



SABERES ANDANTES

Educación Popular:
esperanza de transformación

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 2, Número 4, año 2018
EDUCACIÓN POPULAR: ESPERANZA DE TRANSFORMACIÓN

Revista semestral de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

Coordinación: Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría.

Entidad editora: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador.

Director General:

Carlos Vargas

Editora Responsable:

Beatriz García

Comité editorial

Vicente Palop (Investigador externo Instituto Interuniversitario Desarrollo Local, Universidad de Valencia, España)

Marielsa Ortiz (Universidad del Zulia, Venezuela)

Paulina Morales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Christian Ubilla (Fe y Alegría Ecuador)

Fabrizio Alaña S.J. (Director de Educación de la red de Colegios Jesuitas. Ecuador)

Carlos Corrales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Pablo Oshiro (Fe y Alegría Ecuador)

Colaboración

María Dolores Briceño. Área de Acción Pública de Fe y Alegría Ecuador.

Diseño y diagramación: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: José Bastidas

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 – 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador



Revista Saberes Andantes by Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



Saberes Andantes

Educación Popular:
esperanza de transformación

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 2, N° 4, Año 2018

TABLA DE CONTENIDO

- 5 PRESENTACIÓN**
Educación Popular: nuevos desafíos
Carlos Vargas. Director Nacional Fe y Alegría Ecuador
- 9 EDITORIAL**
¿Fin de la Educación Popular?
Beatriz García. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría
- 15 ENSAYOS E INVESTIGACIONES**
- 16** *Releer a Freire en el contexto venezolano y latinoamericano*
Dr. Antonio Pérez Esclarín
- 37** *Educação popular e feminismos*
Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
- 56** *¿Por qué partir de la Investigación Acción Participativa para transformar la educación?*
Un análisis desde la propuesta de Fe y Alegría Ecuador
Mg. María Noelle Acosta y Soc. Emely Benavides
- 77** *Uma Educação para o Desenvolvimento e a Democracia: nasce assim uma perspectiva latino-americana de Educação Popular*
Dra. Andréa Alice da Cunha Faria
- 97** *Educar desde el corazón para la transformación del mundo. La inteligencia emocional y la educación popular.*
Mg. Gabriela P. Serrano P.
- 115** *¿Cuál educación física para la educación popular?*
Soc. Eloy Altuve Mejía
- 141 ENTREVISTA**
- 142 EDUCACIÓN POPULAR:**
Nuevos contextos, nuevas miradas
Mg. Beatriz Borjas Borjas

PRESENTACIÓN

Educación Popular: nuevos desafíos

Carlos Vargas

*Director Nacional
Fe y Alegría Ecuador*

Ante preguntas como: ¿Dónde están tus hermanos, tus hermanas?, ¿dónde duermen?, ¿en qué mar se están ahogando?, ¿qué pedazo de pan tienen para llevarse a la boca?, ¿dónde están los derechos de niñas, niños y jóvenes?... la Educación tendrá que preguntarse si su tarea responde a los desafíos que estos cuestionamientos plantean; y la Educación Popular tendrá que insistir en palabras y acciones que se hagan carne en las angustias de los desesperados y nutran la esperanza de una educación en justicia, en libertad y en el derecho a la convivencia solidaria, justa y equitativa. Hoy más que nunca en la Educación está la vida o la muerte. Tenemos que hacer conciencia de esto, los maestros y maestras, junto con las instituciones educativas. Tenemos que pasar de una escuela para el consumo, a una escuela para la vida.

Dos citas nos podrían abrir mejor el camino para entendernos; una de la Pedagogía de la indignación de Paulo Freire y la otra del Evangelio de Lucas. Dos citas que a los educadores populares nos hace inclinar nuestro corazón a tierra.

La primera de Paulo Freire:

La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político pedagógico, esto es, de la acción política que envuelve a la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvencción de la sociedad. Una de las tareas de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar y legitimar el sueño ético político de una realidad injusta, es defender una práctica docente en la cual la enseñanza rigurosa de los contenidos jamás se haga en forma fría, mecánica y mentirosamente neutra.

Freire, será el que sistematice varias acciones educativas que representan la búsqueda de la transformación humana y social y consolide un pensamiento latinoamericano de Educación Popular¹.

Para los años 60, 70 y hasta los 80 el concepto de Educación Popular, es incuestionable. Los acontecimientos históricos de esa época dan mayor fundamento a los ideales de modificar las relaciones de desigualdad y de transformación social: La revolución cubana, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la investigación-acción, el protagonismo de la sociedad...en definitiva se fragua un pensamiento latinoamericano; la filosofía latinoamericana de la liberación (Enrique Dussel), la comunicación popular (M. Kaplún) y el teatro del oprimido (Gonzaga)... En lo educativo se recoge: la educación de adultos, la educación comunitaria, la extensión rural con énfasis en la capacitación productiva, la educación político-sindical.

La búsqueda de transformación se dio en diferentes grupos, que animaron la construcción de una Educación Popular como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación. Desde diferentes perspectivas se intentó construir la Educación Popular; por ello surgieron propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba. Esos diferentes caminos vinieron a enriquecer una propuesta que creció y se consolidó durante 40 años en el continente, y que luego se debilita con los elementos de crisis propios de los finales de los años 80 y comienzos de los 90 (caída del socialismo real, auge del neoliberalismo, globalización)²

La década de los 90 y de los primeros años del nuevo milenio, la Educación Popular enfrenta su mayor crisis de identidad. Varios gobiernos latinoamericanos se han apropiado del lenguaje de transformación de la Educación Popular, con el que estatifican la educación, con propuestas

-
- 1 Puiggrós, Adriana. (1988) *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, DF. Editorial Nueva Imagen. Esta idea tiene su antecedente escrito más fuerte en Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, quien en un texto de 1806 llamaba a construir una Educación Popular caracterizada: por ser americanos y no europeos; por formarnos para el trabajo creativo y no servil; y para una autonomía que nos haga libres.
 - 2 Mejía Marco (2001). Ponencia: Reconstruir la Educación Popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo.

curriculares, si bien con pedagogías críticas, pero sin incidencias significativas en el aula. La globalización junto con su ciencia y tecnología ha diluido la cultura que nosotros llamábamos popular, ahora todos somos ciudadanos del mundo, si no estás en las redes sociales estás fuera de la historia. Todos los medios comunicacionales acentúan el hiperconsumismo de cualquier estrato social. Los lazos de solidaridad de aquellos tiempos son remplazados por el individualismo. El sentido de la organización y la participación comunitaria la encontramos desplazada o camuflada en el discurso de ciudadanía y de sociedad civil, como nuevas posibilidades de ir más allá de las clases sociales o como un lugar más amplio en el que se expresan la sociedad y lo público, y en el que se logra la representación de los intereses de todos, no sólo los de las clases populares.

Estas son unas pocas ideas para explicar que hoy no es fácil hablar de Educación Popular, ya que lo popular está opacado ante las nuevas realidades de culturas híbridas definida por una cultura del consumo. Hoy hablamos también de sociedades líquidas, sociedades con referentes de modas, sin identidad. Lo popular ya no quiere pertenecer a ningún grupo, ya que el lenguaje de ciudadanía y de sociedad civil donde todos estamos insertos nos desvían de lo popular, que en Fe y Alegría se explica desde una opción evangélica por los más pobres.

Desde esta opción evangélica, nos viene bien nuestra segunda lectura:

En aquel tiempo, decía Jesús a la gente: Cuando ven una nube que se levanta en el occidente, al momento dicen: "Va a llover", y así sucede. Y cuando sopla el sur, dicen: "Viene bochorno", y así sucede. ¡Hipócritas! Saben explorar el aspecto de la tierra y del cielo, ¿cómo no exploran pues, este tiempo? ¿Por qué no juzgan por ustedes mismos lo que es justo?³

Fe y Alegría Ecuador, haciendo un análisis de la realidad, apuesta por una reconstrucción de la Educación Popular y por eso nos hemos preguntado, como decíamos antes, si es necesario seguir hablando de Educación Popular en estos nuevos contextos. Estamos convencidos que

3 Lucas 12, 54.

queremos estar atentos a estos nuevos signos de los tiempos para ser capaces de hacernos las preguntas adecuadas y con vitalidad creativa responder a los grandes problemas de los más pobres, como nos refiere el pensamiento cristiano, empoderando en ellos, la lucha por la justicia y el derecho que les corresponde.

Si miramos nuestra realidad Latinoamericana, se nos han llevado la trinchera del socialismo, que era la bandera de lucha junto con el cristianismo, por los derechos humanos y de la naturaleza. Era la trinchera de la ética comunitaria, de la axiología de los pueblos. Pero todos han sucumbido ante el dios dinero y nos han dejado al desnudo. Las cifras de la corrupción son tremendas, es mil veces más de los cuartos llenos de oro de Atahualpa: las mafias, los abusos sexuales a niños, niñas, la trata de personas, la justicia víctima del chantaje...

Hoy nos urge una educación que nos haga mirar la realidad con ojos críticos, y nos ayude a fortalecer un corazón solidario en la denuncia de los atropellos, y en la búsqueda de la verdad.

La Educación Popular se orienta a las situaciones de inequidad y procura generar una conciencia crítica, capaz de develar el poder detrás de la inequidad y confrontarlo. Su labor va más allá de suplir la educación de la población no atendida por la educación oficial, promueve la transformación de esta realidad. En este sentido el componente político de la Educación Popular se convierte en el horizonte pedagógico, ético y epistemológico, en el sentido de que sus metodologías, orientaciones y propuesta axiológica, no son indiferentes a las causas estructurales de injusticia.

Es así que la concreción de la Educación Popular no se circunscribe a generar centros educativos de educación formal, sino a toda formación de la conciencia, desde una pedagogía crítica, cuestionadora que tome en cuenta la integridad de la persona y de la comunidad donde actúa.

Este es el diálogo de fondo que presentamos en este número de la revista "Saberes Andantes".

EDITORIAL

¿Fin de la Educación Popular?

Beatriz García

*Centro de Formación e Investigación
Fe y Alegría*

En los últimos años la Educación Popular como propuesta política, ética y pedagógica se ha colocado entre debates que cuestionan la continuidad y vigencia de sus postulados teóricos y sus prácticas. Un elemento que ha incidido en este cuestionamiento tiene que ver con el anuncio del fin de las utopías, convertido en bandera con la caída de los socialismos, y refrendado más recientemente con los fracasos o contradicciones de gobiernos de izquierda que han tenido lugar en diversos países de América Latina. Otro elemento tiene relación con una especie de invisibilidad del sentido de lo “popular” que se ha forjado de la mano con una banalización o desconocimiento de su significado y la institucionalización de propuestas pedagógicas innovadoras introducidas en los currículos con poco sentido crítico.

La utopía o sueño de una sociedad justa, equitativa y fraterna se constituyó en motor de prácticas educativas emancipadoras en América Latina. Este ha sido un sueño emergido de las situaciones de pobreza y exclusión padecidas por las grandes mayorías del continente y que les ha puesto en camino de búsqueda de mejores condiciones de vida. A pesar de las diversas iniciativas de organismos internacionales y de algunos gobiernos para mejorar la situación; la pobreza y exclusión siguen mostrando sus diversos rostros a lo largo de este territorio. En efecto, Naciones Unidas en 2015 declara que miles de millones de personas en el mundo siguen viviendo en situación de pobreza y privados de una vida digna, muy a pesar de que, en el año 2000, 191 jefes de Estados se propusieron su erradicación constituyendo éste el primer Objetivo de Desarrollo del Milenio. La pobreza continúa diseminada por el mundo, en particular en nuestro continente, y con ella también las variadas exclusiones que sufren mujeres, niños, niñas, ancianos (as), hombres... bien por género, raza, religión, condición física o diversidad sexual.

El sueño de un mundo distinto no ha muerto, porque siguen vivas las razones que lo crearon, ellas están despertando nuevas voces que conquisten equidad, respeto, reconocimiento, inclusión; por lo tanto, sigue viva la necesidad de una educación para la transformación, una educación que opte por quienes padecen injusticia para empoderarles en la construcción de una sociedad justa y fraterna.

Por otra parte, los movimientos políticos de izquierda representaron alternativas y con ellas, esperanza de transformación de estas realidades en favor de los sectores que han vivido en situación de exclusión. Pero, la historia reciente nos hace dudar: la esperanza que cabalgaba con la izquierda en América Latina se ha venido debilitando al paso de las actuaciones de organizaciones políticas y gobiernos de esta tendencia. Sin embargo, sería reduccionista creer que allí la historia acaba; por lo tanto, no nos queda más remedio que considerar el capitalismo, el neoliberalismo y la globalización como sistema y corrientes político-económicas que marcarán para siempre la vida de los pueblos.

Los seres humanos somos preguntas en busca de respuestas, si no las encontramos en un lado seguimos buscando en otros; las búsquedas y las consecuentes acciones nunca se agotan. Hoy los jóvenes no se alinean, no se ponen etiquetas, están buscando nuevos caminos más allá de los paradigmas políticos que hemos conocido o de los grupos y partidos quienes los han representado; sus luchas van en contra de la corrupción o la privatización, la defensa de los derechos humanos o las libertades; las vemos en países con gobiernos de derecha, como el caso de Chile, pero también en países de izquierda, como el caso de Venezuela o Nicaragua. Estamos en tiempo de crear nuevas alternativas políticas a la crisis global que vivimos, de aprender de los errores para dar otros pasos que construyan nuevas confianzas y apuestas.

Esta realidad se constituye en un reto para la Educación Popular: necesitamos leer este tiempo con la historia que lleva a cuestas, reconstruir el significado del empoderamiento de los sujetos de transformación, embarcarnos, junto a otros, en la construcción de salidas políticas en esta encrucijada en que derechas e izquierdas se cruzan y desdibujan sus fronteras, porque la transformación de la realidad necesita de vías

políticas concretas que la hagan posible. En este sentido, necesitamos fortalecer el pilar político de la educación popular. Tanto los sueños de una sociedad distinta como las luchas por encontrar vida digna siguen formando parte de la historia de nuestras sociedades, de allí que el sentido de la educación popular sigue manteniéndose.

Muchas organizaciones de educación popular que se van institucionalizando van perdiendo el horizonte. La educación popular no puede ser la misma a la de otros centros que solo siguen un currículo oficial prescrito, aunque tengamos prácticas pedagógicas similares desde el punto de vista de organización, metodologías y estrategias de enseñanza y aunque estemos ubicados en el mismo barrio. No puede ser igual porque la opción política es diferente. Desde la educación popular nos interesa empoderar a las comunidades que sufren exclusión, nos interesa que haya, desde la propia comunidad un amplio conocimiento y comprensión de los contextos que viven para actuar en ellos en busca de cambios sustanciales; nos interesa estar con ellos desde lo que significa compartir la vida para entender que la comunidad, las personas con quienes laboramos no son cifras, números o estadísticas: son rostros concretos que necesitan encontrar sentidos y herramientas para el desarrollo personal y comunitario desde la revalorización de sus saberes, de sus experiencias y de sus sueños. Nuestro paradigma no es la capacitación para el mercado, para mantener las cosas como están o para el éxito individual resultado de la competencia, para lo que se necesita de una educación de "calidad" medida con estándares. Nuestro paradigma es humanista, crítico y transformador de personas, colectivos y realidades que busca el desarrollo pleno de capacidades para la vida en convivencia ciudadana con los semejantes y el mundo que nos rodea, en construcción del bienestar para todos(as), aquí el estándar que necesitamos es el que vela porque los procesos educativos logren ayudar a todos y todas a alcanzar su propio aprendizaje, sus propias capacidades respetando lo que cada uno es. No es lo mismo una cosa que otra.

Es necesario superar los prejuicios sobre lo "popular", todavía tenemos miradas clasistas: lo popular es chabacano, es mediocre... en el fondo hay una desvaloración de las culturas de los pueblos y del pobre (no sabe, no tiene valores, es su culpa la situación de pobreza

que vive, entre otras cosas). Freire, al igual que Vélaz, creyeron y tuvieron una opción por los pobres, desde el reconocimiento de sus posibilidades, sus valores y la experiencia concreta de las personas con quienes se juntaron. Fe y Alegría, por ejemplo, no hubiera sido posible sin Abraham Reyes y Patricia, es decir, sin las personas del pueblo pobre que dieron todo para transformar su realidad. El término de educación popular constituye una unidad, la palabra "educación" necesita estar acompañada de "popular" para poder recoger el significado que la acompaña, para poder recoger esas historias que la han hecho posible, esos sueños y movimientos que han marcado y marcan los pueblos de América Latina. Nuestra educación es popular porque nuestro lugar epistemológico ha sido el pueblo pobre que vive exclusión. Nos toca discernir a la luz de este tiempo sobre los diversos rostros de este pueblo, sobre las diversas situaciones de pobreza y exclusión que vive, sobre cuáles son las nuevas liberaciones que están emprendiendo y deben emprender, cuáles son sus aportes para la construcción de una sociedad de bienestar.

Desde estas constataciones necesitamos revisarnos. Seguimos caminando, pero quizá necesitamos ir de otra manera. La educación de los pobres no significa una pobre educación, tal como dijera Vélaz, pero esto no puede confundirse con prácticas educativas que subrayan la obtención de recursos, materiales o infraestructura por encima de otras condiciones como puede ser las capacidades de los educadores o la felicidad de sus estudiantes; un buen centro educativo no necesariamente es el más grande, con mejor infraestructura, o mejor sala de cómputo, especialmente si los recursos vienen del bolsillo reducido de las familias... la sencillez debe seguir siendo parte del sello que caracteriza la educación popular, sus procedimientos, sus relaciones, sus organizaciones.

Necesitamos pasar de una identidad de prescripción o de declaración, a una identidad de convencimiento hecho vida en el hacer. Pepe Mujica, desde su inédito ejemplo de vida sencilla, dice a los paisanos que han estado en ejercicio de gobernanza que no pueden vivir en opulencia mientras las mayorías siguen viviendo en precariedad, hay una contradicción, por no decir varias contradicciones en ese hecho, esas contradicciones sobre las que gravitan actos nefastos como

pueden ser los de corrupción, autoritarismo o la adhesión al capitalismo, esas pueden ser las verdaderas armas asesinas de la intencionalidad transformadora de partidos o movimientos políticos revolucionarios.

A la educación popular puede pasarle lo mismo: nos declaramos como movimiento que opta por los excluidos, pero en el detalle de la acción nos distanciamos del discurso: ¿a quiénes admitimos en los centros educativos?, ¿estamos en el lugar del pobre, en las nuevas fronteras de exclusión?, ¿a quiénes dejamos fuera?, ¿qué condiciones o normas de funcionamiento colocamos?, ¿qué formación ofrecemos?... en muchas prácticas somos excluyentes; decimos que optamos por una pedagogía del amor y la alegría pero en las aulas muchas veces reina el desamor y el aburrimiento; nos autoproclamamos de gestión participativa y humanista, pero no dejamos que educadores(as), familias y estudiantes tomen decisiones; decimos que nuestro objetivo es transformar la realidad, pero la realidad cambia poco mientras pasan los años. Vamos preocupados por las novedades pedagógicas y los financiamientos, pero haciendo cada vez menos preguntas por la intencionalidad ética o política y como las hacemos viables, visibles, palpables, creíbles. Es hora quizá de menos discurso y más accionar coherente.

La educación popular, así completa, con su nombre y apellido, continúa teniendo sentido, sigue siendo apuesta de quienes creemos en la transformación de la realidad de exclusión que viven los pobres de América Latina con ellos como sujetos de cambio. Pero, también necesitamos removernos desde una mirada autocrítica llena de humildad para seguir colocando nuestro aporte a la altura de los desafíos de este tiempo.



**ENSAYOS E
INVESTIGACIONES**



Releer a Freire en el contexto Venezolano y Latinoamericano

Antonio Pérez Esclarín⁴

pesclarin@gmail.com.

Artículo recibido en abril de 2018 y aprobado en mayo 2018

Resumen

Ante el difícil contexto latinoamericano que vivimos y, en particular el venezolano, Paulo Freire puede iluminar nuestras búsquedas de una educación popular genuinamente liberadora, orientada a formar personas plenas y ciudadanos responsables y solidarios, comprometidos en la transformación de nuestras estructuras de injusticia y de opresión y nos ayuden a superar la tentación del populismo y mesianismo. Más que un ejercicio erudito sobre Freire, este trabajo trata de asumir su pasión y entrega en la gestación de una educación genuinamente liberadora, educación para formar sujetos pensantes, críticos, capaces de reinventar el mundo en una dimensión ética y estética. Releer a Freire en el actual contexto venezolano me lleva a plantear con vehemencia –y para ello me presto los títulos de algunos de sus libros- la necesidad de una **Pedagogía de la Indignación y la Esperanza, Pedagogía del Diálogo y la Negociación, Pedagogía de la Autonomía y la Libertad, y Pedagogía del Amor.**

Palabras Clave: Freire, educación, pedagogía, indignación, diálogo, transformación, esperanza, amor.

4 Coordinador de Investigación del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín (CFIPJ) Fe y Alegría Venezuela. Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Master in Divinity. Woodstock College of New York. Licenciado en educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Escritor de numerosos libros y ensayos.

Abstract:

In the light of the difficult Latin American context in which we live in, and, in particular, the Venezuelan one, Paulo Freire can illuminate our searches of a genuinely liberating popular education, with a view to educating complete, caring and responsible citizens, committed to the transformation of our oppressive and unjust structures, and allow us to avoid the temptation to populism and messianism. This document involves far more than a learned paper on Freire. It tries to assume his passion and commitment in engendering a genuinely liberating education. Education that train thinking, critical subjects who are able of reinventing the world in an ethical and aesthetic dimension. Rereading Freire in the current Venezuelan context leads me to throw up vehemently - and for that I borrow the titles of some of his books - the need for a **Pedagogía de la Indignación y la Esperanza, Pedagogía del Diálogo y la Negociación, Pedagogía de la Autonomía y la Libertad, y Pedagogía del Amor.**

Key Words: Freire, education, pedagogy, indignation, dialogue, transformation, hope, love.

El mundo a la deriva

Vivimos tiempos en que se están poniendo de moda el pesimismo y el desencanto, en que el egoísmo y el individualismo se consideran valores esenciales, y el pragmatismo más ramplón está acabando con los ideales y los sueños. Tiempos en que los éxitos de la macroeconomía se traducen en una multiplicación de la macropobreza y miles de millones de personas ven cómo se aleja la posibilidad de una vida digna. Antes se les llamaba pobres, después marginados, excluidos. Hoy se les empieza a llamar poblaciones sobrantes, incluso desechables. Al no tener trabajo no cuentan siquiera con el privilegio de ser explotados, pues como lo expresara Viviane Forrester, hemos descubierto en nuestros tiempos que había algo mucho peor que ser explotado: no ser explotable. Tiempos de total relativismo ético, en que se va imponiendo la ética del TODO VALE y del SOLO VALE: Todo vale si me produce poder, ganancia, éxito, fama,

placer. Todo vale (engaño, violencia, robo, corrupción...) para conseguir el poder o mantenerme en él, para obtener dinero, éxito, fama. Sólo vale lo que me produce beneficio, ganancia, bienestar, poder, placer. Si todo vale, nada vale: el valor y el antivalor se confunden. Cada uno decide lo que es bueno y lo que es malo, lo que se puede y no se puede hacer. El fin justifica los medios. Bueno es lo que me gusta, me mantiene en el poder o me acerca a él, me produce dinero. En consecuencia, proliferan las economías subterráneas del sicariato (en Venezuela de lo único que no hay inflación es del valor de la vida que cada día vale menos), el secuestro, la corrupción, la delincuencia, el narcotráfico, el tráfico de personas, de órganos, de armas, la prostitución, todo tipo de violencia.

