reflexionan sobre las características de las organizaciones y movimientos sociales, su proceso de politización y la formación política al interior de estas, así como la importancia que tiene el territorio en los procesos políticos y el desarrollo. Finalmente realizan una serie de propuestas para la formación política en el CEAAL.

***La interculturalidad como proyecto educativo: una lectura de tres experiencias de formación desde la educación popular / Benjamín Berlanga y Víctor Hernández. Lima: CEAAL. Grupo de interculturalidad, 2013, 55 p.***

Expone las experiencias de formación intercultural realizadas por Tarea Asociación de Publicaciones Educativas (Perú), Servicios Jurídicos Sociales (Guatemala) y de la Red Peruana Ruta del Sol en la que participan algunas instituciones afiliadas al CEAAL.

El trabajo pretende descubrir la manera en que desde la educación popular se piensan y se diseñan propuestas que expresan una visión de la interculturalidad en el proyecto educativo.

El texto presenta las tres experiencias desde la práctica y el enfoque de la educación popular, poniendo de relieve en cada caso sus características centrales. Las experiencias consideradas son el *Sistema de formación político pedagógica de educación popular* (Serjus), la *Segunda especialidad en educación cultural y bilingüe* (Tarea y Universidad Nacional San Agustín de Arequipa) y la *Propuesta de formación de docentes en servicio en Educación Intercultural Bilingüe* (Ruta del Sol).

La interpretación de estas experiencias educativas de interculturalidad se hace desde la tradición político pedagógica de la educación popular y a partir de tres acercamientos: la potencia que tiene el abordaje de la interculturalidad desde la práctica de la educación popular, los horizontes que se abren desde los mismos proyectos y los retos que tiene el CEAAL para mantener la radicalidad emancipatoria de la educación popular intercultural.



Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de  
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA  
Pasaje María Auxiliadora 156-164 – Breña  
Correo e.: [tareagrafica@tareagrafica.com](mailto:tareagrafica@tareagrafica.com)  
Página web: [www.tareagrafica.com](http://www.tareagrafica.com)  
Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582  
Marzo 2014 Lima – Perú

*Camino hacia el Encuentro latinoamericano y caribeño y Asamblea intermedia del 2014*



consejo de educación popular  
de américa latina y el caribe