El 10 de diciembre de 1948, cuando el mundo seguía estremecido ante el horror de los campos de exterminio nazi y de la barbarie de la Segunda Guerra Mundial que ocasionó unos 50 millones de muertos, dejó ciudades enteras convertidas en escombros y nos asomó al poder destructor de las armas nucleares, un centenar de países reunidos en París, firmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Todos los seres humanos nacen libres y son iguales en dignidad y derechos". Hoy, después de casi 70 años de aquella firma solemne, el mundo sigue más desigual e injusto que nunca. El inmenso poder creador de los seres humanos no está al servicio de la vida. El increíble poderío del desarrollo tecnocientífico no se está traduciendo en mayor desarrollo humano. El mundo de comienzos del Siglo XXI funciona para unos pocos y contra muchos. Las desigualdades se agigantan de un modo vertiginoso entre países y entre grupos dentro de cada país. América Latina tiene el poco honroso privilegio de ser el continente de mayor inequidad. La distancia entre el 10 por ciento de mayores ingresos y el diez por ciento de menores es de 50 a 1. En España es de 10 a 1, y en Noruega de 6 a 1. Coexisten por ello, lo postmoderno con lo premoderno y hasta feudal, e incluso con formas de neoesclavitud como en las maquilas, las universidades de excelencia con el analfabetismo, el derroche con el hambre y la pobreza, las fortunas incontables con la miseria más atroz. Hoy se habla de infopobres e infóricos y la brecha digital, es decir, el tener o no acceso a las nuevas tecnologías, agudiza las diferencias. Vivimos en la misma ciudad, incluso en la misma cuadra, pero a siglos de distancia.

Mientras una vaca europea es subvencionada con tres dólares diarios, mil doscientos millones de personas en el mundo, deben vivir con menos de un dólar diario. El gasto militar en el mundo, según la ONU, asciende a más de un billón de dólares al año. Aumenta el gasto militar y aumenta la miseria. Cuantas más armas inteligentes se producen, más brutos e inhumanos nos volvemos. Con tan sólo lo que se gasta en armas en diez días, se podría proteger a todos los niños del mundo. La fabricación de armas es la industria más próspera a nivel mundial, seguida por el narcotráfico, que mueve al año unos 500.000 millones de dólares. El precio de un tanque moderno equivale al presupuesto anual de la Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación (FAO). Con el valor de un caza supersónico se podrían poner en funcionamiento 40.000 consultorios de salud. El adiestramiento de un soldado de guerra o de un policía antimotines cuesta al año 64 veces más que educar a un niño en edad escolar, y la cuarta parte de los científicos del mundo se dedican a la investigación militar, mientras escasean los que se dedican a encontrar curas contra enfermedades como el sida, que está despoblando a algunos de los países más pobres de África. Se calcula que una bala cuesta lo mismo que un vaso de leche, y mientras más abundan las balas más escasea la leche. Cada día mueren en el mundo más de 30.000 niños por causas fácilmente prevenibles como deshidratación y diarrea. En los últimos 20 años hemos pasado de 23 a más de 400 millones de niños esclavos, que malviven o mueren en minas o maquilas, se prostituyen en las calles, limpian parabrisas en los semáforos, son obligados a mendigar, con frecuencia mutilados para que su deformidad impresione a la gente, o son asesinados para proveer el mercado negro de tráfico de órganos. Un hígado o un riñón que se vende en países muy pobres por unos 30 dólares puede alcanzar los 35.000 dólares en el mercado negro. Un millón de niños y de niñas entra cada año en el infierno de la esclavitud sexual y hay ya cien millones de menores atrapados en las redes de la explotación sexual. Según la Organización Mundial del Turismo, el 20% de los 700 millones de viajes que se producen al año en el mundo, tienen como motivación principal el sexo, y de esos, el 3% el sexo con niños. Aire, mares y ríos están heridos de muerte. La tierra languidece y se rebela ante tanta violencia y tanto maltrato. El clima del mundo se altera cada vez más. El agujero en la capa de ozono alcanza ya el tamaño de toda Europa. La mitad de los bosques húmedos que una

vez cubrieron la tierra han desaparecido. Hoy, como todos los días del año, desaparecerán 50 mil hectáreas de bosque húmedo. Cada hora es arrasada un área equivalente a unos 600 estadios de fútbol.

Estos datos, y otros muchos que podríamos proporcionar y que sin duda ustedes han escuchado numerosas veces, expresan de un modo elocuente la deshumanización de nuestro mundo y, en consecuencia, la necesidad de cambiarlo. Posiblemente, de tanto escucharlos, ya no nos impresionan ni nos mueven a la indignación y a la acción comprometida. Los números ruedan fríos por nuestras cabezas pero sólo si tocan nuestro corazón lograrán conmovernos, indignarnos y comprometernos. De ahí la necesidad de ponerle nombre y rostro a la pobreza. Cada una de esas abultadísimas cifras está formada por personas concretas, hermanos y hermanas nuestros, con un nombre y una historia, con derecho a ser y vivir dignamente, que sufren, sangran, gritan, lloran, sueñan, mueren.

Por ello, si graves son los números y datos a los que nos acabamos de asomar, tal vez sea todavía más grave la creciente insensibilidad ante ellos. A la cruda y espantosa miseria de miles de millones de personas, habría que añadir la creciente miseria humana y espiritual de los satisfechos. Miles de millones de personas se deshumanizan al tener que vivir y morir en condiciones inhumanas, otros se deshumanizan al volverse insensibles ante la miseria y el dolor de los demás. La pobreza y la miseria, la muerte por hambre o por enfermedades hace ya tiempo derrotables, es un paisaje cotidiano al que nos estamos acostumbrando y ya no nos causa ni desconcierto ni indignación.

Esta realidad exige una **pedagogía de la indignación, de la esperanza y del compromiso militante para transformarlo**. Si somos dignos debemos indignarnos y comprometernos en la transformación y humanización del mundo. Unir, como tanto nos insistía Freire, denuncia y anuncio, pasar de la mera protesta a la propuesta y el compromiso. Otro mundo no es sólo necesario y posible, sino que gestarlo debe ser nuestro mayor empeño. El porvenir es tarea, es por-hacer.

Debo aclarar que mi exposición no pretende ser en modo alguno un ejercicio erudito sobre Freire, pues creo que el mejor homenaje que hoy podemos hacerle es comprometernos con su pasión y libertad en

la gestación de una educación genuinamente liberadora, educación para formar sujetos pensantes, críticos, capaces de reinventar el mundo en una dimensión ética y estética, de modo que sea -y son palabras textuales de Freire-:

Menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa...Mundo en el que nadie domina a nadie, nadie roba a nadie, nadie discrimina a nadie, sin ser castigado legalmente. Ni los individuos, ni los pueblos, ni las culturas, ni las civilizaciones. Nuestra utopía, nuestra sana locura es la construcción de un mundo en el que el poder se asiente de tal modo sobre la ética, que sin ella se destruya y no sobreviva. En un mundo así, la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y los deberes, la justicia y no respaldar el arbitrio de los suyos. (Freire, 2001, p. 143)

Releer a Freire en el actual contexto o leer con Freire nuestro mundo y nuestro país para reescribirlos, es decir, para transformarlos, me lleva a plantear con vehemencia -y para ello me presto los títulos de algunos de sus libros- la necesidad de una **Pedagogía de la Indignación y la Esperanza, Pedagogía del Diálogo y la Negociación, Pedagogía de la Autonomía y la Libertad, y Pedagogía del Amor.**

Anatole France decía que nunca se da tanto como cuando se da esperanza, y Freire nos insiste en que la educación exige la convicción de que es posible el cambio, implica la esperanza militante de que los seres humanos podemos reinventar el mundo en una dirección ética y estética distinta a la marcha de hoy. El Derecho a Soñar no aparece en la Declaración de los Derechos Humanos, pero sin este derecho, y sin el agua que da de beber a los demás, todos los otros se morirían de sed.

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño... La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo... No es posible luchar si no se tiene mañana, si no se tiene esperanza...

No es posible pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía, sin proyecto. Los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización exige esfuerzo, coraje, vencimiento. (Freire, 1999, p. 8)

Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar participar en el proceso de su creación. Perder la capacidad de soñar y de sorprenderse es perder el derecho a actuar como ciudadanos, como autores y actores de los cambios necesarios a nivel político, económico, social y cultural. Por ello, frente al “Pienso, luego existo”, raíz de la modernidad, y el “Compro, luego soy”, basamento de la postmodernidad consumista y hedonista, debemos levantar el “Sueño, luego existo y me comprometo” de la esperanza comprometida. Sueño, soñamos, y nos comprometemos con coraje y entusiasmo a construir nuestros sueños.

Pero necesitamos educar la esperanza, para superar la ingenuidad y evitar que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Tan negativo es el discurso fatalista, inmovilizador, que renuncia a los sueños y niega la vocación histórica de los seres humanos, como el discurso meramente voluntarista, que confunde el cambio con el anuncio y la proclama del cambio. Necesitamos de una esperanza crítica, no ingenua, que necesita del compromiso y sobre todo del testimonio coherente para hacerse historia concreta. En palabras de Freire:

Coherencia de vida con lo que busco, con la utopía. Testimoniar mi compromiso con el mundo mejor que busco. Testimoniar el profundo amor por la libertad. Coherencia entre lo que digo y hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe que profeso y las acciones en que me comprometo. (Freire, 2001, p. 50)

Si bien es cierto que “el acto de educar es un acto político” (Freire, 2005, p. 7), no podemos separar la dimensión política de las dimensiones ética y pedagógica, es decir, que el proceso educativo debe estar inmerso en los valores que proclamamos y queremos recoger. Si pretendemos que la educación contribuya a transformar la realidad y el mundo, debemos comenzar por transformar la educación.

Esta es la gran lección de la pedagogía, tan escasa en estos días, tan sustituida por la ideología: Sólo recogeremos los frutos que sembremos. La cosecha debe estar implícita en la siembra. Si hace un tiempo el Maestro Prieto Figueroa se quejaba de que los maestros eran en su mayoría unos eunucos políticos, no es menos cierto que gran parte de los políticos son eunucos pedagógicos, es decir, niegan con sus actos lo que proclaman en sus discursos (“El ruido de lo que haces y eres me impide escuchar lo que me dices”). En educación más que revolucionarios profesionales necesitamos revolucionarios en la profesión, es decir, personas comprometidas en el cambio profundo del sistema educativo, que convierten sus aulas y centros en lugares de búsqueda, de participación, de crítica, de diálogo y confrontación, de solidaridad. No será posible transformar la educación con prácticas bancarias, transmisivas, reproductoras. No es posible un mundo fraternal con prácticas discriminatorias, no es posible imponer autoritariamente la libertad, ni recoger justicia y equidad con prácticas excluyentes.

¿Qué ética es esa -se preguntaba alarmado Freire- que sólo vale cuando se aplica a mi favor? ¿Qué extraña manera es esa de hacer historia, de enseñar democracia, golpeando a los que son diferentes para continuar gozando, en nombre de la democracia, de la libertad de golpear? No existe gobierno que permanezca verdadero, legítimo, digno de fe, si su discurso no es corroborado por su práctica, si apadrina y favorece a sus amigos, si es duro sólo con los opositores y suave y ameno con los correligionarios. Si cede una, dos, tres veces a las presiones poco éticas de los poderosos o de amigos ya no se detendrá... hasta llegar a la democratización de la desvergüenza. (Freire, 1996, p. 38)

Pedagogía del diálogo y la negociación

En Venezuela seguimos divididos, rotos, polarizados. Donde las palabras, en vez de ser puentes que nos unen, son muros que nos separan y alejan. Palabras convertidas en rumor que sobresalta, en grito que intenta descalificar y ofender. Palabras, montones de palabras muertas, sin carne, sin contenido, sin verdad. Dichas sin el menor respeto a uno mismo ni a los demás, para salir del paso, para confundir, para ganar tiempo, para acusar a otro, para sacudirse de la propia responsabilidad.

Palabras con enfervorizados llamados al diálogo, sin verdadera disposición a encontrarse con el otro y su verdad. Por ello, diálogos que, en el mejor de los casos, son sólo monólogos yuxtapuestos, de los que se sale más escéptico, más dividido. Por eso, y no me cansaré de repetirlo, en Venezuela necesitamos con urgencia **Aprender a escucharnos**. Escuchar antes de diagnosticar, de opinar, de juzgar. Escuchar viene del latín: *auscultare*, y denota atención y concentración para entender. Escuchar, en consecuencia, no sólo las palabras, sino el tono, los gestos, el dolor, la frustración, la ira. Escuchar las acciones, la vida, que con frecuencia niegan lo que se proclama en los discursos. Escuchar para comprender y así poder **dialogar**. El diálogo exige respeto al otro, humildad para reconocer que uno no es el dueño de la verdad. El que cree que posee la verdad no dialoga, sino que la impone, pero una verdad impuesta por la fuerza deja de ser verdad. Si yo sólo escucho al que piensa como yo, no estoy escuchando realmente, sino que me estoy escuchando en el otro. El diálogo supone búsqueda, disposición a cambiar, a “dejarse tocar” por la palabra del otro. En palabras del poeta Antonio Machado (1997-2001) “Tu verdad, no; la verdad: ven conmigo a buscarla”. El diálogo verdadero implica voluntad de querer entender y comprender, disposición a encontrar alternativas positivas para todos, opción radical por la sinceridad, que detesta y huye de la mentira. La educación debe provocar la autonomía y no la sumisión, estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre las propias preguntas, para superar el sinsentido de una educación que exige respuestas a preguntas que los alumnos nunca se hicieron ni les interesan. Educación que promueva el análisis crítico de discursos, propagandas, propuestas y hechos, de las actitudes autoritarias y dogmáticas, tanto en la realidad próxima escolar como de la problemática nacional y mundial, que capacitan para reconstruir y reinventar la realidad. En palabras de Freire necesitamos de un:

Radicalismo crítico que combate los sectarismos siempre castradores, la pretensión de poseer la verdad revolucionaria... la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador...sectarios de derecha o de izquierda –iguales en su capacidad de odiar lo diferente- intolerantes,

propietarios de una verdad de la que no se puede dudar siquiera ligeramente, cuanto más negar. (Freire 1996, p. 185)

El derecho a criticar supone, como también nos lo expresa Paulo Freire:

El deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica; supone también aceptar las críticas de los demás cuando son verdaderas y supone, sobre todo, el deber de no mentir. Podemos equivocarnos, errar; mentir nunca. No podemos criticar por pura envidia, por pura rabia o sencillamente, para hacerme notar. (Freire, 1996, p. 67)

No hay peor esclavitud que la mentira; ella oprime, atenaza, impide salir de sí mismo. No hay nada más despreciable que la elocuencia de una persona que no dice la verdad. Hay que liberar la conciencia diciendo siempre la verdad. Es preferible molestar con la verdad que complacer con adulaciones. Como decía Amado Nervo, el signo más evidente de que se ha encontrado la verdad es la paz interior o, como decía Jesús, la verdad les hará libres. La verdad libera de las propias falsedades y arrogancia, de los miedos y ataduras.

Por ello, no sólo necesitamos escuchar, sino también **escucharnos**. Escuchar nuestro silencio para poder dialogar con nuestro yo profundo, para ver qué hay detrás de nuestras palabras, de nuestros sentimientos, de nuestras poses e intenciones, de nuestro comportamiento y vida; para intentar ir al corazón de nuestra verdad, pues con frecuencia, repetimos fórmulas vacías, frases huecas, aceptamos sin ninguna criticidad “la verdad de los míos”. Para cultivar el silencio es imprescindible aprender a callarnos. Sólo podremos escuchar al otro distinto si nos callamos. Algunos, más que facilidad de palabra, parecen tener dificultad de callarse. Pero sólo en el silencio podremos madurar palabras verdaderas, palabras vida, palabras testimonio.

Necesitamos también **Aprender a mirarnos**, para ser capaces de vernos como conciudadanos y hermanos, y ya no como rivales, amenazas o enemigos. El ciudadano genuino entiende que la verdadera democracia es un poema de la diversidad, y no sólo tolera sino que celebra que seamos distintos. Distintos pero iguales. Precisamente

porque todos somos iguales, todos tenemos el derecho a ser y pensar de un modo diferente.

Mirada cariñosa que no excluye a nadie, sino que incluye a todos, sobre todo a los más débiles, que acoge, estimula, supera las barreras, da fuerza, embellece, genera confianza.

En general, la exclusión escolar reproduce la exclusión social. Son precisamente los alumnos que más necesitan de la escuela los que no ingresan en ella, o los que la abandonan antes de tiempo, sin haber adquirido las competencias mínimas esenciales para un desarrollo autónomo. Las escuelas de los pobres suelen ser unas pobres escuelas que contribuyen a reproducir la pobreza. Si a todos nos parecería inconcebible que los hospitales y clínicas enviaran a sus casas a los enfermos más graves o que requieren atención y cuidados especiales, todos aceptamos sin problemas que los centros educativos expulsen a los alumnos más necesitados y problemáticos y se queden sólo con los mejores.

Si queremos evitar que la educación de los pobres reproduzca y perpetúe la pobreza, debemos garantizarles una escuela que evite su fracaso, una escuela que no los excluya ni bote, una escuela que los prepare para desenvolverse eficazmente en el mundo del trabajo y de la vida, de modo que la sociedad no los excluya, y con una sólida formación ética de modo que ellos a su vez no se conviertan en excluidores.

¿Cómo leer el fracaso desde el sistema educativo y desde la sociedad y no desde los alumnos? ¿Cómo dejar de preguntarnos por qué fracasan la mayoría de los alumnos más necesitados, y preguntarnos más bien por qué fracasa la educación con ellos? Detrás de cada alumno que fracasa, se oculta el fracaso del sistema educativo, el fracaso del maestro o profesor, el fracaso de la familia, el fracaso de la sociedad. Posiblemente, un alumno fracasa porque no somos capaces de brindarle lo que necesita.

De ahí la necesidad de practicar la discriminación positiva, es decir, privilegiar y atender mejor a los que tienen más carencias, para así compensar en lo posible las desigualdades y evitar agrandar las

diferencias. No puede ser que abandonen la escuela o que ni siquiera ingresen en ella los que más la necesitan. En este sentido, Estado y Sociedad deben aunar esfuerzos para que en los centros educativos que atienden a los alumnos más carentes y con serias deficiencias, se les garantice una verdadera educación integral de calidad. Esto implica jornadas más extensas y más intensas y dotación de buenas bibliotecas, comedores escolares, salas tecnológicas, talleres y laboratorios, canchas deportivas, lugares para estudiar e investigar con comodidad, actividades extraescolares atractivas. Implica también trabajar para lograr los mejores maestros y profesores, con vocación de servicio, orgullosos de su profesión, con expectativas positivas de sí mismos y de los alumnos, motivados y que gozan enseñando, en formación permanente, no para acumular títulos y engordar currículos, sino para desempeñar mejor su labor y servir con más eficacia a los alumnos, capaces de impulsar una pedagogía del amor, la alegría y el asombro, que promueva la motivación, autoestima y deseos de aprender de sus alumnos. En momentos en que en la mayoría de los barrios impera la cultura de la inseguridad y de la muerte, los centros educativos deben ser reductos de vida, bellos y atractivos en el aspecto físico y en el ambiente y clima social que se respira, en los que todos y cada uno de los alumnos se sientan tomados en cuenta, respetados y queridos.

Si queremos evitar el fracaso de los alumnos, debemos revisar profundamente también nuestras prácticas de evaluación, que suelen ser los mecanismos más eficaces para la exclusión escolar, y avanzar de la evaluación punitiva a la evaluación formadora. La evaluación debe asumirse como una cultura tanto individual como colectiva y permanente para revisar los procesos y los resultados y emprender los cambios necesarios. Evaluación que ayuda a descubrir tanto al alumno como al docente sus fortalezas, sus carencias, sus necesidades. Evaluar no para clasificar y castigar, sino para ayudar, para evitar el fracaso. Pasar de enseñar para evaluar, a evaluar para enseñar mejor. Más que juzgar el pasado, la evaluación debe ayudar a preparar el futuro. No olvidemos que cada docente es evaluado a la luz de los resultados de las evaluaciones que propone. El único modo de demostrar la idoneidad de un docente es mediante los éxitos de sus alumnos. Si ellos salen mal, él también sale mal. La genuina evaluación no castiga el error sino que lo asume como una maravillosa oportunidad de aprendizaje.

Una educación inclusiva, que busca evitar el fracaso de los alumnos, se orienta a garantizarles a todos las herramientas fundamentales (lectura de todo tipo de texto y soporte, escritura, pensamiento, estimación, ubicación en el espacio y en el tiempo...) y las actitudes fundamentales (curiosidad, investigación, sistematización, emprendimiento, trabajo en equipo...) para seguir aprendiendo siempre.

Mirada creadora, capaz de asombrarse, atenta para descubrir el misterio que se oculta en cada cosa, en cada persona, para ver las posibilidades, los talentos ocultos, las fortalezas de cada uno, para que los convierta en vida y dignidad.

Pedagogía de la autonomía, la libertad y el amor

En el contexto que bosquejamos más arriba, necesitamos con urgencia una educación que proporcione una brújula para poder orientarnos en este mundo turbulento en que vivimos. Una educación que, en palabras de Mounier, despierte el ser humano que todos llevamos dentro, nos ayude a construir la personalidad y encauzar nuestra vocación en el mundo. Se trata de desarrollar la semilla de uno mismo, de promover ya no el conformismo y la obediencia, sino la libertad de pensamiento y de expresión, y la crítica sincera, constructiva y honesta.

Educar es ayudar a conocerse, comprenderse, aceptarse y quererse para poder desarrollar a plenitud todos los talentos y realizar la misión en la vida con los demás, no contra los demás. La genuina sabiduría se resume en el principio socrático **"Conócete a ti mismo"**. Hoy hay demasiadas personas que saben muchas cosas, que están superinformadas, pero muy pocos se atreven a intentar conocerse a sí mismos.

Para conocerse, es esencial la capacidad de reflexión y silencio. Pero cada vez abundan más y más las personas que son incapaces de estar a solas y en silencio. El actual mundo, lleno de ruidos y de prisa, impide la reflexión, el encuentro consigo mismo. Muchos pasan la vida huyendo de sí mismos, llevando dentro de sí a un desconocido, sin atreverse a bucear dentro de sus deseos, anhelos, temores y sueños más profundos...El estilo de vida impuesto por la sociedad moderna aparta

de lo esencial, impide a las personas descubrir y cultivar lo que son en potencia; no les deja ser ellos mismos, bloquea la expresión libre y plena de su ser. De ahí que la genuina educación debe ayudar a los alumnos a plantearse su proyecto de vida y responder con valor las preguntas esenciales: ¿quién soy yo?, ¿para qué vivo?, ¿cuál es la visión que tengo de mí mismo?, ¿cuáles son mis valores irrenunciables?, ¿cuál es mi misión en la vida?, ¿cómo me concibo como una persona realizada y feliz?

Hoy, desgraciadamente, se evaden estas preguntas. No tenemos coraje para hacerlas. Si la educación no ayuda y estimula al alumno a planteárselas con sinceridad, posiblemente pasará toda la vida en la trivialidad, sin saber para qué vivió. Para poder realizarnos plenamente, todos necesitamos enfrentar el misterio de la existencia, que la vida se manifieste como pregunta y el ser humano como interrogado. En palabras de Einstein: "Podemos vivir como si no existiera el misterio o vivir como si todo fuera un misterio".

El conocimiento de sí mismo debe llevar implícita la propia valoración y autoestima. Todos valemos no por lo que tenemos, sino por lo que somos, porque somos. Todos tenemos valores y carencias o debilidades, que debemos conocer para construir sobre ellos nuestra identidad. Las propias debilidades pueden ser nuestras fortalezas si las aceptamos y nos empeñamos en superarlas. No hay nada más formativo y que ayude a crecer que asumir el error o la deficiencia como propuesta de superación.

Si es bien cierto que sólo si uno se acepta y quiere, podrá aceptar y querer a los demás, no es menos cierto que es imposible quererse si uno no ha experimentado el amor. La autoestima parte siempre de la estima de otro. El sentirse valorado y amado ayuda a crecer y desarrollarse. Todos, en el fondo, buscamos ser amados. El cariño libera la personalidad. Esta es la lección de numerosos cuentos donde un beso de una tierna doncella a un sapo repugnante es capaz de convertirlo en un apuesto príncipe. Hay mucho príncipe y princesa por nuestras calles y aulas, ocultos en apariencias poco gratas, esperando una mano amiga, una sonrisa, que les devuelva su belleza.

De ahí la importancia de la *pedagogía del amor*, de que los

maestros quieran a sus alumnos, de modo que se sientan importantes, valorados, amados. A algunos les va a tocar incluso llenar ese vacío de amor que sus alumnos nunca encontraron en su hogar y curar de este modo las profundas heridas del desamor.

Atreverse a vivir

No basta con enseñar a conocerse y quererse. El reto de la educación es enseñar a vivir con autenticidad, a ser dueño y señor de la propia vida. La vida es el don más maravilloso, basamento de todos los demás, que nos fue dada graciosamente, como el más sublime de los regalos. Nadie de nosotros pudimos elegir nacer o no nacer, ni tuvimos la posibilidad de escoger nuestra forma física, nuestro tamaño, el color de nuestros ojos, la textura de nuestra piel, los grados de nuestra inteligencia. Tampoco pudimos seleccionar a nuestros padres, ni el país donde íbamos a nacer, ni el tiempo o el contexto histórico. Nacimos en una determinada matriz cultural, que marca lo que somos y hacemos, lo que pensamos y creemos. Somos hijos de una familia concreta y de un país que debemos conocer, respetar y querer. Somos únicos e irrepetibles y debemos asumir la vida en una actitud de asombro, agradecimiento y humildad. Asombro ante el increíble milagro que somos todos y cada uno. En la escuela y el liceo nos enseñaron a admirar las grandes obras de arte y de la literatura universal y nos asomaron a los portentos de la ciencia y de la tecnología. Pero no fueron capaces de sembrarnos el asombro y la admiración de la extraordinaria obra de arte, infinitamente más maravillosa que todas las genialidades de los artistas y científicos, que somos cada uno de nosotros.

Nos dieron la vida, pero no nos la dieron hecha. Los seres humanos somos los únicos que podemos labrar nuestro futuro, que podemos inventarnos a nosotros mismos y podemos inventar el mundo. Como con tanta insistencia planteaba Freire, la educación tiene sentido porque los seres humanos somos proyectos y podemos tener proyectos para el mundo. El futuro no es sólo porvenir, es también y sobre todo, por-hacer.

Nuestra vocación es reinventar el mundo y no meramente reproducirlo. La abeja hace la colmena con la misma perfección de siempre. Su "ingenio" está en la especie, no en el individuo.

Está determinada, no puede hacer las colmenas de otro modo, ni mejor, ni peor. Siempre perfectas, con una perfección monótona, sin responsabilidad, sin libertad, sin ética. Por eso, las abejas, como todos los animales, no son educables, sólo son adiestrables. No tienen historia ni futuro. (Freire, 2001, p. 132)

Pero los seres humanos somos siempre seres en proyecto, nos estamos haciendo e inventando permanentemente y así reinventamos el mundo y construimos el futuro, que no está predeterminado por nada ni por nadie, ni es meramente repetición del presente. Somos creadores de nosotros mismos. Sin embargo, en nuestro mundo, pocos se arriesgan a tomar la tarea de la vida en serio y a vivirla como una aventura fascinante en búsqueda de la propia realización personal. La mayoría no se atreve a vivir y es vivido por los demás (mercado, modas, costumbres, objetos, rutina, dinero, dirigentes...), sin el valor para ser sujetos de sí mismos. Gastan su existencia en las orillas de la vida, chapoteando en el barro de la trivialidad y superficialidad, incapaces de darle un sentido propio y personal a su existencia. La vida se va convirtiendo en un episodio irrelevante, que hay que llenar de bienestar y experiencias placenteras. A pesar de que cada vez hay mayor preocupación por alargar la vida y se comienza a hablar cada vez más de calidad de vida, la supuesta calidad se reduce, por lo general, a llenarse de cosas y llevar una vida cómoda, sin problemas.

La conquista de la libertad

Enseñar a vivir plenamente es, en definitiva, enseñar a ser libres. La tarea más importante de la vida debe ser la conquista de la libertad. Pero la libertad, que es autonomía responsable y superación de caprichos y ataduras, se viene confundiendo cada vez más con la capacidad de responder a las seducciones del mercado y a la satisfacción del instinto continuamente estimulado por él. Se confunde, en definitiva, con su contrario: la total dependencia, la esclavitud al mercado o los caprichos. Cuanto más se llenan las personas de cadenas, más libres se sienten.

Todo ser humano está dotado de la capacidad de transformarse interiormente, de modificar su manera de pensar y de vivir. La vida es un viaje y cada uno puede decidir su destino. Podemos vivir dando

vida o amargando o asfixiando la vida. Por ello existen los santos y los criminales, personas dispuestas a matar, y personas dispuestas a dar la vida por salvar a otros. Hemos inventado las salas de tortura, pero también los hospitales. Vivir es ponerse en camino para llegar a ser uno mismo, para que el ser humano florezca en plenitud.

Libre es la persona que logra desamarrarse de sus miedos, caprichos y ataduras, y vive comprometido en la conquista de sí mismo. Sabe que el ser humano es tarea y aventura. Por ello es capaz de vivir toda experiencia, por dura y dolorosa que sea, de un modo pleno. Es en consecuencia, capaz de vivir con dignidad hasta su propia muerte.

Hoy hace falta mucho valor para atreverse a ser libre; para salirse del rebaño y levantarse del consumismo, la indiferencia y el egoísmo, al vuelo valiente de la austeridad, la participación y el servicio. De ahí la necesidad de una educación que forme la voluntad y enseñe el coraje, la constancia, el vencimiento, el sacrificio, valores esenciales para perder el miedo a la libertad y lograr la autonomía.

En un mundo que, cada vez más, nos va llenando de cadenas, la genuina libertad debe traducirse en liberación, en lucha contra todas las formas de opresión y represión. "El sueño de la humanización –y de nuevo son palabras de Freire- cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico...que nos están condenando a la deshumanización"(Freire, 1996, p. 5). Sólo donde hay libertad hay disponibilidad para el servicio, que ayuda a los demás a romper sus propias ataduras. Ser libre es, en definitiva, vivir para los demás, disponibilidad total, para que cada persona pueda desarrollar sus potencialidades.

Libres para amar, para servir

Ahora bien, la plenitud humana sólo es posible en el encuentro. Uno se constituye en persona como ser de relaciones. Toda auténtica vida humana es vida con los otros, es convivencia. La persona humana es imposible e impensable sin el otro. Como decía Camus, es imposible la felicidad a solas. Lo propio del ser humano, lo que nos define como

personas es la capacidad de amar, es decir, de relacionarnos con otros buscando su bien, su felicidad. Lo que nos deshumaniza es vivir y morir sin amor. Detrás de cada tirano, cada asesino, cada malhechor, hay un déficit profundo de amor o una mala comprensión del amor.

Nuestra actual cultura que privilegia el tener sobre el ser y alimenta las ansias de posesión, nos está volviendo incapaces de amar. Confundimos el amor con su opuesto, el egoísmo, con la necesidad inmadura de seducir para comprobarnos que nos quieren. Amar a una persona es darse para que encuentre su libertad y su felicidad. Es ayudarle a alcanzar su plenitud. El amor supone donación, salida de sí, búsqueda del otro, entrega. El que vive encerrado en sí mismo, el que es incapaz de darse, de amar, nunca alcanzará su plenitud de persona. De ahí la necesidad de educar en el amor y para el amor, en la responsabilidad en el afecto y la sexualidad, en el aprendizaje para ser esposos y padres, sobre todo en estos tiempos en que constatamos que el corazón no va a la escuela.

Dijimos más arriba que toda auténtica vida es vida con los otros, es convivencia. Vivimos sin embargo y como ya dijimos, tiempos muy violentos, de feroz individualismo y extrema competitividad, donde se impone una especie de darwinismo social: sobreviven sólo los más fuertes, los que logran adaptarse a los cambios continuos. Los débiles, los menos dotados, no tienen cabida en este mundo o deben conformarse con llevar una existencia miserable, al margen de la vida humana. De ahí la importancia de una educación desde la vida y para la vida, que combata con valor todos los ídolos de la muerte: egoísmo, consumismo, codicia, violencia, guerra, opresión..., y enseñe a amar la cultura de la vida compartida. Hay que educar para la austeridad y el compartir, para la búsqueda de un desarrollo humano sustentable, que atienda las necesidades de todos y no de unos pocos, que priorice la calidad de vida sobre la cantidad de cosas, y que enseñe a respetar y amar la naturaleza. Debemos convencernos de que la sobrevivencia pasa por la convivencia, y de que el egoísmo y el ecocidio son formas veladas de suicidio colectivo. Enseñar a vivir implica, en consecuencia, enseñar a convivir. Para ello, la educación debe promover y garantizar las competencias esenciales para una sana convivencia y para el ejercicio de una ciudadanía responsable:

- Aprender a no agredir ni física, ni verbal, ni psicológicamente a nadie, requisito indispensable para la convivencia social. La agresión es signo de debilidad moral e intelectual, y la violencia es la más triste e inhumana ausencia de pensamiento. Hay que aprender a resolver los conflictos mediante la negociación y el diálogo, de modo que todos salgan beneficiados de él, tratando de convertir la agresividad en fuerza positiva, fuerza para la creación y la cooperación, y no para la destrucción. La calidad de una institución o de una relación no se expresa por si tiene o no conflictos, sino por el modo de resolverlos. Los educadores debemos ser especialistas en resolver conflictos. Para ello, debemos perderles el miedo y aprender a considerarlos como oportunidades privilegiadas para educar. Los conflictos suelen ser válvulas de escape que deben ser analizadas con cuidado para intentar comprender qué quieren expresar los alumnos con su comportamiento. ¡Cuánto avanzaríamos en la creación de un clima motivador si alumnos, maestros y padres se percibieran como colaboradores y no como adversarios! Si nos esforzamos por entender lo que nos quieren decir los alumnos cuando provocan conflictos, estaremos más próximos a resolverlos que si nos limitamos a reprimirlos.
- Aprender a comunicarse, a dialogar, a escuchar, a expresarse con libertad, argumentar, comprender al otro y lo que dice, defender con firmeza las propias convicciones sin agredir ni ofender al que le contradice. Una comunidad que aprende a conversar, aprende a convivir.
- Aprender a tratar con cortesía, a colaborar, es decir, a trabajar juntos, a decidir en grupo, a considerar los problemas como retos a resolver y no como excusas para culpar a otros.
- Aprender a valorar y aceptar las diferencias culturales, de raza y de género, sin convertirlas en desigualdades Aprender a valorar la propia familia, cultura y religión, a reconocer y afincarse en las raíces culturales y sociales, y a respetar y las familias, culturas y religiones diferentes dentro y fuera de cada país, combatiendo los dogmatismos, fundamentalismos e intolerancia de quienes

quieren imponer una única forma de pensar, de creer, de vivir. La diversidad y el respeto a las minorías son tan importantes como el gobierno de las mayorías. El fanatismo es odio a la inteligencia, miedo a la razón. Pero como nos lo advierte Freire:

La tolerancia es imposible sin humildad. Necesito no sobrestimarme ni subestimar a los demás. Necesito sobre todo no irritarme de sólo pensar que el otro puede ser tan capaz como yo o más brillante que yo, más creador, más pensante que yo. La intolerancia y la arrogancia van de la mano, del mismo modo que la tolerancia y la humildad se complementan. (1996, p. 127)

- Aprender a cuidarse, a cuidar a los otros, a cuidar el ambiente, las cosas colectivas, los bienes públicos que pertenecen a todos, combatiendo el desinterés del público por lo público.
- Aprender a esforzarse y a trabajar con responsabilidad y calidad, medio esencial para garantizar a todos unas condiciones de vida digna (vivienda, alimentación, educación, trabajo, recreación...), como factores esenciales para la convivencia pacífica. Si gran parte de la población no cuenta con condiciones adecuadas de vida y apenas sobrevive penosamente, no será posible la convivencia. La paz verdadera se afianza sobre las bases de la justicia, la inclusión y la equidad. Por ello, hay que combatir la hipocresía que proclama los derechos de todos e impide su realización. La defensa de los derechos humanos esenciales se transforma en el deber de hacerlos posibles y reales para todos. Esto va a suponer, entre otras cosas, impulsar unas políticas económicas vigorosas que promuevan la productividad, la eficiencia, la calidad y combatan la mentalidad facilista, limosnera, mesiánica.

Detrás de cada milagro económico –llámese milagro japonés, alemán, español...- aparece siempre un pueblo que ha creído en sí mismo y ha hecho del trabajo productivo el medio fundamental de levantar el país. En Venezuela, necesitamos con urgencia una educación que siembre el valor del trabajo, de las cosas bien hechas, de la responsabilidad, de la productividad. La educación actual enseña a reproducir, a repetir, pero no a producir, a emprender, a crear. Debemos

pasar del aprendizaje de la cultura a la cultura del aprendizaje y de la productividad.

Ya para terminar, quiero insistir, una vez más, en la necesidad de aprender –y por ello también enseñar- el amor, como medio de alcanzar la plenitud personal, la felicidad y la convivencia. En definitiva, sólo será posible convivir, es decir, vivir con los demás, si hay personas dispuestas a vivir para los demás, pues el servicio es una forma privilegiada de amar. Nos dieron la vida para dar vida, para darla. Vivir como un regalo para los demás, vivir sirviendo siempre, es el modo privilegiado de encontrar la plenitud y la felicidad.

Bibliografía

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Machado, A. (1997-2001). *Nuevas canciones*. España: Rincón Castellano. Disponible en http://www.espacioebook.com/sigloxx_98/machado/machado_nuevascanciones.pdf

Pérez Esclarín, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.

Pérez Esclarín, A. (2002). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Estudios y Fe y Alegría.

Pérez Esclarín, A. (2004). *Educación para humanizar*. Madrid: Narcea.

Pérez Esclarín, A. (2009), *Educación es enseñar a amar*. Caracas: San Pablo.

Pérez Esclarín, A. (2013), *Aprender a vivir con pasión y compasión*. Caracas: San Pablo.

Pérez Esclarín, A. (2016), *Inteligencia Espiritual y Espiritualidad Cristiana*. Caracas: San Pablo.

Educação popular e feminismos

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo⁵

tamb@terra.com.br

Artículo recibido en mayo de 2018 y aceptado en junio 2018

Resumo

Neste texto refletimos sobre a educação popular na perspectiva freireana lembrando a participação do movimento feminista no processo de redemocratização da sociedade brasileira e reafirmando a importância do exercício da cidadania participativa e da formação crítica. Neste percurso, a participação das mulheres no movimento, proporcionou a elas a educação popular política na medida em que vivenciaram a cidadania ativa na busca da efetivação da democracia e da transformação da sociedade patriarcal. Relembramos o movimento feminista no Estado de São Paulo (Brasil), em especial nos anos de 1980. Neste momento, constatamos a preocupação e o esforço investidos para mudanças na educação básica brasileira, visando uma educação para a igualdade de gênero. O recorte histórico dos anos de 1980 ao final dos anos de 1990, foi escolhido por ser importante para a análise da atuação do movimento feminista, tanto durante a Constituinte quanto após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no processo de elaboração das legislações e reformas federais na área da administração pública e da educação, todas elas voltadas

5 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007). Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professora assistente doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação. Em 2012, realizou pós-doutorado em educação junto à Universidade de Valência-Espanha. Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC-UNESP, campus de Marília, coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e Vice-Coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP, líder do Grupo de Pesquisa NUDISE, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

à democratização da sociedade brasileira tendo como pressuposto a democracia participativa e os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação Popular. Feminismos. Gênero. Políticas. Políticas Educacionais

Educación popular y feminismos

Resumen

En este texto reflexionamos sobre la educación popular en la perspectiva freireana recordando la participación del movimiento feminista en el proceso de redemocratización de la sociedad brasileña y reafirmando la importancia del ejercicio de la ciudadanía participativa y de la formación crítica. En este recorrido, la participación de las mujeres en el movimiento, proporcionó a ellas la educación popular política en la medida en que vivenciaron la ciudadanía activa en la búsqueda de la efectividad de la democracia y de la transformación de la sociedad patriarcal. En este momento, constatamos la preocupación y el esfuerzo invertidos para cambios en la educación básica brasileña, buscando una educación para la igualdad de género. El recorte histórico de los años 1980 a finales de los años 1990, fue escogido por ser importante para el análisis de la actuación del movimiento feminista, tanto durante la Constituyente como después de la promulgación de la Constitución de la República Federativa del Brasil, en el proceso de elaboración de las legislaciones y reformas federales en el área de la administración pública y de la educación, todas ellas dirigidas a la democratización de la sociedad brasileña teniendo como presupuesto la democracia participativa y los derechos humanos.

Palabras clave: Educación popular. Feminismos. Género. Políticas. Políticas educativas.

Popular education and feminisms

Abstrac

In this text we reflect on popular education in the Freirean perspective

reminiscent of the participation of the feminist movement in the process of redemocratization of Brazilian society and reaffirming the importance of the exercise of participatory citizenship and critical formation. In this way, the participation of women in the movement provided them with popular political education insofar as they experienced active citizenship in the pursuit of democracy and the transformation of patriarchal society. We recall the feminist movement in the State of São Paulo (Brazil), especially in the 1980s. At this moment, we note the concern and effort invested for changes in Brazilian basic education, aiming at an education for gender equality. The historical cut from the 1980s to the late 1990s was chosen because it is important for the analysis of the feminist movement, both during the Constituent Assembly and after the promulgation of the Constitution of the Federative Republic of Brazil, in the process of drafting legislation and federal reforms in the area of public administration and education, all aimed at the democratization of Brazilian society based on participatory democracy and human rights.

Keywords: Popular education. Feminisms. Genre. Policies. Educational policies.

Introdução

Neste texto refletimos sobre a educação popular na perspectiva freireana lembrando a participação do movimento feminista no processo de redemocratização da sociedade brasileira no desafio que ainda se mantém na atualidade de “democratizar a democracia” (SANTOS, 1998). Neste percurso, a participação das mulheres no movimento, proporcionou a elas a educação popular política na medida em que vivenciaram a cidadania ativa na busca da transformação da sociedade patriarcal e para a democracia. Assim, lembramos o movimento feminista no Estado de São Paulo (Brasil), em especial nos anos de 1980. Já neste momento, constatamos a preocupação e o esforço investidos para mudanças na educação básica brasileira, visando uma educação para a igualdade de gênero. O recorte histórico dos anos de 1980 ao final dos anos de 1990, foi escolhido por ser importante para a análise das legislações e reformas federais na área da administração pública e da educação, todas elas voltadas à democratização da sociedade brasileira na perspectiva dos direitos humanos, com a promulgação da Constituição da República Federativa

do Brasil em 1988, e pelo fato de vivermos na atualidade um processo de perda de direitos, de ataque de grupos conservadores extremistas aos direitos humanos e, especialmente, à educação para a igualdade de gênero bem como aos direitos da população LGBT.

Nesta perspectiva, refletimos sobre a importância da participação das mulheres nos movimentos feministas vistos como processos de educação popular de alta relevância no sentido da formação para a cidadania participativa.

Resgatando a história recente do movimento feminista

Os anos de 1980 são representativos, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. A denominada *Constituição Cidadã*, é a que contemplou os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM.

No período que precedeu a Assembléia Nacional Constituinte, entre 1975 e 1985, variados segmentos sociais (trabalhadores/as, mulheres, comunidade negra, portadores/as de deficiência, educadores/as, defensores da criança e do/a adolescente) uniram-se a organizações mais influentes. Conforme relembra Kyriakos (2007: 27), “Os debates ocorreram de norte a sul, de leste a oeste, os/as aficionados/as da participação popular, os/as índios/as se organizaram e tantos/as outros/as. Criou-se o Partido dos Trabalhadores, foi retomado com maior empenho o Partido Socialista Brasileiro [...]”.

Nesse momento, acontece também, o que Pierucci (2007: 42) aponta

nem bem se consolidara de modo satisfatório a descoberta

intelectual da diferença de gênero e da comum condição feminina de subordinação ao pólo masculino, e já se tornavam crescentes nos anos de 1980 as demandas pelo reconhecimento da 'heterogeneidade interna' do mulherio[...].

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Entretanto, apesar das especificidades do *ser mulher*, as diferentes mulheres estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo para a redemocratização do país, processo esse iniciado na década de 1970, quando em pleno regime militar saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia, e, posteriormente, em 1980, pelas eleições diretas, culminando com a eleição de algumas mulheres para a Assembléia Legislativa. O número de eleitas não foi expressivo, 5%, mas, o efeito pedagógico do processo foi positivo pois além de trazer à luz os problemas das mulheres, foram incorporados na Constituição de 1988, temas importantes para a vida das mulheres brasileiras, além da igualdade de direitos entre homens e mulheres (BRABO, 2008).

Este é um dos exemplos que faz ver que o estudo sobre a participação da mulher na política não pode ser limitado ao processo eletivo, ao ato de votar e ser votada. Embora seja a face mais objetiva da atuação política, tal conceito tradicional de participação tende a considerar as formas institucionalizadas de manifestação (a integração a partidos, organizações profissionais, exercício de mandatos eletivos, voto, eleição). Tais critérios mostram uma baixa participação que esconde outra atuação, a de participação política em geral. Através de *formas novas e ousadas* de interlocução com o Estado elas reivindicavam não só direitos mas um espaço público de negociação. Rompendo com o autoritarismo, inauguraram uma nova forma de fazer política, uma forma democrática.

A ação das mulheres brasileiras corresponde ao que Chauí (1994) defende, ou seja, a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido. Para Chauí (1994) sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é uma arena de debates e

de conflitos que vão gerar a ética e a política, do qual devem participar todos os setores da sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída, como no caso, as mulheres.

Essa participação inaugurada pelo movimento feminista brasileiro é o pressuposto das modernas teorias da democracia, cujo conceito foi elaborado por Canotilho (apud Lima, 1988 : 23), dentre outros autores. Conforme afirma, “[...] a *teoria da democracia como participação* assenta no poder do povo, tendo como pressuposto o interesse e a participação deste como actor principal da construção da sociedade democrática”⁶ e que é pressuposto das modernas teorias da democracia.

Em Pinto (1994) também se lê que o espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão quer em manifestações públicas, quer através dos movimentos sociais. A autora alerta para uma outra questão que dificultou a concretização, na prática, dos direitos garantidos em termos legais. Conforme argumenta, a interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemática, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter poucas possibilidades de participação no nível institucional.

Brito (1995: 75) argumenta que as mulheres brasileiras, nas últimas décadas, das mais diversas formas, ligadas ou não a instituições políticas, através de seus movimentos e ações têm se afirmado como sujeitos sociais, que insistem em ser reconhecidos não só na vida pública, mas principalmente na vida diária. Conforme a autora, esse percurso não foi exclusivamente brasileiro, a presença feminina foi e continua sendo

6 Lima, baseando-se em J. Canotilho, faz a distinção entre a teoria democrático-pluralista, que “pressupõe uma sociedade homogênea e consensual, ignorando o facto de existirem grupos sociais em conflito, detendo uns maior poder e mais influência de que outros, não sendo portanto iguais para todos os grupos sociais e para todos os cidadãos as suas oportunidades de intervenção e influência política”, a teoria elitista de democracia “que assume a democracia como uma forma de dominação. Essa dominação é exercida por um grupo de actores socializados, isto é, iniciados numa determinada cultura política que lhes é própria. [...]”, a teoria da democracia do ordo-liberalismo “na qual assentam a ordem social e o liberalismo, sobretudo o liberalismo de tipo económico, privilegiando assim os grupos detentores dos meios de produção”, além da teoria da democracia como participação (1988: 23), à qual nos referimos.

importante “[...] nos processos de mudança sociopolítica em países como Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia, Nicarágua, e outros mais [...]”. Argumenta ainda que, essa participação tem se evidenciado de forma significativa, merecendo estudos e reflexões mais detidas até a atualidade.

Nesse caminhar, o ativismo político da mulher escapava ao âmbito da política institucionalizada, era uma forma de atividade política auto-orientada, não estruturada, com a pretensão de influenciar as políticas públicas fora do campo convencional e institucional.

Conforme Blay (1988), as mulheres brasileiras passaram a agir contra as decisões do Poder. Sua ação orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. Questionaram as omissões dos sindicatos, das associações de classe, a discriminação difundida pela imprensa e ensino, buscando alterações profundas dentro da estrutura sindical, da organização político-partidária e das próprias leis que regem os direitos civis. Esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de S.Paulo e depois no interior do Estado de São Paulo.

Foi um momento especial porque as escolas públicas paulistas também tiveram transformações que objetivavam sua democratização. Atendendo à proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Secretaria Estadual de Educação, através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), empreendeu um amplo debate sobre o papel da mulher na sociedade junto às escolas públicas da rede estadual de ensino que resultou em uma publicação na qual encontramos depoimentos e referências bibliográficas para a continuidade do debate que fora enviado às escolas. Mas este não constou das propostas educacionais dos governos posteriores, não teve continuidade, foi esquecido, embora houvesse naquele momento desejo de que a iniciativa continuasse, como alguns depoimentos o mostraram (BRABO 2005).

Como proposta de governo democrático, houve novo incentivo aos Conselhos de Escola que, naquele momento, tornaram-se órgãos

deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores(as), através de suas associações e sindicato. Incentivou-se também a participação nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis.

No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos e todas, desde funcionários(as), docentes, estudantes, famílias até a comunidade, foram vistos com receio. Assim, não chegaram a ser efetivamente implantados e a participação não fora vivenciada de forma democrática na maioria das escolas. Pode-se afirmar que a cultura democrática ainda hoje é um projeto não concluído tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, embora haja já importantes ações em desenvolvimento nas escolas, podemos dizer que vivemos ainda o processo de redemocratização. Segundo Gentili (1999), isto se deu devido ao contexto no qual as reformas democratizadoras começaram a ser implantadas:

Foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, “democratizar a educação” deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou - se pretendermos ser mais precisos - silenciado, no cenário político latino-americano. [...] (GENTILI, 1999: 121).

Não aprofundaremos aqui esta questão, mas a afirmação acima mostra que tal omissão representou um ônus tanto para a participação cidadã, que começaria na escola, quanto para a possibilidade de novas formas de relações democráticas de gênero.

Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão. Cria-se, assim, uma contradição entre os objetivos de alcance

dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehaum (2004: 82)

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação.

Conforme explicam as autoras, a lógica de mercado que permeou as políticas, mostra a diferença entre as duas décadas, a de 1980 repleta de exercício de cidadania que levou à conquista de direitos sociais, garantidos na Constituição e a de 1990, caracterizada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal que marcaram as políticas públicas e as educacionais, como se pôde observar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

O discurso acerca da escola democrática continua em pauta, contudo, a qualidade que, na década de 1980, estava ligada à gestão democrática e à formação para a cidadania, nos anos de 1990 passa a ser associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos(as) professores(as) sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam “[...] resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de

direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social.”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004: 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero e ainda não sofreram a interferência dos grupos conservadores que conseguiram a retirada do gênero dos planos de educação, quando de sua avaliação em 2017, sob a alegação de que era “ideologia de gênero” o que se queria implementar.

Houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, desde os anos de 1990, como o Programa de formação de professores em Direitos Humanos, quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. Nos anos de 1990, também foram propostos o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Programa Estadual de Direitos Humanos e, no caso de Marília (SP), o Plano Municipal de Direitos Humanos, elaborado durante o ano de 1998 pela sociedade civil e poder público num processo iniciado e coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. Todos estes documentos contemplam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola.

Acrescente-se ainda que, em 2006, foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), discutido democraticamente desde o ano de 2003, o que tem contribuído para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos na perspectiva de gênero nas escolas e na sociedade. Após, em 2012, teremos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Cabe mencionar, também, outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que contribuiu para que mudanças ocorressem no que diz respeito à educação para a igualdade de gênero. Foi a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no primeiro dia do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, tendo como objetivos desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais e que tinha como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Em 2015, o órgão deixou de ter *status* de ministério e foi incorporada

ao então recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos Ministério das Mulheres (MMIRDH), unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Políticas de para as Mulheres. Em maio de 2016, foi extinto o MMIRDH e suas funções foram atribuídas ao Ministério da Justiça, que passou a se chamar oficialmente Ministério da Justiça e Cidadania.

Apesar do reduzido avanço, não se pode negar que a história de luta das mulheres revela êxitos, como relembra Alambert (1997: 90), dentre outros

A colocação, em pauta, da igualdade jurídica da mulher (direitos iguais no trabalho, na família e na sociedade), a conquista de algumas reivindicações pontuais: direito de votar e receber votos, direito a exercer profissões liberais, direito a salário igual, direitos à instrução, direito ao divórcio; a descoberta das especificidades femininas: o corpo, a sexualidade, os direitos reprodutivos, a complementaridade no trabalho, o trabalho doméstico, a ausência do tempo extraordinário para a mulher, a maternidade como função social, e o que foi mais importante: a idéia da construção cultural dos gêneros masculinos e femininos; em conseqüência, a descoberta de que nunca seremos iguais se nossas 'diferenças' não forem preservadas [...]

Nessa perspectiva, de avanços e de possibilidade de recuo no que se refere à garantia dos direitos das mulheres vale lembrar que a educação e a formação humana, enquanto práticas constituídas pelas relações sociais não avançam naturalmente. Somente ocorrerá através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola e na comunidade. Neste sentido a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania. Assim, na sequência, passaremos a refletir sobre o legado de Paulo Freire para a educação popular no Brasil e que contribuiu para o aprofundamento do pensamento no processo de organização do movimento feminista enquanto movimento social político nos anos de 1970.

O legado de Paulo Freire e a Educação Popular no Brasil

De acordo com Pontual (2011), na vida e na obra de Paulo Freire há uma profunda paixão pela liberdade humana e, ao mesmo tempo, uma rigorosa e sempre renovada busca de uma pedagogia emancipatória, além de incessantes buscas de coerência entre discurso e prática. Se suas obras e ações foram inspiradoras naquele momento de luta contra o autoritarismo, hoje, temos que recuperar seu pensamento e recriá-lo à luz dos novos desafios históricos deste século XXI no qual constatamos que o fato de vivermos numa sociedade democrática não garante que tenhamos direitos garantidos tampouco a extinção do autoritarismo.

O autor ainda afirma o que se pode constatar através de suas obras, que mais que uma proposta de alfabetização de jovens e adultos, Freire criou uma filosofia da educação com um corpo teórico consistente contemplando uma Pedagogia voltada à prática e à ação transformadora, ao contrário da ideia de neutralidade demonstrando que a neutralidade é impossível no ato educativo. Tal neutralidade era afirmada na educação do período militar, nas escolas tradicionais, retomada pela ideologia neoliberal, sobretudo nos anos 90 e atualmente no movimento Escola sem Partido, na tentativa de despolitizar a sociedade, o debate de ideias e o pensamento crítico. Os temas tratados em suas obras como liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis, são fundamentais para uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora.

As reflexões de Freire sobre as práticas educativas no interior dos movimentos sociais, das diversas formas de sociabilidade e convivência dos grupos populares, na ação dos partidos políticos, nas práticas dos governos, nas distintas manifestações da cultura popular demonstraram a necessidade de pensar o educativo num âmbito mais abrangente que o da escola, aliando teoria e prática.

O discurso de Freire sempre dirigido aos educadores e educadoras que atuam tanto na escola como em outros âmbitos da prática social, mostram a necessidade de compreender a Educação Popular como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes

âmbitos das relações sociais na sociedade, sem deixar de reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem (PONTUAL, 2011).

Desde o momento em que propôs uma outra alfabetização de jovens e adultos, Freire afirmava que o domínio da palavra, o saber escrever, o saber ler, somente adquiriam sentido, se, traduzissem uma melhor capacidade de leitura do mundo, de reflexão crítica a respeito do contexto em que o ser humano vive. Para ele, a leitura do mundo precedia a leitura de letras e da palavra, ou seja, propunha o trabalho educativo na perspectiva da consciência política.

Freire ainda afirmava que se por um lado a cidadania ativa não dependia somente da educação, por outro lado, sem a educação a cidadania ativa não se construía. Com esta afirmação ele apontava os limites e fragilidades das políticas educativas se estas não estivessem articuladas a ações econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento fundado na justiça social, na equidade, na sustentabilidade, nos direitos humanos (PONTUAL, 2011).

Nos anos de 1990, foi enfatizada a necessidade da formação para a cidadania ativa mostrando a necessidade de uma Pedagogia democrática para transformar as relações e as formas de exercício do poder pois, conforme apontado por Freire e outros autores e autoras, o elitismo e o autoritarismo historicamente operados pelas classes dominantes enraizaram-se profundamente nas sociedades latino-americanas. Nesta perspectiva, que era também a dos movimentos sociais dentre eles o feminista, reafirmava-se a necessidade de construir-se uma democracia integral e uma cidadania ativa para superação das múltiplas formas de opressão, buscando concretizar novas formas de exercício do poder numa cultura política radicalmente democrática.

Assim, também o debate sobre qualidade da educação vem à tona pois era preciso que esta fosse idealizada e concretizada na perspectiva dos objetivos emancipatórios das práticas educativas, resgatando, assim, a politicidade inerente à educação e a sua estreita articulação com a mudança social.

A Educação Popular enfatiza a importância da criação de mecanismos de gestão democrática e controle social na construção das políticas públicas de educação, assegurando a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de tomada de decisão sobre as políticas e programas educativos. A perspectiva da Educação Popular é a que trabalha a construção da qualidade social da educação numa perspectiva de co-gestão e co-responsabilidade entre os diversos atores envolvidos no processo (funcionários/as, docentes, membros da gestão, além dos/as estudantes) para a construção de um modelo de desenvolvimento baseado nos princípios dos direitos humanos, da justiça social, equidade, sustentabilidade e autonomia. Estes foram sempre os pressupostos dos movimentos feministas, valores estes que permearam suas práticas políticas na perspectiva de uma sociedade humana e justa, também para as mulheres.

Considerações finais:

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente relembra neste texto, podemos celebrar muitas conquistas, dentre elas, a evolução das leis e mudanças nos costumes. Entretanto, fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas desde aquela época, ainda persistem no Brasil: a violência, tanto na vida privada quanto pública, desnível salarial (embora muitas vezes mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos, além de gênero ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, entre outras demandas, além do movimento conservador que defende a Escola Sem Partido, o Estatuto da Família e que conseguiu a retirada do gênero dos Planos de Educação.

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980, e, cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder político, ainda são redutos masculinos, conforme constatamos (BRABO, 2003).⁷ Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional,

7 Como se lê, também, em Araújo (1999) e Avelar (1996, 1997).

ressaltam ainda hoje a necessidade de uma ação política mais intensa das mulheres pois esta está em descompasso com a participação da mulher na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de *femininos*, conforme Blay (2002) também observou na Universidade de São Paulo.

Além da questão de gênero, que ainda caminha a passos lentos para sua implementação nas escolas, os mecanismos de participação, uma nova forma de ensinar e uma gestão que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acredita-se que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de *igualdade*, de *liberdade*, de *direitos*, meninos e meninas passariam a se ver como *sujeitos com direito a ter direitos* e entenderiam que o seu papel de cidadão e cidadã é essencial para a consolidação democrática. Ou seja, uma formação política estaria se iniciando, beneficiando homens e mulheres para a vida em sociedade. Talvez, assim, estivéssemos mais próximos de atingir mais justiça e igualdade de oportunidades e de direitos também para as mulheres.

Como proposta do Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 2007, foi iniciado um processo de formação contínua para educadores e educadoras das escolas públicas estaduais versando sobre *Ética e cidadania: construindo valores humanos na escola* no qual as questões dos direitos e de gênero estavam contempladas, o que contribuiria para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e para a igualdade de gênero., contudo, esta proposta não teve continuidade.

Acrescente-se, também, que não podemos esquecer que o trabalho feminino, historicamente, sofreu pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais. Conforme Almeida (1998, p. 63), o trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, encontra-se “[...] atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que

o sistema social pretende exercer sobre as mulheres [...]”. Isto pode ser uma das explicações para a insensibilidade de educadores e educadoras a respeito da questão de gênero, além da responsabilidade da do processo de socialização e do fato de os cursos de formação de educadores/as não abordarem a temática. Em outro momento, já afirmamos que, nesse sentido, a profissão magistério discrimina a mulher, na medida que não proporciona a reflexão necessária acerca da questão do *ser mulher* e da questão de gênero (BRABO, 2005).

Além disso, ainda há necessidade de se rever e investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação pois ela não ocorre naturalmente mas num processo orgânico e contínuo de vivência e estímulo à participação cidadã. O projeto da Educação Popular e o pensamento freireano continuam atuais, é importante relembrar que a Educação Popular é aquela que estimula a criação de mecanismos de gestão democrática do sistema educativa ao contrário da tradição profundamente elitista e autoritária de gestão do sistema educacional e da escola em particular. Relembramos que a Educação Popular entende a escola como uma instituição aberta à comunidade e como uma “[...] organização aprendente: é a que em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos e organizações sociais na escola, se aproxima destes atores com os quais aprende para a eles poder ensinar também.” (PONTUAL, 2011) Acrescentamos, também, que a escola deve incluir no seu currículo, as ações dos movimentos sociais como as do movimento feminista pois elas são exemplos concretos de exercício de cidadania. Como discutimos em outro texto, as ideias de Paulo Freire influenciaram o pensamento feminista no Brasil, entretanto, é preciso relembrar que também as ideias feministas, sobretudo no que diz respeito à linguagem androcêntrica também o fizeram refletir sobre as várias formas sutis de manutenção do discurso e do poder patriarcal (BRABO, MOREIRA, 2016).

A questão da participação na sociedade e na escola necessita ser vista com responsabilidade pelas pessoas que têm como ideal a consolidação da democracia pois, conforme se lê em Pinto (2010), “[...] é imperativo repensar o espaço público como um espaço de emancipação, diria de emancipações [...]” considerando, também o que expõe Coraggio (1992: 52):

O fácil consenso acerca da necessidade e oportunidade de descentralizar os estados nacionais oculta a oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante. Torna-se necessário clarear os sentidos possíveis das ações no contexto da descentralização inevitável, à busca de uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal.

Pelas palavras do autor vemos os desafios que estavam postos na década de 1990 e que agora aliam-se a outros condicionantes, como por exemplo as ações de grupos conservadores já mencionadas aqui. Pelas questões aqui relambradas e por tudo o que foi discutido podemos afirmar que a pedagogia do movimento feminista ainda é atual e se faz necessária. Há necessidade de investimento na formação de educadores e educadoras sensíveis à questão de gênero nos cursos de formação inicial e em continuidade pois pesquisas mostram que ainda a questão de gênero é invisível aos olhos de muitos(as) docentes, apesar de constar das políticas educacionais. Há iniciativas importantes em curso, contudo, no geral ainda se pode afirmar que a escola cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, o que contribui para a persistência da desigualdade de gênero e que pode ser constatada também pelo aumento do número dos casos de violência contra as mulheres, incluindo o feminicídio no Brasil. Conforme Adams (2004: 113), nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, provocou impactos positivos nas escolas pois, conforme afirma a autora, não basta “[...] tratar os alunos como indivíduos para atender às diferentes necessidades de meninas e meninos, de diferentes grupos étnicos e de crianças das classes populares [...]”, quando as escolas trabalharam a dimensão de gênero, conseguiram “[...] um impacto positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o desempenho dos meninos-sem ser às custas do das meninas”.

Além disso, há necessidade de a escola proporcionar situações de exercício de cidadania política para que meninos e meninas sejam educados para a vida pública pois, conforme afirma Benevides (2004: 105), lembrando Marilena Chauí, o processo de construção democrática “[...] implica a criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais, sindicais e populares) e a definição de instituições permanentes para

a expressão política, como partidos, legislação e órgãos dos poderes públicos”. Pela reflexões aqui feitas nesta breve retomada histórica, observa-se que os valores do pensamento freireano e da Educação Popular bem como dos movimentos feministas sobre a participação da sociedade civil e novas formas de relações sociais na escola nas quais a questão de gênero e os direitos humanos devem ser contemplados, é uma necessidade na sociedade atual, um ideal e um sonho ainda a ser conquistado.

Referências:

- ADAMS, Carol, *Docentes como Agentes de Mudança* (2004), in: SILVEIRA, Maria Lúcia, GODINHO, Tatau (2004) (orgs.) *Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar*, São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, pp- 107-114.
- ALAMBERT, Zuleika (1997), *A mulher: uma trajetória épica (Esboço histórico-da antiguidade aos nossos dias)*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1997.
- ARAUJO, Clara (1999), *Cidadania incompleta: o impacto da Lei de Cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil, 1999*, Tese, Doutorado em Sociologia e Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- AVELAR, Lúcia (1996), *Mulheres na elite política brasileira*, São Paulo, Konrad Adenauer Stiftung.
- BENEVIDES, Maria Victoria (2004), *Cidadania e a questão de gênero*, in: SILVEIRA, Maria Lúcia, GODINHO, Tatau (2004) (orgs.), *Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar*, São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, pp- 91-106.
- BLAY, Eva Alterman (2002) *Gênero na Universidade*, Educação em Revista, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, n.3, Marília, UNESP-Marília-Publicações, pp. 73-78.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino, MOREIRA, Maria de Fátima Salun. *Linguagem, diálogo e alteridade: encontros entre Paulo Freire e feminismos*. (2016) In MACEDO, Eunice (org.) *Ecos de Freire e o pensamento feminista: diálogos e esclarecimentos*. Porto, Portugal, Editora LivPsic, IPPF, CRPF & CIIÉ. pp.25-40
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (2005), *A cidadania da mulher professora*, São Paulo, Editora Ícone.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (2008), *Gênero e poder local*. São Paulo Humanitas.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília MEC, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2012.
- CARVALHO, José Murilo de (2007), *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- CHAUÍ, Marilena (1994), *Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados*, in: DAGNINO, Evelina, *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense.
- CORAGGIO, José L. (1992), *Las dos corrientes de descentralización en América Latina, Contexto & Educação*, Editora UNIJUÍ, nº 25, jan./mar., pp.52-59.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (1999), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Petrópolis, RJ Editora Vozes.
- KYRIAKOS, Norma. (2007), *A história do feminismo no Brasil*, in: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.), *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*, São Paulo, Ícone.
- PINTO, Celi Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de Sociologia Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à construção do Sistema Educacional Brasileiro*. Revista e-curriculum, S.P., v.7, n.3, dez.
- Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso 04/05/2018
- PIERUCCI, Antonio Flávio (2007), *Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois*, in: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.) *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*, São Paulo, Ícone, pp. 30-44.
- SANTOS, Boaventura de Souza- *Reinventar a democracia*. Lisboa, Gradiva (2ª edição), 1998.
- VIANNA, Claudia Pereira. e UNBEHAUM, Sandra (2004), *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*, Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, pp. 77-104, jan./abr.

¿Por qué partir de la Investigación Acción Participativa para transformar la educación? Un análisis desde la propuesta de Fe y Alegría Ecuador

María Noelle Acosta V.⁸

manoelleacosta@hotmail.com

Emely Benavides V.⁹

emely.benavides@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en mayo de 2018 y aceptado en junio 2018

Resumen

Este artículo plantea la importancia de la Investigación Acción Participativa (IAP) en la esfera educativa y su convergencia con la Educación Popular, en tanto ambas persiguen la transformación social a partir del desarrollo de una conciencia crítica. Propone una forma de concebir la investigación comprometida con el cambio social y, en consecuencia, quienes asumen el reto de adoptarla están llamados a la acción. Es así como la IAP plantea constantemente el desafío de desmitificar el supuesto de que no es posible alterar la educación formal tal como ha sido concebida. A partir del proceso emprendido desde el Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador (CFI) buscamos dar luces sobre un posible camino para provocar en las y los educadores el deseo de asumirse como agentes llamados a reinventar creativa y críticamente el proceso educativo.

Palabras clave: Investigación-Acción-Participativa, transformación, educadores/as investigadores/as, pensamiento crítico, construcción colectiva.

8 Máster en Cooperación al Desarrollo con especialidad en Desarrollo Local por la Universidad de Valencia. Licenciada en Comunicación por la Universidad de Los Hemisferios. Investigadora asociada al Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador.

9 Coordinadora de Investigación del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Lic. en Sociología con mención en Desarrollo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Abstrac

This article focuses on the importance of Participatory Action Research (PAR) in the educational sphere and its convergence with Popular Education, while both pursue social transformation from the development of a critical consciousness. It proposes a way of conceiving research committed to social change and, consequently, those who assume the challenge of adopting it are called to action. This is how PAR constantly brings the challenge of demystifying the assumption that it is not possible to upset formal education as it has been conceived. From the process undertaken by the Training and Research Center (TRC) of Fe y Alegria Ecuador, we seek to give an insight on a possible way to provoke in educators their wish to be assumed as committed agents to reinvent creatively and critically the educational process.

Key words: Participatory Action Research, transformation, educators, researchers, critical thinking, collective construction.

Introducción

Es ampliamente reconocido que la escuela formal está llamada a ser deconstruida. Si admitimos la condición estática y alienante que puede llegar a asumir el proceso educativo desde las aulas, ¿por qué entonces quienes promulgamos las necesidades de cambio no hemos generado los mecanismos suficientes para que lo expresado en los discursos se materialice en la práctica? Se nos plantea el desafío de articularnos educadores/as, estudiantes, académicos y académicas, y todos quienes visualizan y están comprometidos con la posibilidad de un cambio.

Estamos inmersos en rutinas que resultan ser distractoras de la realidad y que refuerzan la necesidad de mantener el statu quo. La institución educativa dominante ha condicionado nuestra manera de percibir la educación y, en esta medida, ha puesto límites a nuestra imaginación crítica creativa; nos ha atribuido a los educadores y educadoras el papel de reproductores (as) o ejecutores (as) de tareas, de currículo o de políticas; cerrando la posibilidad de ver alternativas reales capaces de alterar de manera sustancial lo que conocemos y hacemos. Esta incapacidad de advertir y asumir nuestro rol como agentes capaces

de transformar, que es reafirmada constantemente por el sistema, debe ser desmitificada a través de la acción.

La Investigación Acción Participativa (IAP) aparece como una alternativa de construcción de conciencia que supone la articulación de diversos actores con el fin de emprender acciones que desestabilicen el sistema educativo desde sus cimientos y proponga, a partir de la práctica, nuevos caminos para comprender y hacer educación.

Este artículo busca profundizar en el rol de la IAP dentro de la esfera educativa y su particular correlación con la Educación Popular. Asimismo, pretende visibilizar la importancia de generar procesos en los que las y los educadores se asuman también como investigadores/as. A partir del breve recorrido que desde el Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador (CFI) ha emprendido, queremos dar luces de alternativas para poner en marcha la IAP en centros educativos.

La convergencia entre Educación Popular e Investigación Acción Participativa

¿Por qué partir de la Investigación Acción Participativa (IAP) para transformar la educación? Este cuestionamiento nos remite en primera instancia al por qué de la IAP, de una investigación sacada de las barreras que la encasillan en la academia para llevarla a diversos contextos, a la multiplicidad de realidades que conforman las sociedades. La IAP como su nombre refiere, parte de investigar una situación conflictiva de manera participativa para transformarla a través de acciones concretas. Quizás solo el hacer alusión a lo que este tipo de investigación nos llama, esclarece por qué debe ser situada en realidades cotidianas; también en la academia ¿por qué no? pero no solamente en ella, pues pretender transformar una realidad social, supone la toma de conciencia y el empoderamiento de quienes están inmersas en ella. En definitiva, lo que se plantea es la posibilidad (de todas las personas) de indagar en las problemáticas que las aquejan, cuestionar, problematizar su contexto, escucharse y apoyarse mutuamente para incidir en ellas, y ese incidir, esa toma de acción, implica un compromiso para quienes se embarcan en este propósito.

La IAP se nos presenta entonces como una metodología que posibilita crear círculos virtuosos de “reflexión-diálogo-acción-aprendizaje” (Durston & Miranda, 2002, pág. 9). Círculos que se retroalimentan constantemente en la medida en que la gente actúa y reflexiona sobre sus propias propuestas de cambio traducidas en experiencias, para ajustarlas o replantearlas en función de las necesidades o dificultades identificadas. Esta constante crítica y autocrítica es protagonizada por los miembros de la comunidad, son ellos los actores que la cuestionan y la transforman. En este sentido, la comunidad investigada deja de ser únicamente objeto de investigación para convertirse en sujeto activo, capaz de modificar la realidad en la que se encuentra inmersa (Ander-Egg, 2003). Es así que la IAP propone revalorizar los saberes de las personas y su potencial transformador.

Siguiendo esta línea, hablamos de una forma de investigar capaz de democratizar el conocimiento y que está orientada a generar cambios sociales. No obstante, y con el fin de que la población adquiera capacidades investigativas en cuanto a la metodología que ha de emplearse, supone una co-implicación en el proceso de investigadores e investigadoras sociales y la población involucrada; intercambio que conlleva una fructuosa combinación de conocimientos teóricos y metodológicos con conocimientos prácticos, vivencias y experiencias de la gente. Podemos decir que existen tres elementos centrales que caracterizan este tipo de investigación: “a) el ser una metodología para el cambio; b) el fomentar la participación y autodeterminación de las personas que la utilizan, y c) ser la expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción” (Durston & Miranda, 2002, pág. 10).

Desde sus inicios la IAP aparece como un mecanismo que posibilita a la población tomar poder y encaminarse a cambios sustanciales en sus condiciones de vida. Aquí lo novedoso e inusual no es que las personas se cuestionen sobre su realidad y que persigan cambios en favor de un mayor bienestar, sino el hecho de que este cuestionamiento implique un acto investigativo, un esfuerzo intelectual y estructurado que dé respuesta a su aspiración emancipadora. La idea se origina como un medio que apunta a la construcción de una sociedad más justa y en esta medida desde sus inicios estuvo dirigida a las clases oprimidas, como una alternativa que les permita autodeterminarse en tanto se

vuelven más críticos, creativos, propositivos y confiados de sus propias capacidades (Lewin, y otros, 1992).

En Latinoamérica surge en los años 60 como medio de planificación social y educativa, hacia finales de esta década y durante los años 70 es asumida por intelectuales de las ciencias sociales como expresión del compromiso con los movimientos populares y con las transformaciones sociopolíticas. En los años 80 aparece inmersa en un contexto donde predominaban gobiernos dictatoriales con modelos excluyentes o en medio de procesos de democratización (Durston & Miranda, 2002). Hoy la IAP es concebida como un modelo que favorece la gobernabilidad y la integración social, partiendo de las necesidades y expectativas de la población.

Ahora bien, retomando su estrecho vínculo con la educación y, particularmente con la Educación Popular, recordar la llegada de esta propuesta a América Latina es fundamental, pues entre los años 60 y 70 confluyeron en la región una serie de disciplinas que apuntaban a un mismo fin, la toma de conciencia del pueblo sobre la complejidad de su realidad para alterarla en favor de las y los oprimidos del sistema. Entre estas disciplinas precisamente convergen la Educación Popular y la IAP, junto con otras como: la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la Filosofía de la Liberación (Ortiz & Borjas, 2008). Ésta, que no es una coincidencia, evidencia que ambas propuestas se encuentran alineadas, que persiguen un mismo fin.

Contraria a la noción de la educación como un acto neutral, simple transmisión de conocimientos, la Educación Popular la concibe como un acto político cargado siempre de intencionalidad que genera conciencia y politiza a la persona. Para Freire la educación verdadera es aquella que permite generar conciencia sobre las contradicciones del entorno, a lo que agrega: "Las contradicciones concienciadas no le dan más descanso, sino que vuelven insoportable la acomodación" (Freire, 2012, pág. 21). Así, una educación verdadera, resulta aquella que insta a la persona a la acción, pues la pasividad ya no le resulta posible.

Conciencia y acción son entonces dos puntales en los que la IAP y la Educación Popular empatan y que abren nuevos caminos a la persona

en tanto se reconoce a sí misma y a su entorno, ya no como algo inalterable, sino como algo que es capaz de ser transformado. Aquella actitud inquieta que despierta la Educación Popular se ve reflejada en las ansias de conocimiento de aquel que adopta la IAP en su práctica y vida diaria. Y así como en la educación, en la IAP teoría y práctica no están disociadas, sino que dialogan como parte de un mismo proceso en el que lo teórico sirve como sustento de lo práctico (Ortiz & Borjas, 2008).

El proceso de IAP es esencialmente dialógico, resulta de un diálogo constante entre los miembros de la comunidad y con las y los investigadores sociales que apuestan por su gente y por aquello que los mueve; así también, la Educación Popular, entendida como una “reciprocidad de conciencias” (Freire, 2012, pág. 12), se hace posible mediante una comunicación horizontal que favorece el aprendizaje mutuo entre educadores/as y educandos.

Es posible comprender, por ende, que no toda investigación coincide con la Educación Popular, pues no toda investigación es un llamado a la acción y a la transformación, no toda investigación nace de la apuesta por un mundo más justo, ni se erige sobre la base de un diálogo horizontal de quienes luchan por un mismo propósito. Investigar y educar para liberar es aquello que permite que ambas disciplinas se encuentren y fluyan en un mismo sentido.

El rol de las/los educadoras/es investigadoras/es en la transformación de las prácticas educativas.

Sin lugar a duda, los educadores y educadoras componen una de las piezas fundamentales de la esfera educativa, tal es su trascendencia que podríamos aventurarnos a afirmar que sobre ellos y ellas recae gran parte de las posibilidades de transformación de esta esfera. Contemplar la relevancia social de su práctica, su influencia en la disrupción o reproducción de lo establecido nos permite visualizar la necesidad de incidir significativamente en su formación; una formación orientada a provocar crisis permanentes, que desestabilice y promueva el ejercicio del pensamiento crítico, que cuestione constantemente, que promueva la participación activa y que crea en la necesidad de la transformación,

en este sentido, se plantea un reto significativo en la formación de estos actores pues “formar adecuadamente al docente supone un cambio radical para transformarlo de consumidor de cursos y talleres, y repetidor de conocimientos y teorías, en productor de conocimientos y de soluciones a los problemas o situaciones problemáticas que le plantea la práctica” (Pérez, 1997).

De este modo, el educador y la educadora como sujetos productores de conocimientos, capaces de asumir su propia formación-transformación (Pérez Esclarín, 1997), están llamados a ser investigadores de aquello que configura el sentido común de su práctica docente y que ha sido asumido como algo inalterable. Bajo el rol de educadores/as investigadores/as tienen el reto de develar aquellos mecanismos de su práctica cotidiana que los disuaden de pensar críticamente y desencadenan prácticas tradicionales de enseñanza.

Para Paulo Freire la investigación forma parte de la naturaleza de la práctica docente, por lo tanto, a lo que debemos encaminarnos es a generar esa conciencia en los educadores y educadoras para que se perciban y asuman, por el hecho de ser educadores, como investigadores. (Freire, 2012, pág. 26). Esta mirada del docente como investigador nos invita a desmitificar la exclusividad de la producción investigativa cuya validez ha recaído únicamente en los trabajos realizados por técnicos especializados, por otro lado, esta visión nos induce a romper, a su vez, con la idea errada de que llevar a cabo investigaciones en el aula es una tarea complicada que se aleja del trabajo que el educador realiza (Kutz, 1992).

La IAP se configura como una de las técnicas de investigación en el aula que puede aportar progresivamente en esta toma de conciencia del rol del/de la docente como investigador/a. Bajo el enfoque de la IAP, los educadores/as asumen el rol de investigadores activos y autocríticos de su práctica, se asumen como aprendices de su propio trabajo, del trabajo de sus compañeros y de sus alumnos/as, de manera tal que se vuelven sujetos de conocimiento y sujetos en proceso de formación. Por otro lado, la investigación en el aula puede presentarse como una oportunidad para desarrollar y fomentar las habilidades, destrezas y cualidades de los educadores/as al proporcionarles la oportunidad de

plantearse preguntas, observar, reflexionar, dialogar y sistematizar lo aprendido.

Podemos mirar a los procesos de IAP como espacios de autorreflexión en los que se revalorizan los saberes y experiencias adquiridas por los educadores y educadoras en su trayectoria docente. Adicionalmente, pueden convertirse en espacios en los que se comparte y promueve el sentido de responsabilidad y compromiso con la transformación social. De este modo, la investigación debe ser asumida como una práctica medular del proceso de enseñanza aprendizaje, debe constituirse en una herramienta que aporte a los educadores/as en el análisis y reflexión de sus problemáticas cotidianas, además de ser un instrumento que motive la construcción colectiva del conocimiento a partir del encuentro de los distintos saberes de los actores educativos, debe servir como medio para convocar y movilizar a la comunidad educativa hacia la transformación.

Dentro de este escenario, los educadores y las educadoras tienen un rol protagónico en la transformación, su capacidad reflexiva, autocrítica, disruptiva puede incidir significativamente en la formación de sus estudiantes y en los cambios buscados a nivel del sistema educativo.

El proceso de IAP desde los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador.

El proceso de IAP en los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador nace como una propuesta del CFI con miras a crear una cultura de IAP en las comunidades educativas. Partiendo de aquello que soñamos ser, un Movimiento que bajo su modelo educativo “contempla la construcción de hombres y mujeres capaces de humanizar y transformar su realidad haciendo uso de sus propias capacidades y potencialidades cognitivas y afectivas” (Cabarrús, 2003 citado en Fe y Alegría, 2016), se visualizó a este método como aquel canal que nos ayuda a ir en esa dirección. La IAP surge entonces dentro de la planificación y de los retos del CFI como una nueva posibilidad de la institución para mirarse a sí misma y como un camino para que las y los educadores cuestionen sus prácticas, su contexto y regresen sobre sus propias capacidades para transformar y transformarse.

Es así como bajo la mirada de las y los educadores sobre lo que es y quiere ser Fe y Alegría, se inicia en el año 2017 aquello que nace como un proyecto de IAP, pero que en realidad supone la puesta en marcha de un camino que, siguiendo la línea de la Educación Popular, pretende instaurar la investigación en los centros educativos como medio para un continuo crecimiento, como una vía que apunta a la emancipación. La IAP busca, entonces, invitar a la comunidad educativa a la toma de conciencia sobre la multiplicidad de situaciones que son aún un obstáculo para alcanzar sus propósitos y un llamado a que, mediante una reflexión-acción-reflexión, entre en un ciclo que, aunque no tiene fin, implica la constante conquista de logros a pequeña, mediana y gran escala.

Como primer paso de este gran reto se impulsó un curso con un componente presencial y uno virtual, donde a través de lecturas, diálogos reflexivos, aplicación de técnicas participativas y un análisis del contexto de cada centro, las y los educadores/as investigadores/as iniciaron un proceso de indagación en aquellas problemáticas que aquejan a su comunidad con el fin último de incidir en ellas mediante estrategias y acciones concretas que encaminen a la comunidad hacia el cambio deseado.

Este proyecto reflexivo/formativo tuvo su primer ciclo en la costa e inició uno en la sierra durante los primeros meses del 2018. En la costa los equipos de investigación durante varios meses se centraron en la elaboración de un diagnóstico participativo en torno a la problemática que identificaron como más relevante dentro de su contexto y, durante el año 2018 se ha iniciado un proceso de programación y aplicación de planes de acción contruidos por los equipos, en función de dar respuesta a las necesidades expresadas en su centro. Los equipos de la sierra, cuyo proceso comenzó concretamente en febrero del año 2018, se encuentran realizando el diagnóstico participativo de su comunidad educativa.

Desde la oficina nacional de Fe y Alegría Ecuador, el CFI conformó un equipo con el fin de apoyar con herramientas y conocimientos teóricos y metodológicos las investigaciones abordadas por las educadoras y educadores.

Un espacio de catarsis ante las problemáticas de la comunidad.

Como todo proceso pensado desde la teoría y llevado a la práctica, éste ha supuesto enfrentarse a situaciones inesperadas, algunas adversas y otras gratas sorpresas. Una de aquellas circunstancias poco previstas fue descubrir en la IAP el espacio propicio para provocar una catarsis no solo en educadores y educadoras, sino en estudiantes, madres y padres de familia. Esto sin duda nos llevó a cuestionarnos sobre cuántos y cuáles espacios de escucha cercana y activa se establecen en los centros de educación formal para atender a las múltiples preocupaciones de las personas que conforman la comunidad.

Al concebir al equipo del CFI no solamente como personas cuyo propósito en este proceso es dar seguimiento y otorgar herramientas metodológicas a los equipos, sino también como acompañantes y con esto nos referimos a personas que se preocupan por otras personas, el proceso supuso establecer cercanía y confianza entre todas y todos quienes nos hemos involucrado en el mismo.

Así, el primer y quizás el más importante paso a dar para hacer de este reto un desafío posible fue escuchar. Y en esa escucha han salido a relucir problemáticas de toda índole, desde dificultades metodológicas en el aula y falta de comprensión sobre estrategias de innovación e inclusión educativa, hasta graves problemas de convivencia, inadecuados canales de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, fricciones entre autoridades y educadores/as, entre muchos otros. La presencia de esta diversidad de problemáticas que en ocasiones ha supuesto enfrentarse a una severa dificultad a la hora de centrarnos en una sola, permite comprender la complejidad de la esfera educativa, al menos de la educación formal tal como ha sido instaurada hasta nuestros días.

Y es que la escuela formal regida por claros parámetros instaurados ya no solamente a nivel de Estado, sino a nivel internacional, impone de una forma u otra una serie de barreras que quebrantar, implica una enorme y ardua tarea. Entre dichas barreras encontramos jerarquías que, si bien la Educación Popular y con ella Fe y Alegría, busca romper,

siguen vigentes y, aunque no siempre, en múltiples ocasiones resultan ser uno de esos muros que impide que la comunicación fluya espontánea y libremente. Y cuando hablamos de jerarquías, incluimos entre aquellas, unas instauradas de manera formal y otras menos formales, pero claramente asumidas por la sociedad, como la que distingue al cuerpo de educadores y educadoras del equipo directivo; la relación educandos – educadores/as; la relación de padres/madres respecto a sus hijos e hijas y hasta las divisiones que por edades están demarcadas en las aulas de los centros.

Existen también barreras físicas, que son aquellas que dividen el espacio que ocupan las y los educadores, las y los directivos, las psicólogas y psicólogos, las y los educandos, el personal administrativo y, por fuera, casi como un actor externo, las familias y quienes viven y trabajan en el barrio.

Desde Fe y Alegría, sin duda, uno de los retos es y ha venido siendo la integración de la comunidad educativa con todas las personas que en ella están inmersas, pero no deja de sorprender cuán distantes pueden llegar a estar y lo difícil que es migrar de una forma de ser y hacer instaurada en la cotidianidad y en el imaginario desde hace mucho tiempo atrás, a una nueva forma de concebir las relaciones que apunte a una verdadera horizontalidad.

Entonces, a la hora de entablar un diálogo, de sentarnos en mesa redonda a conversar, ya no solo desde el rol específico que desempeña cada uno, sino desde las preocupaciones que a todas y todos conciernen como invitados e invitadas a un encuentro en el que el criterio y los saberes de cada persona tiene el mismo peso, surgen, de pronto, todas aquellas preocupaciones que en el diario vivir no han tenido un espacio concreto, uno establecido para que se confronten entre sí.

Esta es la catarsis de la que hablamos. Del espacio que los encuentros del proceso de IAP ha visto necesarios establecer, donde los distintos actores de la comunidad se sientan juntos a conversar, a intercambiar percepciones, a dar ideas, a proponer, a desfogar sus frustraciones, a tomar conciencia de aquello que no habían visualizado, a escuchar de manera directa aquello que suponían.

Y es que la ventaja de que esta metodología sea, necesariamente, participativa, presupone la escucha, la construcción colectiva de procesos y una toma de decisiones que nazca de un sentir común. Es decir, parte de la noción de construir comunidad, porque para una real transformación se precisa de muchas cabezas y de muchas manos dispuestas a alcanzar un objetivo, una meta.

El hallazgo, entonces, fue visibilizar claramente la baja presencia de canales asertivos de comunicación entre las personas que están involucradas con las escuelas y colegios de Fe y Alegría. El reto, por lo tanto, resulta aún mayor, pues partimos de que, en unos contextos, más que en otros, es necesario fortalecer la noción de comunidad, la conciencia de que somos parte de un mismo colectivo y de que solamente a través de un trabajo conjunto será posible hacer cambios profundos en las múltiples realidades que los centros educativos afrontan.

La toma de conciencia sobre la complejidad del contexto

Diríamos, entonces, que visibilizar esta ausencia de canales y espacios para una comunicación asertiva constituye un primer paso en la toma de conciencia de aquello que sucede en las comunidades educativas. La ventaja, más allá de ver esta realidad, resulta que dicha toma de conciencia vino de la mano de la escucha a posturas de diversos actores de la comunidad respecto a las situaciones conflictivas, diálogo que en sí mismo permitió una mayor comprensión de los problemas que experimentan. En algunos casos se evidenció la coincidencia de pensamientos entre varios actores, mientras que, en otros se visibilizó mayor diversidad de posturas y de puntos de vista sobre un mismo problema o sobre varios.

Aquí, por ejemplo, nos gustaría señalar un caso donde si bien el equipo de investigación había identificado como aquello que más les preocupaba dentro de su comunidad: una baja formación de las y los educadores, al ampliar la discusión a un número mayor y más diverso de personas, se esclareció que aquello que preocupaba en mayor medida eran las brechas que existen en el diálogo entre unos actores y otros, lo que refuerza lo explicado con anterioridad. El equipo

evidenció en el debate la desconfianza presente entre miembros del cuerpo de educadores y educadoras, pero también entre estudiantes y educadores/as. Resultó clara la emergencia de acciones que acerquen a unos y otros y rompan el aislamiento presente en varias personas de la comunidad educativa por el temor a ser juzgadas y por verse inmersas en situaciones conflictivas y rumores.

Otro caso que vale destacar fue el resultado de un encuentro participativo realizado por un equipo que vio alrededor de la inclusión educativa y de cómo ésta se está ejecutando en su centro, la mayor dificultad que atraviesan. En el encuentro se subdividieron las y los participantes en equipos para debatir sobre los conflictos que encontraban en torno a aquella temática. Las/los participantes se agruparon de acuerdo al rol que cumplen en la institución, es decir, educadoras y educadores juntos, estudiantes por otro lado y padres y madres de familia conformaron otro equipo. De manera separada debatieron respecto a la multiplicidad de dificultades que veían en este gran ámbito. Lo curioso fue que, cuando se pidió a los equipos que identificasen de entre todas las problemáticas conversadas, cuál era aquella que consideraban central, la más preocupante, sin que hubiese una conversación entre los equipos, todos ubicaron como más significativa la baja conciencia y sensibilización de las y los miembros de la comunidad respecto a la inclusión educativa. Claro está, y en este punto vale aclarar, que dicha falta de conciencia se manifestaba de diversas formas, haciendo énfasis en distintos actores de acuerdo al equipo que lo había discutido. No obstante, se evidenciaron coincidencias en el discurso, lo que trazó el inicio del camino a recorrer por los miembros del equipo de investigación.

Por lo tanto, la reflexión partiendo de la experiencia previa de las y los miembros de la comunidad educativa y puesta en común mediante el diálogo, constituye una de las herramientas más relevantes a la hora de concienciar y esclarecer las dificultades y diversas realidades que se viven en los centros educativos.

Otra herramienta que es utilizada en ésta y otras formas de hacer investigación es una profunda indagación bibliográfica. Contrastar la realidad de la comunidad con aquellos insumos que otorgan las lecturas permitiría a quienes forman parte de ella visualizar desde

distintas perspectivas lo que les acontece y ampliar su visión sobre el problema. Sin embargo, en esta experiencia y posiblemente en muchas otras, donde los contextos, como bien se ha remarcado no son necesariamente académicos, la profundización bibliográfica puede suponer una dificultad.

La experiencia enfocada concretamente en la lectura resultó ser muy variable de acuerdo al contexto de cada centro. Y aquí hay que remarcar que, si bien Fe y Alegría ha optado desde sus inicios y hasta hoy por los sectores más vulnerables de la sociedad, refiriéndonos con esto a las condiciones socioeconómicas de sus contextos, existen importantes diferencias a la hora de situarse en la capital, en otra grande o mediana ciudad, en una pequeña población rural, en un espacio donde la atención del Estado ha estado ausente o casi ausente.

Considerando este amplio panorama, notamos que en unos espacios más que en otros, resulta más o menos necesario otorgar particular importancia al refuerzo de la práctica lectora para que ésta se convierta en un potente instrumento de investigación.

Ahora bien, cuando hablamos de un proceso de toma de conciencia que responde a una metodología concreta, donde siguiendo pasos estructurados, aunque flexibles, se induce un ejercicio de mayor criticidad y reflexión de la habitual, ésta puede suponer que quienes lo guían interpongan elementos adicionales que favorezcan una mayor comprensión de la realidad. Aquí vale recordar el rol de las y los investigadores sociales, quienes además de investigar con la población, son fuente de ciertos conocimientos teóricos y metodológicos.

Siguiendo esta línea, como parte del equipo del CFI que acompaña el proceso, hemos optado por una particular estrategia en centros educativos cuyos equipos de investigación se centraron en la indagación de problemáticas asociadas a la inequidad de género en sus contextos. Aquí, y dada la complejidad, pero también el bajo grado de conocimiento que como sociedad tenemos ante la diversidad de circunstancias y propuestas en torno a dicho tema, se propuso y abordó las investigaciones acompañadas de una formación respecto a conceptos y planteamientos teóricos.

Así, las investigaciones en cuanto a género se dieron de la mano de un proceso paralelo de discusión y reflexión sobre la amplitud de este campo y sobre la realidad concreta de Ecuador en torno al mismo. Los centros educativos que trabajan en ello son aquellos que, a través de una indagación del análisis de su contexto, demostraron tener los índices más altos de violencia de género. Aquí cabe hacer un paréntesis en cuanto a la relevancia de esta problemática que, si bien no solamente está presente en el ámbito educativo, es preciso resaltar el rol determinante que tiene éste en su progresiva transformación. Según un estudio del año 2014 realizado desde el Consejo Nacional para la Igualdad de Género, en Ecuador el 60,6% de mujeres han experimentado algún tipo de violencia de género y aquella ha sido propiciada mayormente por su pareja o expareja. Datos que indican que: el 87,3% de la violencia física, el 76,3% de la violencia psicológica, el 53,5% de la violencia sexual y el 61% de la violencia patrimonial son perpetradas por parejas o exparejas de las víctimas, resultan alarmantes.

De este modo, antes de adentrarnos de lleno en las investigaciones, se destinó varios encuentros a diálogos acompañados de lecturas, ejercicios y exposición a material audiovisual que permitiera ahondar en dicha disciplina previo al análisis de las problemáticas más relevantes identificadas en sus instituciones educativas.

La experiencia en estos equipos demostró una clara evolución en cuanto a la comprensión inicial y la alcanzada a medida que fue avanzando el proceso. Es de resaltar, que una vez iniciadas las investigaciones, se siguió ahondando en algunas problemáticas generales asociadas a género, mediante espacios de debate y diálogo al inicio de los encuentros destinados a acompañar y a dar seguimiento a las investigaciones. Esto como un componente adicional al tratamiento concreto de los problemas que cada equipo seleccionó.

Los encuentros participativos con estos equipos supusieron también una dinámica particular. Y vale destacarlos frente a lo vivido con otros equipos, justamente por la complejidad y por la dificultad antes señalada en torno al tema. Los encuentros con otros miembros de la comunidad educativa implicaron también la exposición a material audiovisual y a información sobre lo que es y lo que gira alrededor de

la inequidad de género. Así las y los participantes dialogaron sobre la información recibida previo al conversatorio con las y los integrantes de los equipos de investigación. Los aportes de los participantes enriquecieron, al igual que en otros casos, de manera significativa los hallazgos y la comprensión de los problemas concretos que están siendo indagados. Sin embargo, lo que llama la atención en estos casos es que resulta un tema del que poco o nada se conversa en la mayoría de familias y dentro de los centros en su rutina habitual. Eso supuso que además de un intercambio de experiencias y percepciones, se manifestara un cierto grado de sorpresa ante algunos puntos y una introspección en los participantes que en otros contextos difícilmente hubiese tenido lugar.

Vemos entonces, que la toma de conciencia en medio de un proceso de IAP, si bien es algo que de manera natural ocurre dadas las condiciones que este método propicia o debe propiciar, el incluir actividades no necesariamente contempladas como parte del proceso, en aquellos casos en los que se considere pertinente, puede aportar en gran medida a una reflexión más profunda y, por ende, a conclusiones más valiosas en los diagnósticos que los equipos realicen dentro de su contexto.

El curso de IAP como primer paso para encaminarnos hacia una cultura de investigación acción.

Habiendo reflexionado ya sobre la importancia de este método en la educación y su contribución en la toma de conciencia colectiva y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, quizás nos surgen preguntas como: ¿cómo iniciar procesos de IAP en los centros educativos?, ¿de qué manera garantizar la participación activa de los educadores y las educadoras en estos procesos?, ¿cómo procurar una formación para educadores y educadoras que promueva la visión del docente como investigador?, ¿de qué modo garantizar espacios de diálogo y reflexión dentro de la dinámica de los centros educativos?, ¿cómo promover espacios de encuentro entre los diferentes actores de la comunidad educativa? Estas interrogantes han sido el punto de partida del proceso de investigación iniciado, y continúan planteándonos una serie de retos a ser asumidos.

Partiendo de este llamado a emprender procesos de IAP, nos vimos en la necesidad de trazar algunas estrategias concretas para impulsar y dinamizar proyectos de investigación bajo esta metodología en las comunidades educativas. Al respecto, nos gustaría compartir las acciones concretas consideradas en algunos centros de Fe y Alegría Ecuador.

Un acercamiento al curso virtual de IAP

Con seguridad, existe una variedad de caminos para promover procesos de investigación-acción protagonizados por educadores y educadoras, desde el CFI hemos visualizado, como estrategia, iniciar la ejecución de proyectos de investigación a partir de un curso virtual con aval académico reforzado con jornadas presenciales. Se ha concebido el curso de IAP como una oferta formativa que apuesta por la construcción colectiva de conocimientos desde una mirada crítica y reflexiva. Adicionalmente, esta estrategia se ha consolidado como un mecanismo efectivo para motivar la participación de las educadoras y educadores y constituye el primer medio para captar su interés.

El curso virtual de IAP, además de ser una propuesta formativa, ha facilitado el seguimiento del desarrollo de los proyectos de investigación planteados por los equipos, de manera que, las actividades programadas han respondido a las distintas fases de la investigación-acción:

Tabla 1: Fases del proyecto de IAP

<p><i>Diagnóstico participativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Detección de las principales problemáticas.- Apertura a las percepciones y puntos de vista de los actores de la comunidad educativa.- Delimitación de la problemática investigada.- Planteamiento de los objetivos de la investigación.- Acercamiento a la literatura (Revisión de fuentes bibliográficas).- Elaboración y aplicación de técnicas de investigación participativas.- Organización y análisis de la información recolectada en el trabajo de campo.- Sistematización de la experiencia de Investigación Acción Participativa.
--

<i>Plan de Acción.</i>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Construcción colectiva del Plan de Acción.- Ejecución de las propuestas concretas.- Evaluación y sistematización. |
|---|

<i>Detección de nuevos problemas y /o dificultades.</i>
--

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la IAP las fases de investigación expuestas previamente adquieren sentido en la medida en que son efectuadas dentro de una espiral de reflexión colectiva permanente, esta particularidad de la IAP devela las limitaciones de concentrar el proceso únicamente en la virtualidad, en consecuencia, el componente presencial se convierte en un elemento fundamental del proceso, y de cierto modo, podría afirmarse que la persistencia de los educadores y educadoras en el proceso se ha visto mediada por éste. Entonces, es necesario resaltar la importancia de los encuentros, así como los espacios de reflexión establecidos con otros actores de la comunidad educativa, ambos forman parte de la metodología propuesta en el curso y se han encaminado a la generación de una cultura de diálogo reflexivo en los centros educativos.

Como se ha señalado con anterioridad, uno de los componentes trascendentales de la IAP es la acción, al respecto, es importante resaltar que, bajo este enfoque, la investigación pierde su valor si no se encuentra orientada a la acción, sabiendo que se concibe a este proceso como un ciclo que no acaba en la implementación de las propuestas, sino que supone una contante revisión crítica de lo realizado.

Podemos definir al plan de acción como la invitación a construir colectivamente las transformaciones que soñamos, es así como, “pensar un plan implica sentarnos juntos a imaginar qué queremos, hacia dónde vamos, con qué contamos, en qué tiempo y lugar lo vamos a hacer, con qué posibilidades contamos y qué alianzas tenemos que hacer” (Gyssels, 2011, pág. 14). Además, en él se materializa la conciencia renovada de los educadores/a y los insta a desarrollar su creatividad, por ende, es un reflejo del compromiso asumido por los/as educadores/as con la transformación.

Bajo estas premisas, el proyecto de IAP ha considerado como punto indispensable la construcción y puesta en práctica de planes de acción diseñados por los equipos. Actualmente, esta fase ha iniciado en el ciclo costa, para ella hemos previsto que la principal motivación sea el compromiso de transformar las comunidades educativas a las que pertenecen los educadores/as investigadores/as, por tal razón, esta etapa no se estructura bajo la modalidad de curso virtual con aval académico, sino que supuso la participación voluntaria de los equipos que desearan continuar en ella. Cabe resaltar el interés de gran parte de los/as educadores/as por continuar en el proceso, lo que refleja su motivación por lograr cambios dentro de sus contextos.

En definitiva, podemos decir que el curso de IAP ha sido un instrumento para dar apertura a la investigación dentro de los centros educativos, en este sentido, lo concebimos como el primer paso para encaminarnos hacia una cultura de investigación. Sin embargo, es conveniente resaltar que éste, por sí solo, no logra el fin último perseguido: lograr que los/as docentes se asuman como educadores/as investigadores/as, y que en consecuencia promuevan procesos de IAP como parte de su accionar educativo. Será necesario continuar reflexionando sobre la importancia de la investigación en la práctica cotidiana, generar esta conciencia implica un trabajo permanente que debe abordarse siguiendo otras dinámicas.

Conclusiones

Vemos entonces que a través de la IAP es posible empezar a articularnos, pues resulta un medio para el encuentro e intercambio de saberes y experiencias. El proceso, que como bien lo hemos dicho, es apenas el inicio de aquello a lo que nos proyectamos, ha permitido en primera instancia aproximarnos como equipo de investigadoras a las demandas de las y los educadores y a las diversas realidades que se viven en los centros. Ha posibilitado visibilizar la inmensa labor que realizan los educadores/as, así como sus dificultades, incertidumbres, los pequeños logros que van conquistando en su día a día y sus aspiraciones profesionales y personales.

Trabajar con ellas y ellos ha supuesto el desafío de contextualizar el proceso y de confrontar nuestra visión del educador con su propia forma de concebirse, entendiendo que su rol no se limita a la escolaridad,

sino a una formación en y para la vida. Ha significado, a su vez, mirarnos a nosotras mismas, en un esfuerzo por entendernos como educadoras y en esa medida asumir nuestro rol de personas llamadas a construir la sociedad.

La experiencia de IAP desde nuestra perspectiva ha implicado una constante apertura al cambio, a replantearnos continuamente la ruta a seguir para darle sentido al proceso; en esta medida, comprendemos que la propuesta continúa en construcción, pues son los educadores y educadoras de los centros quienes están llamados/as a reinventarla. Bajo esta premisa, nos enfrentamos al desafío de persistir animadas/os ante el ideal de alcanzar verdaderas transformaciones. Nos proyectamos a que educadores y educadoras encuentren una motivación en el proceso de IAP, que siempre será un camino inacabado. Por lo tanto, el reto está en mantenernos en movimiento, en no dejar que el proceso iniciado quede archivado, sino volverlo parte de nuestra práctica cotidiana. La educación soñada será siempre un horizonte, y por ende demanda de nosotros/as un ejercicio permanente de deconstrucción y construcción creativa que nos mantenga caminando hacia aquello que queremos ser.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Lumen Humanitas.
- Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
- Corrales, O., & Jimenez, M. d. (s.f.). El docente como investigador. *Revista Educacion*, 73-79.
- Durston, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Fe y Alegría. (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador*. Quito.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gyssels, S. (2011). *Planificar para el cambio*. Bogotá.
- Kutz, C. (1992). *Teacher Research: Myths and Realities*.

- Lewin, K., Stavenhagen, R., Fals Borda, O., Zamosc, L., Kemmis, S., & Rahman, A. (1992). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular .
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 615-627.
- Pérez, A. (1997). *Más y mejor educación para todos*. Maracaibo.

Uma Educação para o Desenvolvimento e a Democracia: nasce assim uma perspectiva latino-americana de Educação Popular

Andréa Alice da Cunha Faria¹⁰

andalice@uol.com.br

Artículo recibido en mayo de 2018 y aceptado en junio de 2018

Resumo:

O presente artigo procura trazer ao debate uma obra de Paulo Freire, finalizada em 1959, porém, publicada apenas no ano de 2001. Sob o título “Educação e Atualidade Brasileira”, o educador de renome internacional expõe uma leitura crítica acerca da realidade brasileira, no contexto dos anos 1950, e apresenta as bases do que ele denomina “uma educação para o desenvolvimento e a democracia”. A análise da referida obra se destina a evidenciar os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação freireana de uma concepção latinoamericana de educação popular, revelando assim, elementos de sua epistemologia. As reflexões fazem parte de uma pesquisa voltada a estudar os vínculos entre educação popular e agroecologia, realizada entre os anos 2015 e 2017.

Palavras chave: Educação Popular – Desenvolvimento – Educação – Paulo Freire

10 Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1986), mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (1999) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Iniciou sua atuação profissional trabalhando em Organizações não Governamentais (ONGs) ligadas à Rede Projeto Tecnologias Alternativas (PTA) / Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Na década seguinte, atuou como consultora independente, particularmente, com abordagens participativas de diagnóstico, planejamento e monitoramento, junto a projetos de Desenvolvimento Local. Desde 2008 é professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recentemente (2018) graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Resumen

El presente artículo procura traer al debate una obra de Paulo Freire finalizada en 1959, pero publicada apenas en 2001. Bajo el título “Educación y Actualidad Brasileira”, Freire, educador de renombre internacional, expone una lectura crítica acerca de la calidad educativa brasileña, en el contexto de los años 50; y presenta las bases de lo que él denomina “una educación para el desarrollo y la democracia”. El análisis de la obra pretende evidenciar el vínculo político-pedagógico que inspiró la conformación freireana de una concepción latinoamericana de educación popular, revelando así elementos de su epistemología. Las reflexiones forman parte de una investigación realizada entre los años 2015 y 2017, dicho trabajo pretendió estudiar los vínculos entre educación popular y la agroecología.

Palabras clave: Educación Popular - Desarrollo - Educación - Paulo Freire

Abstrac

The paper is intended to introduce into the arena of debate, a book by Paulo Freire that was completed in 1959 and published only in 2001. Under the heading “Education and Brazilian News”, Freire, an internationally recognized educator, presents a critical perspective about Brazilian educational quality, in the context of the 1950s; and presents the bases of what he calls “an education for development and democracy”. The analysis was aimed at showing the political-pedagogical link that inspired the Freirean formulation of what is understood as a Latin American popular education, thereby revealing the elements of its epistemology. The reflections are part of a research carried out between 2015 and 2017 that aimed to study the links between popular education and agroecology.

Keywords: Popular Education - Development - Education - Paulo Freire

Introdução

O debate acerca da relação entre desenvolvimento e educação é uma constante. Sempre que alguém se dispõe a “pensar” soluções para problemáticas sociais e estas soluções apontam para alguma estratégia

de “desenvolvimento”, é possível afirmar sem medo de errar: será “endereço” algum papel à educação.

Na História recente de nossa civilização, este debate ganha força e visibilidade no período pós II Guerra Mundial (1939-1945), quando o mundo se divide entre dois polos ideológicos que tomam para si, de forma imperativa, a tarefa de difundir a sua ideologia e conquistar “adeptos”. Por seu potencial econômico e sua localização estratégica, a América Latina desperta, nesse contexto, atenção especial, de forma que

Durante los años cincuenta, y a comienzos del decenio siguiente, el “desarrollo” y la “educación” se fueron perfilando en América Latina como construcciones ideológicas, modelos o mitos que se proponían explicar los procesos reales de reproducción, crecimiento y cambio estructural en la sociedad, y mostrar cómo acelerarlos, manejarlos o utilizarlos (WOLFE, 1983, p. 155).

De acordo com Marshall Wolfe, neste artigo publicado em 1983, na Revista da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), os debates sobre desenvolvimento e educação na América Latina não pretendiam apenas explicar os processos sociais, mas traziam em si um explícito caráter propositivo e até normativo, no sentido de um “dever ser”, traduzidos em modelos e/ou mitos. Esse é um aspecto fundamental para compreendermos os sentidos e os significados dos debates sobre o papel da educação nos processos de desenvolvimento: eles estão (sempre) carregados de ideologia.

Em sintonia com o panorama latino-americano apontado acima, o Brasil dos anos 1950 também se torna cenário de um intenso debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro. Naquele contexto, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com sede no Rio de Janeiro, se destaca na dinamização dos debates e na construção de uma “ideologia do desenvolvimento brasileiro”, fundamentada pela “[...] necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto” (FREIRE, 1982, p.98).

As ideias discutidas no âmbito do ISEB influenciaram o pensamento

de Paulo Freire, conforme é possível depreender da análise de tese apresentada em concurso para professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, defendida no ano de 1959. Neste texto que só foi publicado no ano de 2001, em livro que leva o mesmo título, Paulo Freire dialoga com questões de natureza política, econômica e social trazidas por pesquisadores do ISEB, a exemplo de Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Geraldo Bastos Silva, Roland Corbisier, além de Anísio Teixeira e João Roberto Moreira.

Neste diálogo, Freire formula as bases de uma “educação para o desenvolvimento e para a democracia” (expressão reiteradamente empregada por ele no corpo da tese), apresentando uma proposta pedagógica a um projeto político (de desenvolvimento). É o que também assinala Luiz Fernando Valente ao afirmar que “[...] a obra de Paulo Freire [...] se revela como um modelo alternativo e radical de desenvolvimento, fundamentado na centralidade do processo educacional” (2009, p.189). Assim sendo, e considerando as contribuições de Paulo Freire à formulação da Educação Popular, podemos considerar que há um projeto de desenvolvimento vinculado (política e pedagogicamente) à Educação Popular.

É precisamente essa associação entre o projeto político e a formulação pedagógica (que aqui denominamos de vínculos político-pedagógicos) que buscaremos discutir e aprofundar nas linhas que se seguem, tendo como referência a já citada obra de Paulo Freire. Acreditamos que este exercício possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada das razões que levam Carlos Rodrigues Brandão, outro educador brasileiro de renome internacional, a definir a Educação Popular como um “[...] movimento político de expressão pedagógica” (BRANDÃO, 1985 apud VARGAS, 1994, p.106). Ao abordá-la como um movimento que germinou na América Latina, no início da década de 1960, envolvendo diferentes educadores/as, Brandão é enfático ao afirmar que

Ao invés de pensá-la [a Educação Popular] como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser

uma espécie de re-totalização de todo o sentido da educação, desde um ponto de vista não apenas estrategicamente *popular*, mas historicamente situado como um serviço pedagógico a projetos políticos das classes populares (BRANDÃO, 1984, p.08,09)

As ideias-força do projeto de desenvolvimento (da Educação Popular)

No contexto em questão, ou seja, no Brasil da década de 1950, duas ideias força orientavam o debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro: o nacionalismo e o desenvolvimento como ideologia. Investigar os conteúdos e significados destas ideias se torna relevante para a compreensão de sua vinculação com uma proposta pedagógica.

Nacionalismo

Havia uma retórica prevalecente nos debates travados no Brasil da década de 1950: o caminho para o desenvolvimento brasileiro deveria estar fundamentado no nacionalismo, condição *sine qua non* para a constituição de um Estado autônomo.

O conceito de nacionalismo, posteriormente apropriado pelo militarismo era, naquele contexto, expressão quase hegemônica da visão anti-imperialista e da afirmação do país enquanto protagonista do seu próprio destino. Nas palavras de Guerreiro Ramos, pesquisador do ISEB, “[...] o nacionalismo é mais do que o amor à terra e a lealdade aos símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar uma comunidade à apropriação total de si mesma, isto é, de torná-la o que a filosofia da existência chama um ‘ser para si’” (1957, p.29).

Os efeitos do colonialismo sobre a economia e a cultura do povo brasileiro encontravam-se no centro das interpretações e dos debates acerca dos desafios e dos elementos limitantes ao desenvolvimento brasileiro. Quase todos os estudiosos da época tomavam o colonialismo como ponto de partida de suas análises e interpretações, embora tenham apresentado perspectivas de superação diversas.

Álvaro Vieira Pinto defendia a ideia, compartilhada por outros, de que a circunstância de dependência externa vivenciada pelo país, mesmo após sua independência formal, havia produzido efeitos muito mais profundos do que os de caráter econômico. No plano das ideias, argumentava o autor que essa dependência externa teria impedido que “[...] houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio” (1960, p.12) potencialmente capaz de construir explicações sobre as questões nacionais a partir de uma leitura própria, autóctone.

O afastamento entre a intelectualidade brasileira e uma perspectiva filosófica teria, em sua interpretação, impedido a construção de uma visão mais aprofundada e realista sobre a problemática nacional. Conforme argumenta Vieira Pinto, a “[...] falta de uma concepção universalizadora em nossa incipiente consciência” (Ibidem), concorreu para que ficássemos “[...] contornados em uma compreensão de nós mesmos, produzida a partir de ângulos parciais” (Ibidem, p.13), pois formulada com base em parâmetros exógenos, fundamentados em outros padrões culturais e, portanto, por estes, limitada.

Ao explicar o que entendia por “concepção universalizadora”, o pesquisador isebiano faz uma referência muito esclarecedora ao que o filósofo alemão, Gottfried Wilhelm Leibnitz chamou de “ponto de vista do infinito”. interpretado por Vieira Pinto como aquele instrumento conceitual que permitiria ao sujeito “[...] transcender o plano em que se situava e ultrapassar o finitismo de sua visão”¹¹ (Ibidem). Para o pensador brasileiro, somente uma concepção universalizadora, orientada por um pensamento filosófico próprio permitiria a ampliação dos horizontes e a formulação de uma visão autêntica sobre nós mesmos. A ausência desta concepção convertia-se “[...] em um dos fatores de opacidade de nossa visão de nós mesmos e, conseqüentemente, também de retardamento do progresso” (Ibidem, p.12).

É importante observar que Vieira Pinto não está se referindo a uma (suposta) falta de consciência “das massas” e sim, a uma falta de

11 É impossível não perceber, de imediato, a relação entre este enfoque e o conceito de “inédito viável” tão relevante no pensamento freireano, segundo o qual, o “inédito viável” é o devir, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a possibilidade ainda inédita da ação. É a nova realidade a ser construída a partir da superação das situações limite.

consciência geral, incluindo aí os próprios pensadores brasileiros que, segundo ele, sofriam “do vício irremediável da inautenticidade”, pois “[...] por falta de consciência própria utilizávamos o que era próprio de consciência alheia e pelo modo como esses nos pensavam é que igualmente nos compreendíamos” (Ibidem, p.26). Prosseguindo em seu pensamento franco e autêntico, o autor afirma que entregues ao ponto de vista alheio, regulados por estes, “estávamos, no sentido rigorosamente etimológico da palavra, alienados” (Ibidem), ou seja, apartados daquilo que é vivido.

Neste mesmo sentido e direção, Hélio Jaguaribe, em seu texto “Condições Institucionais do Desenvolvimento”, aponta a “alienação cultural” como um “[...] ponto de estrangulamento no desenvolvimento da nossa cultura” (1958, p.08), tendo em vista que este fenômeno “[...] consiste na importação mecânica, na transplantação automática e acrítica de categorias e princípios, de critérios e valores” (Ibidem) com reflexos no campo cultural, social e econômico do país.

Assim sendo, para além das questões econômicas, inautenticidade e alienação, compreendidas como resultantes de um processo histórico de afastamento de uma leitura genuína de si mesmo, são considerados por um segmento dos intelectuais brasileiros da época, como dois grandes desafios ao desenvolvimento brasileiro.

Outro elemento, corolário dos anteriores, diz respeito à percepção construída em torno do que seriam as “[...] grandes e obscuras massas humanas que constituem o corpo nacional” (VIEIRA PINTO, 1960, p.15), mais especificamente ao que Vieira Pinto considerava como uma profunda incompreensão do papel deste contingente populacional, enfatizando que “nenhum tema tanto quanto este merece e precisa ser discutido” (Ibidem, p. 16).

O autor isebiano apresenta a problemática a partir da constatação de que “o caráter de incultas que se atribui às massas não coincide de modo algum com a ausência de consciência” (Ibidem, p.17), conforme compreendido pela “velha sociologia” que atribuiu às elites a exclusividade da consciência social, restando às massas o atributo de “puro inconsciente coletivo”. Para ele, as massas têm

“uma consciência nascente, uma protoconsciência” (Ibidem) cuja característica particular é

[...] o ímpeto interno a desenvolver-se, a iluminar-se a si mesma, pela produção ou recepção de idéias, e a passar a formas mais altas e mais claras, uma vez lhe sejam dadas as condições mínimas, em grande parte de ordem econômica, de que necessita para desdobrar a sua auto-percepção¹² (Ibidem).

Decorre desta compreensão o reconhecimento das “massas” enquanto sujeito ativo do processo de desenvolvimento do país, afinal, conforme defende o autor em questão, “[...] todos executam o processo histórico” (Ibidem, p. 25). Para ele, um dos limitantes ao desenvolvimento brasileiro situava-se justamente na incompreensão do papel das “massas” por parte de alguns de nossa elite “pensante” que continuariam a vê-las como incultas e privadas de consciência.

Democracia

Para um segmento de intelectuais brasileiros, dentre os quais se encontravam Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, o desenvolvimento nacional só aconteceria a partir do protagonismo político do povo, constituído majoritariamente pela classe trabalhadora, através da consolidação de um regime democrático. Consideravam que os graves problemas da época decorriam do não enfrentamento do que eles analisavam como “antinomia democrática” a ser superada pela “clareza das consciências”. A linha argumentativa dos autores é bastante lógica e fundamental para o entendimento das vinculações entre um projeto de desenvolvimento nacional e uma proposta educacional de caráter popular. Segundo palavras de Álvaro Vieira Pinto, a antinomia democrática se expressa da seguinte forma:

[...] de um lado, pertence ao poder público a faculdade de planejar o desenvolvimento, pois, como é claro, nenhuma outra

12 Percebe-se aqui um claro acento na dimensão pessoal do processo de tomada de consciência, ou seja, não seriam apenas as condições externas e objetivas, elementos para a “tomada de consciência”. Parte inerente a este processo seria a percepção de si próprio, de suas condições internas e subjetivas, aqui denominada de autopercepção.

entidade está melhor aparelhada para isso, por dispor dos meios de conseguir a informação total, e da natural potestade de comando; mas, de outro lado, todo plano, para ser executado, inclui a operação de agentes voluntários, conta com a sua ação, e dá como suposto o seu consentimento, que, por isso mesmo que é livre, não pode, a rigor, ser previsto como certo, mas precisa ser conquistado (VIEIRA PINTO, 1960, p.24)

Em outras palavras, significava dizer que o regime democrático, ao incorporar a decisão livre e individual, só alcançaria a unidade requerida pelo processo de desenvolvimento através da “soma das decisões voluntárias convergentes” (Ibidem, p.24). Esta seria não apenas uma condição da democracia, mas o seu maior legado à Humanidade: a possibilidade de construção de decisões consensuadas a partir do compartilhamento de visões na busca da unidade em torno de problemáticas tomadas em comum. Para tanto, fazia-se necessário que cada indivíduo se encontrasse consciente do e motivado ao exercício do diálogo democrático.

“Ora, o que determina a ação deliberada é a ideia presente na consciência de cada homem” (Ibidem). Portanto, “[...] a possibilidade de superação da antinomia democrática e [...] de promoção do desenvolvimento nesse regime político, depende da presença das ideias e do grau de clareza das consciências” (Ibidem). Percebe-se aqui uma explícita aposta na força potencialmente harmonizadora da racionalidade e no papel das ideias construídas de forma consciente, para a construção de uma unidade em torno do desenvolvimento do país.

Convictos de que “[...] não há violência capaz de forçar a substituição de uma ideia por outra” (Ibidem) este grupo de intelectuais apostava na possibilidade da construção de consensos em torno das ideias “[...] pelos seus caracteres lógicos, pela clareza, exatidão e força sugestiva” (Ibidem). Argumentavam, portanto que “[...] para que se torne possível, e depois real, a unidade imprescindível ao rendimento ótimo do processo nacional, **é necessário que aquilo que em cada consciência privada é ideia, seja socialmente ideologia**” (Ibidem). É a partir desta compreensão que Vieira Pinto fundamenta a tese do “desenvolvimento como ideologia”, que passaremos a aprofundar.

Desenvolvimento como ideologia

Paralelamente ao nacionalismo e a democracia, o “desenvolvimento como ideologia” se constituiu em outra importante “ideia-força” na busca por caminhos para o desenvolvimento do país, além de importante fonte inspiradora para uma concepção popular para a educação. Ela se fundamentava na possibilidade de construção de consensos pela via da racionalidade em torno daquilo que seria **nacional** e **autêntico**. A perspectiva defendida apontava para a construção de um “[...] projeto autêntico de desenvolvimento, o qual, por que é autêntico, convém e resolve, isto é, supera a situação que gerava os descontentamentos” (VIEIRA PINTO, 1960, p.35)

A constituição do desenvolvimento como ideologia era interpretada como fundamental para que o processo tivesse organicidade, sentido e direção. “A noção de desenvolvimento nacional, como processo social orgânico, postula uma ideia diretora, aquela à luz da qual é o processo compreendido e interpretado” (Ibidem, p.25).

Álvaro Vieira Pinto foi o isebiano mais fortemente vinculado a esta ideia, Seu texto intitulado “Ideologia e Desenvolvimento Nacional”, de 1960, fez parte por seguidos anos, da abertura dos cursos ofertados pelo ISEB, constituindo-se assim, numa referência bastante significativa para a compreensão do pensamento da época. Ademais, o texto é reiteradas vezes citado por Paulo Freire em “Educação e Atualidade Brasileira” sendo, portanto, elemento fundamental para a compreensão da relação entre desenvolvimento e educação sob a perspectiva freireana, objeto de nossas reflexões.

No referido texto, Vieira Pinto defende a tese de que **“sem ideologia do desenvolvimento não há desenvolvimento nacional”**. Sua argumentação parte da constatação de que “[...] todo processo histórico supõe a ideia segundo a qual é compreendido, e portanto, exige uma consciência na qual essa ideia, é ideia” (Ibidem, p.29). Isto significa dizer que o processo histórico no qual se constitui o desenvolvimento nacional requer uma compreensão a seu respeito, ou seja, requer uma ideologia, uma teorização a seu respeito, sob pena de sem ela, não ser percebido nem orientado por ideias diretrizes que realizem a sua intencionalidade e os seus propósitos.

Prosseguindo em seu raciocínio, o autor nos apresenta uma segunda constatação: “[...] a ideologia é apenas o aspecto social daquilo que, no indivíduo, é a consciência de uma ideia” (Ibidem, p.30), ou seja, não existe ideologia “fora” do indivíduo. Assim, ele afirma uma segunda tese: **“a ideologia do desenvolvimento tem necessariamente de ser fenômeno de massa”** (Ibidem). Isso significa dizer que o processo de desenvolvimento não depende de iniciativas “quixotescas” de alguns que se considerem conhecedores das necessidades nacionais e sim, do quão claras estiverem para a população, as ideias diretrizes do desenvolvimento nacional.

Portanto, por compreender que “[...] a ideologia do desenvolvimento nacional só revela plena eficácia quando o seu sustentáculo social reside na consciência das camadas populares” (Ibidem, p.31) é que o autor formula seu terceiro enunciado: **“O processo de desenvolvimento é função da consciência das massas”**. Através dele, o autor insere o conceito de “autêntica tomada de consciência”¹³ das massas, processo pelo qual se efetivaria “[...] a transmutação qualitativa que os conduz do estado de consciência privada ao de consciência pública” (Ibidem, p.32), a ser alcançado, não através da informação superficial e propagandista dos propósitos governamentais, e sim, da criação de um “verdadeiro estado de consciência, um *habitus individual*, [...] com a inclusão ativa da ideia no íntimo do ser, e não por adesão passiva, muda e inerte” (Ibidem).

Para completar o raciocínio, Vieira Pinto formula seu quarto e último enunciado, corolário direto dos anteriores, da seguinte forma: “[...] a ideologia do desenvolvimento tem de proceder da consciência das massas”, o qual defende com clareza ímpar na citação abaixo que, apesar de extensa, nos convém aqui transcrever:

É à medida que a consciência do povo se vai esclarecendo em número crescente de indivíduos, que se manifesta de forma nítida a realidade social. A verdade sobre a situação nacional não deriva da inspeção externa feita por um clínico social, historiador, sociólogo ou político, mesmo supondo-se geniais esses homens.

13 Muito próximo ao que Paulo Freire veio a chamar de “conscientização”.

Essa verdade só será dita pela própria massa, pois **não existe fora do sentir do povo, como proposição abstrata, lógica, fria** (grifo nosso). Não é uma verdade enunciada *sobre* o povo, mas *pelo* povo. É função da consciência que já atingiu, e da representação que faz dos seus problemas. (...) Compreendemos, então como se equivocam os que julgam que a consciência do desenvolvimento, expressa numa ideologia, deva ir de *cima*, seja artefato da especulação da elite intelectual que se pretende esclarecida, mesmo quando esta, com a melhor intenção e boa-fé, imagina estar a serviço dos interesses populares (VIEIRA PINTO, 1960, p.34).

A fim de qualificar o processo educativo demandado por esta concepção de desenvolvimento, mais à frente afirma o autor:

A ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada um a absorva na medida da sua capacidade; ao contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem “em situação”, e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu status social e da evolução histórica. É processo imanente, mas admite aceleração por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação (VIEIRA PINTO, 1960, p.43)

Considerar o “homem em situação” ou, “o homem e sua circunstância” seria, portanto, condição fundamental para que o próprio ser humano reconhecesse a circunstância na qual está inserido. O conceito nos remete à clássica frase de Ortega y Gasset “eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela, não salvo a mim” (1967, p.52), autor que também teria influenciado o pensamento isebiano.

Admitindo-se esta circunstância como iminentemente cultural, ou seja, determinada pela própria ação humana, seria esta mesma circunstância, percebida como passível de mudança. É impossível não perceber, de imediato, a relação entre este enfoque e o conceito de “inédito viável” tão relevante no pensamento freireano. Segundo Romão (2002), o “inédito viável” é o devir, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a possibilidade ainda inédita da ação. É a

possibilidade de mudança da realidade, a partir do seu reconhecimento e superação.

Os vínculos pedagógicos

Na obra de Paulo Freire que tomamos para análise no presente artigo, o “olhar” do autor é marcado por uma intrínseca associação entre a construção de um País desenvolvido (e soberano) e a construção de um sujeito consciente de seu mundo e do seu papel neste mundo. Para ele, um país de grande “[...] extensão territorial como o Brasil, com problemas locais os mais variados [não pode submeter] a solução desses problemas todos à sabedoria quase carismática dos funcionários centrais” (FREIRE, 2003, p.52), ou seja, de uma burocracia estatal centralizada.

Coadunando-se ao pensamento de Anísio Teixeira, Paulo Freire apontava o centralismo como “[...] uma espécie *sui generis* de alienação, de tal forma [que baseados no centralismo é] que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem em vez de com elas se integrarem” (Ibidem). No pensamento freireano, alienação refere-se aos processos de distanciamento da realidade vivida, dos quais decorre uma consciência ingênua acerca dos problemas. Sob o manto de um planejamento técnico centralizado, sem relação de organicidade com o contexto ao qual se dirige, o Estado passaria continuamente “[...] a ditar soluções a problemas, nunca a projetar soluções” (Ibidem, p.53). O diferencial entre uma e outra posturas se encontraria justamente no vínculo orgânico com o contexto, ou seja, na construção, a partir do local e com os sujeitos inseridos naquela realidade, das soluções e especialmente, das condições (objetivas e subjetivas) para sua efetivação.

O caminho da descentralização era associado assim, à perspectiva de construção de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento nacional. Paulo Freire propunha que “[...] quanto mais caminhemos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo, nos façamos autenticamente nacionais” (Ibidem). É possível observar, portanto, como se integra, no pensamento freireano da época, a perspectiva política de desenvolvimento nacional e o princípio pedagógico de imersão

na realidade. Para ele, esta imersão (propiciada pela leitura crítica da realidade) constitui-se no caminho para a construção de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento que necessita ser pensado de forma descentralizada. Emerge desta compreensão a primeira orientação pedagógica através da qual a **realidade é compreendida como o ponto de partida do processo educativo e, ao mesmo tempo, ponto de chegada de uma prática social comprometida** e estimulada para a construção democrática do desenvolvimento.

Entretanto, construção democrática é, para Freire, o grande desafio daquele momento histórico. Desafio porque, segundo sua interpretação da atualidade brasileira à época, o país vivenciava uma antinomia fundamental “[...] que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a *‘inexperiência democrática’*, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a *‘emersão do povo na vida pública nacional’*, provocada pela industrialização do país” (Ibidem).

Ao considerar a “antinomia democrática”, já apontada por Álvaro Vieira Pinto, como um dos grandes limitantes do processo de desenvolvimento do país, Freire defende claramente a importância de que a democracia não seja apenas objeto de reflexão teórica ou de transferência nocional¹⁴, mas que seja sim, vivenciada, experimentada, dentro e fora da escola para que então possa ser apreendida, traduzida em hábito, em modo de vida e em valor cultural¹⁵. Argumenta o autor: “[...] o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando.” (Ibidem, p.15).

A partir de uma referência explícita à ideologia do desenvolvimento, Freire argumenta que somente através de um processo experiencial de vivência democrática “[...] é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele” (Ibidem). Participante e “[...] socialmente responsável” (Ibidem,

14 Freire usa este adjetivo referindo-se à insistência brasileira pelo gosto intelectualista de transferir saberes, nocionalmente (ou seja, como uma noção dada, unilateral) ao povo.

15 Essa tese é compartilhada por outros educadores, a exemplo de Anísio Teixeira e de John Dewey.

p.17), ativo no processo de sua própria humanização, pois

Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente (FREIRE, 2003, p.15).

Destas compreensões e análises deriva uma segunda orientação pedagógica fundamental à Educação Popular: a ideia de que a educação precisa ser **experiential, vivida, vivenciada**. Isto porque, em consonância com Álvaro Vieira Pinto, Freire compreende que ao lado da construção de soluções para os problemas nacionais, “[...] é preciso que ele (povo) cresça na interferência dessa solução” (Ibidem, p.22).

“Crescer na interferência dessa solução” significa colocar-se “em situação”, deixar-se envolver com a realidade vivida, instigar-se pela problemática e dedicar-se à busca de soluções. Soluções que não existem antes da reflexão sobre a realidade. Soluções que surgem do diálogo com esta situação. Diálogo que nos permite ir “[...] conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Ibidem, p. 23).

Freire reforça assim, o princípio pedagógico da leitura da realidade, associando-o a um terceiro elemento central para a Educação Popular que é o **diálogo**. Diálogo com o “outro” e com o mundo, através de uma postura curiosa e investigativa que insere o sujeito na busca e na construção do novo.

Para Freire, a única adesão possível é aquela que se dá “[...] pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição” (Ibidem). O diálogo seria, portanto, o caminho do esclarecimento. A dialogação, o processo pelo qual as diferentes visões se inter cruzariam, revelando assim, uma maior compreensão. E a dialogicidade, a capacidade de vivenciar e promover processos dialógicos.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua

circunstância e aumentam o seu poder de 'dialogação' não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se **transitiva** [...]. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital (FREIRE, 2003, p. 34)

O conceito de "transitividade" empregado por Freire parte de uma analogia com a gramática da língua portuguesa que classifica os verbos em transitivos, intransitivos e de ligação. Em linhas gerais, os primeiros são aqueles cujo sentido depende de um complemento; os segundos, independem de um complemento e os "de ligação", como o nome sugere, apenas fazem a ligação entre elementos de uma frase.

Paulo Freire, antes de se tornar advogado e educador de renome internacional, era professor de português. Certamente trouxe destas vivências, inspiração para expressar suas interpretações acerca da condição humana e dos processos educativos. Segundo ele, "[...] a consciência intransitiva representa um quase compromisso entre os homens e sua existência" (Ibidem). Traçando um paralelo com a gramática da língua portuguesa, significa dizer que este seria um nível de consciência que independe de complemento, que não "flexiona" com a "situação" na qual se encontra o ser humano. Segundo palavras de Freire:

Esta forma de consciência [intransitiva] adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesse e preocupações [...]. Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital (FREIRE, 2003, p.34)

Para Freire, o processo de tomada de consciência ou de conscientização do Ser Humano é justamente o processo de transição de um nível de consciência intransitiva para outro, de consciência transitiva, ou seja, que flexiona com as circunstâncias. A partir de então, torna-se factível supor a possibilidade de emergência, no Ser, de seu compromisso com a existência, ou seja, de sua humanização.

Entretanto, Freire nos alerta que se, por um lado, a intransitividade se caracteriza pela limitação do homem "ao plano de

vida mais vegetativo que histórico” (Ibidem, p.35), a transitação de sua consciência pode resultar crítica ou ingênua. A questão merece aprofundamento.

Freire parte do princípio de que o processo de urbanização vivido à época favorecia o estabelecimento de um circuito maior de relações e de interações com formas de vida mais complexas, ampliando no sujeito o “[...] número de sugestões de sua circunstância” (Ibidem, p.36), o que favoreceria a “[...] transitação de sua consciência” (Ibidem) e a conseqüente superação da intransitividade que limitava a sua esfera de apreensão da realidade. Em suas palavras: o sujeito “[...] começa agora a atender a solicitações e interesses outros que o vão jogando em situações novas de que resultam novas experiências que o situam diferentemente no seu contexto ou face a ele” (Ibidem).

Entretanto, Freire chama a atenção para o fato de que se esse processo de transitação de consciência ocorrer com poucos elementos de racionalidade e de percepção crítica, o resultado será uma consciência transitivo-ingênua, mágica e mítica, elemento básico dos processos de massificação. Diz ele: “Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda com a existência do que o observado na consciência intransitiva” (Ibidem, p.37). Isso porque na intransitividade ocorre mais uma atitude de acomodação do que uma concordância, enquanto que na consciência transitivo-ingênua a concordância é resultado de uma “consciência fanatizada”, acrítica, mítica e, portanto, manipulável. Aqui reside um dos pilares da crítica que Freire sustentava às diversas formas de populismo, presentes implícita ou explicitamente naquele momento político pelo qual passava o Brasil. Em suas palavras:

A consciência transitivo-ingênua tanto pode evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode distorcer para uma forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação (FREIRE, 2003, p.37).

A partir destas reflexões acerca da ambigüidade do processo de superação da intransitividade, ou seja, da possibilidade de dele

decorrer consciência crítica ou ingênua, Freire afirma a relevância das “[...] preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia” que ofereça “ao educando instrumentos com que resista aos poderes de ‘desenraizamento’ de que nossa civilização industrial, a qual nos filiamos, está amplamente armada” (Ibidem). Neste sentido, acrescenta que necessitamos de:

Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (FREIRE, 2003, p.38)

Diante do exposto até o momento, podemos sintetizar os nexos entre o político e o pedagógico, presentes no pensamento freireano e expressos em Educação e Atualidade Brasileira da seguinte forma: ao almejar um desenvolvimento **nacional**, toma-se a **realidade** como ponto de partida e de chegada do processo educativo; se este desenvolvimento se propõe **democrático**, demanda-se a aprendizagem da dialogação, do exercício do **diálogo** com a realidade e com o outro; e se o objetivo maior do desenvolvimento é a **humanização** do sujeito, necessário se faz uma educação **experiencial**, vivida, vivenciada.

Considerações Finais

O golpe militar de 1964 interrompeu esse rico e fértil período de reflexões e formulações, enviando para o exílio muitos dos pensadores, inclusive Paulo Freire, que só retornou ao Brasil no ano de 1980, depois de 16 anos apartado de seu país, mas não de seus ideais. O golpe militar de 1964 enviou também para o “exílio” as concepções e práticas de Educação Popular que, por muitos anos, estiveram restritas aos espaços das organizações sociais, quase sempre sob a (parcial) “proteção” da Igreja Progressista.

Entretanto, no decorrer das décadas seguintes, ainda sob o regime totalitário, esses espaços de resistência, organizados especialmente em torno das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), foram se constituindo

verdadeiros “espaços de germinação” de um processo de construção de um projeto alternativo de desenvolvimento. É o que nos indica uma historiografia do movimento agroecológico, construída a partir de uma pesquisa realizada entre os anos 2015 e 2017 e que deu base às reflexões aqui desenvolvidas.

Os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação da Educação Popular, (constituindo assim, a sua epistemologia), revelaram-se capazes de mesmo à margem do instituído, fomentar a construção de um projeto alternativo (e vigoroso) de desenvolvimento. Isso se deve, a nosso ver, à potência política de sua formulação pedagógica, que toma a realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo, que valoriza e fomenta a aprendizagem da dialogação (com o mundo e com o outro) e que se baseia em processos experienciais, vividos e vivenciados de construção do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Los Caminos-Cruzados: formas de pensar y realizar educación en America Latina*. In: LATAPI, Pablo y CASTILLO, Alfonso (1985). *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, UNESCO:CREFAL, México.
- FREIRE, Paulo (1982) *Educação como Prática da Liberdade*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- ____ (2003) *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- JAGUARIBE, Hélio (1958). *Condições Institucionais do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ISEB.
- RAMOS, Alberto Guerreiro (1957). *Condições sociais do poder nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.
- ROMÃO, José Eustáquio (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez.
- VALENTE, Luiz Fernando (2009). *Paulo Freire: desenvolvimento como liberdade*. Disponível em [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20\(pp186%20a%20197\).pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20(pp186%20a%20197).pdf) Acesso em: 11/01/2016.
- VARGAS, Jorge Osório. *As Polêmicas e a Afirmação da Educação Popular na América Latina*. In: GARCIA, Pedro Benjamim et al (1994). *O pêndulo das*

ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Duará.

VIEIRA PINTO, Álvaro (1960). *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB.

WOLFE, Marshall (1983). *Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades*. Revista de la CEPAL, n. 21, p.

Educar desde el corazón para la transformación del mundo

La Inteligencia Emocional y la Educación Popular

Gabriela P. Serrano P.¹⁶

gabriela.serrano@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en abril 2018 y aceptado en mayo 2018

Resumen

La Educación Popular es esencialmente transformadora, y dicha transformación atañe desde lo humano a lo social. De allí que sus prácticas innovadoras siempre han de estar impregnadas de la calidez y la calidad que busca un mejor presente y un mañana cada vez más justo. La Educación Popular construye una pedagogía donde no solo es importante las capacidades intelectuales, sino también la construcción de la personalidad de un ser humano integral, pleno y transformador. En este sentido la inteligencia emocional y la educación popular se entrelazan perfectamente como claves para la transformación educativa y social. La presencia de los principios de la educación popular asociados a la educación del ser y las emociones genera en los centros educativos espacios para un desarrollo integral.

Palabras Claves: Educación Popular, Inteligencia Emocional, Formación Integral del Ser, Transformación Educativa y Social.

Abstrac

Popular Education is essentially transformative, and so far, as concern such transformation, this ranges from the human level to the social one. Thereof, its innovative practices must always work towards warmth and

16 Máster en Orientación Psicológica Educativa por la Universidad Católica del Táchira (UCAT) Venezuela. Licenciada en Educación Integral (UCAT). Diplomada en Psicología Infantil, Especialista en Terapia Familiar e infantil. Estudios en innovación educativa y coaching Positivista. Experiencia en consultoría de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), Maestra de aula, docente universitario y Asesora Psicológica. Ponente y conferencista en temas psicoeducativos. Actualmente Coordinadora Nacional de Educación General Básica Fe y Alegría Ecuador.

quality that seek and deserve a better present and a fair future. Popular Education builds a pedagogy where not only intellectual abilities are important, but also the full development of the personality of an integral and transformational human being. In this regard, emotional intelligence and popular education are perfectly interconnected as keys for educational and social transformation. The presence of the principles of popular education associated with the education of human beings and their emotions generates opportunities for integral development in educational centers.

Key Words: Popular Education, Emotional Intelligence, Integral Human Formation, Educational and Social Transformation.

Introducción

La educación es sinónimo de un mejor futuro para una nación, de mayor equidad, de mejores oportunidades, de solidaridad y de crecimiento, y para que esta realidad sea factible, la educación debe ser de alta calidad, debe ser justa, congruente a las necesidades de la sociedad actual y a los nuevos retos que se generan en estos tiempos. Siendo por encima de todo profundamente humana.

En este sentido, la formación de los niños, niñas y adolescentes debe apuntar a una visión actualizada a los retos del presente y el devenir del futuro, donde no solo es importante la capacidad memorística, sino también la resolución de conflictos y la construcción de la personalidad. Es en este punto, la Educación Popular genera elementos indispensables para el fortalecimiento de los espacios de aprendizaje, posibilitando una convivencia más armónica al tiempo que se potencian las habilidades del ser humano.

El objetivo principal del presente artículo es: 1. Presentar la inteligencia emocional y la educación popular como claves para la transformación educativa y social. Los objetivos específicos son: 1. Reseñar las bases de la inteligencia emocional en la práctica educativa 2. Identificar los principios de la educación popular asociados a la educación del ser y las emociones 3. Explicar la importancia de la inteligencia emocional en la educación popular y su articulación.

Las conclusiones convergen en razón al tema central de la revista: "Educación Popular". Por tal, se espera que las claves y reflexiones emanadas del presente artículo contribuyan a fortalecer la práctica pedagógica de nuestros centros educativos.

Educar desde el corazón en Fe y Alegría

(...) Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso (...) No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado (...) ¹⁷

*Palabras del Libertador Simón Bolívar
a Simón Rodríguez desde Perú.*

La Educación Popular es por esencia transformadora, proponiéndose una transformación que nace desde la persona, para transformar así el todo. En Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular, Integral, de Promoción Social, Acción Pública, y Espiritualidad Transformadora, es inevitable partir del corazón, nacer desde lo humano.

En palabras de Simón Bolívar a su gran maestro Simón Rodríguez, la educación no debe ser solo aquella que se refleja en el intelecto, sino también la que se plasma en el corazón; una educación que forma para lo grande, para lo hermoso y para el futuro, una educación que transforma el ser y el vivir de los educandos, de los educadores, de las familias y los centros, una educación que parte del contexto y que le transforma.

A razón de ello, formar para lo complejo y para el futuro, requiere de la adecuación de estrategias complejas y actualizadas, comprendiendo y desafiando los retos que supone la educación actual en el mundo. De allí el pensamiento de Edgar Morín (2004) ¹⁸ : "Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino

17 Simón Bolívar. 1824. Palabras del Libertador a Simón Rodríguez desde Perú. P. 27.

18 Edgar Morín. 2004. Transformando la Educación. Tomado de Itinerario Red Qualitas. P.88.

los que no puedan aprender, desaprender y reaprender.” (p. 88). Este aprender es amplio y necesario, estando cada vez mas lejos del mero saber catedrático y profundizándose más en la persona, en su ser, su sentir, su conocer, su hacer, su convivir, y sus competencias y habilidades vistas de una manera integral. Actualmente esta argumentado desde diversos estudios y enfoques teóricos la importancia de la formación de habilidades para la vida y la formación del ser.

En este sentido, la esencia de Fe y Alegría permite generar espacios de calidez y calidad, que parten desde lo humano y transforman todas las áreas del quehacer educativo. No es casualidad que el sistema metodológico de Fe y Alegría sea el CORDIS¹⁹, el cual además de ser la metodología que guía a Fe y Alegría tiene su valiosa connotación expresada en el Horizonte Pedagógico Pastoral (2016)²⁰:

La palabra que resulta de las iniciales de este sistema es CORDIS que remite a la raíz latina de la palabra CORAZÓN, inmediatamente nos dirige hacia el símbolo por excelencia de Fe y Alegría y a la búsqueda de la pedagogía del amor como centro fundamental del esfuerzo que hacemos por estar cercanos a quienes son parte de los procesos educativos. (p. 96)

(Federación Internacional. Fe y Alegría, 2002.
Tomado del Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría
Ecuador).

De allí que, guiados desde el CORDIS, con todo lo que ello connota, la educación que se piensa, vive, siente y se construye en Fe y Alegría parte desde el corazón, siendo este misericordioso (La palabra misericordia viene del latín formado de miser (miserable, desdichado), cordis (corazón) y el sufijo -ia. Refiriendo a la capacidad de sentir la desdicha de los demás). Y un corazón que recuerda (la palabra «recordar» viene del latín «recordari », formado de re “de nuevo” y cordis, recordar quiere decir mucho más que tener a alguien presente en la memoria, significa «volver a pasar por el corazón”).

19 Contextualización, Revalorización de saberes y experiencias, Diálogo de saberes, Innovación Transformadora, Sistematización y Socialización.

20 Fe y Alegría Ecuador. 2016. Horizonte Pedagógico Pastoral. P. 96

Este significado deja ampliamente evidente lo que es el ser humano en su esencia para la educación popular, generando de esta manera en los centros educativos un espacio por excelencia para las emociones, para el convivir, el ser, el hacer, el crecer, conocer, el saber y el convivir.

La educación popular y su pedagogía siempre han planteado en su dinámica la dimensión psico afectiva, en este particular y referente a la pedagogía del amor Antonio Pérez Esclarín (2004) ²¹ indica:

Se trata de respetar y cultivar los procesos psicológicos, emocionales, y afectivos de cada persona, de modo que se pueda crecer armónicamente y desarrollar las competencias necesarias para que pueda ejercer su afectividad, sexualidad y libertad en un modo maduro y responsable. Competencias que le lleven a desarrollar su identidad personal, familiar y social, que le ayuden a conocerse, quererse y emprender el camino de su propia realización con los demás. Competencias para no agredir ni física ni verbal ni psicológicamente al otro, que favorezcan el autoestima y autonomía personal, el respeto, la capacidad de relacionarse y comunicarse positivamente con los demás (familia, compañeros, comunidad). El desarrollo de la voluntad y el carácter, la toma de decisiones, las relaciones de género, el compromiso personal y social, la autonomía y la libertad responsable. (p.48)

La pedagogía del amor forma parte esencial de la Educación Popular, no se puede enseñar solo desde lo cognitivo o intelectual, se forma al ser en plenitud de todas sus aristas y dimensiones. Negar las emociones es negar lo humano, no se puede realmente educar si no se consideran las emociones, y más allá de considerar, no se podría formar integralmente sino se forma desde el corazón.

La Inteligencia Emocional en la Práctica Educativa

Somos mensajeros de la fe y al mismo tiempo mensajeros de la alegría, Mensajeros de la Fe y Maestros de la Alegría. Debemos

21 Antonio Pérez Esclarín. 2004 colección programa internacional de formación de Educadores populares. La educación popular y su pedagogía. Editorial Federación Internacional de Fe Y Alegría. Venezuela. p. 48

por lo tanto aspirar a ser pedagogos en la Educación de la Fe y pedagogos de la Alegría ...Dos vuelos espirituales tan hermosos y radiantes que son capaces de enamorar una vocación. Dos poderes y dos dones de Dios que son capaces de transformar el mundo.

(P. José María Vélaz S.J.)²²

En la educación actual se hace cada vez más indispensable una práctica que pondere en su justa medida lo emocional. En este sentido son diversos los avances en las teorías psicoeducativas como los son las de H. Gardner, D. Goleman, entre otras, las cuales han avanzado ampliamente en la incidencia que tiene lo emocional en las prácticas pedagógicas. La inteligencia emocional y las estrategias que de allí se desglosan se configuran como bases sobre las cuales se puede edificar la nueva educación, una que se adapte a los tiempos actuales, y se reconfigure en virtud de las exigencias de los tiempos venideros.

Para adentrarse en la inteligencia emocional, es oportuno realizar un breve recorrido histórico en sus antecedentes y edificación. Así como en sus principios y fundamentos, para poder de esta manera, llegar a su aplicación práctica en el aula y en la vida diaria.

Breve recorrido histórico de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha evolucionado desde hace más de 2000 años a la connotación que tiene en la actualidad, luego de diversos aportes de estudiosos, y de valiosas teorías, entre ellas las más influyentes son las de los autores: Aristóteles (-384 – 322), Santo Tomas de Aquino (1224 – 1274), Rene Descartes (1596 – 1650), Skinner (1904 – 1990), Scott (1927 – 1986), entre otros, cada uno de ellos desde sus teorías y filosofías versaron referente a las emociones y las aproximaciones a lo que hoy se conoce como inteligencia emocional.

En cuanto a los teóricos más recientes y trascendentes se encuentran: Roberth Plutchik (1927 – 2006) con su teoría del círculo

22 Lazcano, J. s.j. 2005. Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.

cromático de las emociones y su combinación; a Salovey (1958) y Mayer quienes acuñan por primera vez el término inteligencia emocional. A partir de estos autores, y con la participación de Howard Gardner y Daniel Goleman se da a conocer a nivel mundial la teoría de la inteligencia emocional, visualizándose que las emociones se pueden percibir como ideas adaptativas que podrían conducir a la transformación de interacción personal y social en una experiencia enriquecedora.

Emociones

La inteligencia emocional tiene su base en las emociones, y en el fortalecimiento idóneo de las mismas, para un uso adecuado y potenciación de la personalidad por medio de un equilibrio emocional. En este sentido, "Las emociones conducen a la acción, son sistemas poderosos que nos permiten responder al entorno, dirigen la conciencia, le dan sentido a la existencia y mueven las personas al cambio" Jazmín Sambrano (2014)²³. De allí que, la inteligencia emocional se focalizar en el discernimiento de las mismas buscando consecuentemente una alfabetización emocional. (p.14)

La misma palabra emoción, en su significado etimológico (emotio que deriva del latín movere) indica movimiento, y con el prefijo e, indicaría movimiento hacia. Lo cual sugiere que toda emoción presenta una tendencia a una actuación o movimiento. Las emociones tienen su componente psicológico, fisiológico y social, de allí la importancia de educar en la emoción y educar la emocionalidad. Dicha formación, requiere una instrucción previa del educador, en virtud de que este domine el conocimiento necesario y pueda hacer uso correcto de las diversas estrategias que proporciona la inteligencia emocional.

Ocho emociones importantes y las consecuencias que genera:

1. Ira
2. Tristeza
3. Miedo
4. Alegría

23 Sambrano, J. (2014) Inteligencia Emocional. Guía práctica para alfabetizar nuestras emociones. Editorial ALFA. Venezuela. . (p.14)

5. Sorpresa
6. Amor
7. Disgusto
8. Vergüenza

En función a la teoría o autor que se visualice se van a encontrar diversas categorizaciones de las emociones, no obstante, estas 8 emociones básicas mencionadas por Sambrano, J.²⁴ son fundamentales de articular para la inteligencia emocional.

Estas 8 emociones han de ser conocidas y manejadas eficazmente por el educador, haciendo de su práctica educativa más cónsona con una formación integral y humana. Este conocimiento va a tener principalmente dos dimensiones, una a nivel personal sobre su propia práctica y experiencia, y otro nivel profesional y su aplicabilidad en el entorno educativo.

Al respecto del trabajo con las emociones Gómez (2013)²⁵ brinda el siguiente aporte:

El cultivo de las denominadas emociones positivas, estipulando su desarrollo, a la vez que la disciplinada acción de encauzar las emociones negativas, es una herramienta igualmente indispensable. La ira, el miedo, la tristeza, el odio, el resentimiento, la envidia, el orgullo, entre otras, son estados mentales que generan estados neurofisiológicos enérgicos que obstaculizan, entranan y dificultan el proceso en el camino de la expansión de la conciencia. Por el contrario, la paz, la alegría, la serenidad, el coraje, la prudencia, la actitud amorosa hacia si mismo y los demás, la plenitud, la tolerancia, la compasión, etc., generan cambios neuroquímicos, neuro simpáticos, y enérgicos que facilitan la emergencia del nuevo estado. (p.203)

24 Sambrano, J. (2014) Inteligencia Emocional. Guía práctica para alfabetizar nuestras emociones. Editorial ALFA. Venezuela. (p.16)

25 Héctor G. Gómez, G. 2013 Un mapa en el laberinto. La felicidad es un estado mental y puede ser aprendido. Editorial Singularidad. P. 203

Componentes de la Inteligencia Emocional

Para fomentar la inteligencia emocional como parte insoluble en la vida personal, han de estimularse y solidificarse ciertos componentes.

- ✓ **Aptitudes Personales:** referidas a el autoconocimiento, la autorregulación, el afán de triunfo, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.
- ✓ **Aptitudes Sociales:** Vinculadas con la influencia, la comunicación, el manejo de conflictos, el liderazgo, la canalización de cambios, entablar vínculos, la cooperación y el trabajo en equipo.
- ✓ **La inteligencia intrapersonal:** relacionada al conocimiento de sí mismo, sus fortalezas y debilidades.
- ✓ **La inteligencia interpersonal:** la capacidad para percibir y establecer diferencias entre los distintos estados de ánimo de otras personas.

Partiendo desde estos componentes esenciales de la inteligencia emocional, es válido argumentar como gracias a la educación en inteligencia emocional, se puede consolidar cambios profundos con miras a una transformación real, que parte de la persona e incide en el contexto. Una formación que carezca de estos componentes escasamente podría llamarse formación integral, no se puede ser ajeno a esta realidad tan sonora como lo es la necesidad de formar al ser desde una visión integral que genere espacios para el desarrollo emocional.

Importancia de la inteligencia emocional en la educación popular y su articulación

La educación popular se propone transformar los contextos, en especial los más vulnerables, con visión en generar una incidencia a nivel social con un impacto real en las comunidades. En este particular, la transformación cada vez se hace mas imperiosa y supone mayores retos.

Al respecto, la educación además de ser una labor excelsa y

única, está cargada de grandes responsabilidades y compromisos. Tal como indica el educador y filósofo Edgar Morín (1999)²⁶ refiriéndose a la importancia de transformar la educación:

La educación es «la fuerza del futuro” ... Constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad. (p.7)

Ciertamente, la educación posee en si un tesoro incalculable, pero también requiere ser transformada para alcanzar sus potencialidades. Esta transformación solo es posible, mediante la responsabilidad compartida de todos los actores del hecho educativo (Estudiantes, Padres, Madres, Representantes, Educadores, Personal Institucional, Comunidad, El Estado)

La educación es un proceso multifactorial, en el cual, se conjugan una serie de elementos que deben actuar en el mismo sentido y en sinergia, para poder lograr un proceso educativo congruente y fortalecedor.

De allí que, producto de las experiencias de las prácticas pedagógicas de Fe y Alegría Ecuador, se han generado espacios donde las estrategias metodológicas van nutriéndose. El sistema metodológico de Fe y Alegría CORDIS, propone y brinda un espacio vital para la Innovación Transformadora, permitiendo y estimulando en sus prácticas cambios sustanciales que generen transformaciones significativas en todo el proceso educativo.

26 Edgar Morín (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO Francia p. 7

Por consiguiente, Fe y Alegría Ecuador desde largo tiempo ha generado espacios de innovación transformadora y de profundización del ser y de lo emocional, como lo son y lo han sido las formaciones para la familia, para los colaboradores de Fe y Alegría, para los estudiantes y todos los actores del movimiento, formaciones ignacianas, formaciones pedagógicas como lo son las Estrategias Metodológicas de Lectura y Expresión y Pensamiento Lógico con énfasis en las matemáticas, y más recientemente las formaciones en el proyecto de innovación con las hermanas de Nazareth, donde se han brindado valiosos espacios para la transformación de las prácticas pedagógicas. Asimismo, Los campamentos ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA), El Movimiento Infantil de Fe y Alegría (MIFA) y la Pastoral en los centros han brindado espacios para el desarrollo emocional. Todo enmarcado en un Sistema de Mejora de la Calidad que impulsa una transformación desde lo interno.

Todo este transitar que ha realizado Fe y Alegría Ecuador, lo hace un terreno fértil para prácticas innovadoras, en las cuales los espacios para el desarrollo personal en un sentido holístico, están cada vez más presentes. De allí que, la inteligencia emocional ha estado tanto implícita como explícita en varias de estas iniciativas. En la actualidad, el proyecto de innovación brinda herramientas específicas desde las inteligencias múltiples para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, siendo ambas componentes fundamentales de la inteligencia emocional.

Se ve, por ende, una articulación clara y longitudinal entre la educación popular y la inteligencia emocional. Donde la inteligencia emocional fluye y beneficia indiscutiblemente las prácticas pedagógicas y pastorales de los centros educativos.

Como trabajar la inteligencia emocional y educar la emocionalidad

Existen diversos modelos para desarrollar las competencias emocionales, la Universidad de Barcelona (España) propone el modelo GROPE (Grupo de reserca en Orientación Psicopedagógica), según el cual se contemplan 5 grandes competencias:

1. Conciencia emocional
2. Regulación Emocional
3. Autonomía emocional
4. Competencia Social
5. Habilidades de vida para el bienestar.

Este modelo para desarrollar las competencias emocionales puede articularse con los diversos espacios que se generan en la Revalorización de Experiencias y Saberes, en el Dialogo de Saberes, en la Innovación Transformadora, y en el día a día. Está en el tino, la creatividad y el interés del educador para concebir y consolidar estos espacios armónicos donde se estimulen las competencias emocionales.

La inteligencia emocional, el estudiante y el docente

La inteligencia emocional es clave para los procesos transformacionales del área educativa y social. En este particular, es indispensable que los educadores integren y fortalezcan desde el aula las estrategias más optimizadas para que los estudiantes reconozcan e incorporen a su rutina los elementos esenciales de la inteligencia emocional. De esta manera, al incorporarse de forma continua y sistematizada la inteligencia emocional en el aula, el estudiante internalizará en su proceder la misma, generando un ambiente de armonía, convivencia y aprendizajes más significativos.

Al fortalecer la Inteligencia Emocional se potenciará en el estudiante los siguientes rasgos:

Características de las personas con Inteligencia Emocional

Tomado de Maestro J (2009)²⁷:

27 Maestro J (2009): Regálate liderazgo, una estrategia para desarrollar los talentos emocionales del Líder. Editorial Porfit. P 29

1. Posee una autoestima adecuada, se valora, se conoce y se autoafirma como ser único.
2. Confía en sus intuiciones y valoraciones.
3. Sabe lo que está sintiendo y lo puede expresar con claridad, tanto con su cuerpo como con sus palabras e identifica los sentimientos propios.
4. Utiliza el pasado como elemento de aprendizaje para futuras acciones.
5. Está orientado a la relación, tanto consigo mismo, como con los demás, participa activamente en las relaciones.
6. Es una persona positiva
7. Sabe dar y recibir.
8. Entiende los sentimientos de los otros (empatía)
9. Es capaz de expresar tanto las emociones negativas como las positivas.
10. Es capaz de controlar y regular sus emociones.
11. Sabe superar obstáculos y frustraciones.
12. Encuentra equilibrio entre exigencia y tolerancia.
13. Siente entusiasmo, motivación y energía para lograr sus objetivos

Rol del estudiante

El rol del estudiante es protagónico, los estudiantes son el eje central del proceso educativo, son la razón de ser y en virtud de quienes debemos enfocar los más loables esfuerzos. En este punto, la inteligencia

emocional, estimula un estudiante protagónico del aprendizaje, co creador del hecho educativo, seguro de sí mismo, que conoce sus emociones y sabe entender, valorar y respetar las de los demás.

En el sentido emocional, también se ha ido transitando progresivamente de la educación tradicional donde el estudiante es un pasivo receptor, a la educación de alta calidad donde el estudiante participa activamente los procesos de aprendizaje, situación para la cual debe estar dispuesto emocionalmente.

Debemos preparar nuestros estudiantes no solo en lo académico e intelectual, sino en todas sus aristas, tal como se propone en los pilares de Educación (los cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a Ser; Aprender a Conocer; Aprender a Convivir y Aprender a Hacer) aunados a los actualmente propuestos, dichos saberes cada vez más llevados a la práctica.

La formación del estudiante debe centrarse profundamente en la concepción de un ser humano con las habilidades requeridas no solo para el éxito académico, sino para los retos que les plantea la vida. Asimismo, es fundamental conocer el mundo emocional interno del estudiante, reconocerle como ser emocional y todo lo que ello conlleva.

En este sentido es oportuno reseñar las habilidades sugeridas por el Tony Wagner (2010) ²⁸, señalando los retos de la educación del siglo XXI y XXII:

Resume las siguientes habilidades:

1. Promover el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas.
2. Espíritu colaborativo y liderazgo por influencia (en lugar de por autoridad.)
3. Capacidad para acceder y procesar la información disponible.

28 Tony Wagner, (2010) Habilidades para el estudiante del siglo XXI. Tomado de Habilidades del siglo XXI y su impacto en la Practica Áulica. Itinerario Transformando la Educación. Red Qualitas. Microsoft. (P.44)

4. Capacidad de adaptación y rapidez (flexibilidad, adaptabilidad para tener éxito).
5. Iniciativa y un espíritu emprendedor.
6. Comunicación oral y escrita efectiva, para desarrollar argumentos y opiniones.
7. Curiosidad e imaginación de donde nace la innovación. (P.44)

Este es un desafío que no solo tiene la Educación Popular, sino la educación en general en todo el mundo. Es necesario la adecuación y formación tecnológica, humana, científica y emocional entre otras. No cabe duda que la educación es un reto, un desafío, lo cual también es emocionante. En palabras de Edgar Morin(1999)²⁹ también expone sobre los desafíos que supone la educación actualmente:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.(p.3)

Edgar Morin 1999

El rol del Educador Popular

Los educadores populares son esencialmente transformadores, tal y como se ha mencionado, las transformaciones nacen desde la persona, desde el ser. En este sentido el educador al fortalecer en su propia vida los componentes de la inteligencia emocional, hará de su práctica pedagógica un quehacer más fructífero, asimismo se encontrará en mejor posición para estimular en los estudiantes dichos componentes, al tiempo que se genera en los centros educativos espacios para la calidez y el aprendizaje integral.

Fe y Alegría se ha caracterizado por ser fraternal en todos sus

²⁹ Edgar Morin (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO Francia p. 3

ambientes, rompiendo con el paradigma tradicional de distancia entre sus colaboradores, el educador empoderado desde la inteligencia emocional expandirá su conciencia y plenitud, experimentando su propia transformación personal.

¿Cómo poner en práctica un programa de educación emocional?

Existen múltiples maneras de colocar en práctica y estimular la inteligencia emocional en los entornos de aprendizaje, sea por medio de un programa específico o en la práctica diaria.

- ✓ Formación de los docentes.
- ✓ Escuela para padres.
- ✓ En las asignaturas, proyectos de aula y de aprendizaje.
- ✓ Educación ciudadana más allá de lo convencional.
- ✓ Los departamentos y coordinaciones de orientación y afines. BEI -DECE

BEI: Bienestar Educativo Integral

Algunas situaciones cotidianas de aplicabilidad de la inteligencia emocional

- ✓ Enfrentar miedos
- ✓ Lidar con rupturas emocional
- ✓ Manejar la ira
- ✓ Manejar la ansiedad
- ✓ Manejar la tristeza
- ✓ Mantener relaciones sanas
- ✓ Superar el Bullying.
- ✓ Combatir y evitar el Mobbing y combatir Ciberacoso.

- ✓ Estimular la Resiliencia.
- ✓ Crecimiento personal.
- ✓ Fortalecer la voluntad.
- ✓ Para la toma de decisiones.
- ✓ Otras aplicaciones.

Finalmente, la Educación Popular y la inteligencia emocional van de la mano, estrechando lazos para el fortalecimiento y la edificación de seres humanos integrales, felices, plenos. En un entorno de aprendizaje y convivencia cálido, donde se viven emociones sanas. Encontrando respaldo y fraternidad en sus educadores y compañeros. Asimismo, con educadores felices y satisfechos, sanos emocionalmente, asertivos y resilientes, que se transforman a sí mismos para transformar su entorno.

Conclusiones

A fin de lograr la exploración de la inteligencia emocional y la educación popular como claves para la transformación educativa se precisó en primer lugar las bases de la inteligencia emocional en la práctica educativa, se identificó los principios de la educación popular asociados a la educación del ser y las emociones para luego explicarse la importancia de la inteligencia emocional en la educación popular y su articulación.

Al identificar los principios de la inteligencia emocional, estos le permiten al educador alfabetizar emocionalmente a sus estudiantes, quedando claro que en primer momento se requiere de una capacitación del educador, como líder y guía del aula, para luego poder formar en sus estudiantes la tan importante conciencia emocional.

Asimismo, el rol del educador popular y del estudiante son claves en la inteligencia emocional, tanto para la educación popular como para la transformación de los contextos sociales. Se visualiza también la importancia de la formación a la familia al respecto y la vinculación de todos los actores del hecho educativo en un ambiente cada vez más cálido, fraternal y humano.

Referencias Bibliográficas

- Edgar Morín (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Francia.
- Fe y Alegría Ecuador. (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral*.
- Gómez, G. Héctor G. (2013). *Un mapa en el laberinto. La felicidad es un estado mental y puede ser aprendido*. Editorial Singularidad.
- Lazcano, J. s.j. (2005). *Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Libertador Simón Bolívar. (1824). Palabras del Libertador a Simón Rodríguez desde Perú.
- Maestro J (2009) *Regálate liderazgo, una estrategia para desarrollar los talentos emocionales del Líder*. Editorial Porfit.
- Sambrano, J. (2014) *Inteligencia Emocional*. Guía práctica para alfabetizar nuestras emociones. Editorial ALFA. Venezuela.
- Tony Wagner, Habilidades para el estudiante del siglo XXI. (2017) Tomado de Habilidades del siglo XXI y su impacto en la Práctica Áulica. Itinerario Transformando la Educación. Red Qualitas. Microsoft.
- Pérez Esclarín Antonio. (2004). Colección programa internacional de formación de Educadores populares. La educación popular y su pedagogía. Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría. Venezuela.

¿Cuál Educación Física para la Educación Popular?

Eloy Altuve Mejía³⁰

eloyaltuve@hotmail.com

Artículo recibido en mayo de 2018 y aprobado en junio 2018

Resumen

Se explica el proceso de deportivización o conversión de la educación física en apéndice del deporte, que significa también su incorporación a la política pública deportiva, y se debelen como efectos resaltantes en la clase el centrarla en el grupito de los mejores y la limitación de la expresividad y sensibilidad de los alumnos. Desde la óptica de un proyecto de educación popular, se propone una educación física inclusiva, basada en el cultivo de la formación, organización, compartir, participación, placer, solidaridad, libertad, responsabilidad, que valore e incorpore el juego latinoamericano, colabore con detectar talento deportivo y contribuya decisivamente con la formación integral en la clase, en la cotidianidad escolar, en las actividades recreativas familiares e indagando y creando prácticas corporales más humanas.

Palabras claves: Educación física, deportivización, formación integral, juego latinoamericano.

Abstract

The process of "deportivización" or physical education conversion is explained in appendix of the sport, which also means its incorporation into the public sports policy. When it is centered in a group of the best students and the limitation of the expressiveness and sensitivity of the others, the significant effects are notably present in the class. From the perspective of a popular education project, an inclusive physical education is proposed, based on training, organization, sharing, participation, pleasure, solidarity, freedom, responsibility, which values and incorporates the Latin American game, collaborate with detecting

30 Docente e Investigador Jubilado Activo: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos- Universidad del Zulia (CEELA de LUZ). Maracaibo-Venezuela.

talent for sports and decisively contribute to the integral formation in the classroom, in school daily life, in family recreational activities and inquiring and creating more human body-based practices.

Key words: Physical education, “deportivización”, integral formation, Latin American game.

Deportivización de la Educación Física

Hace 23 años cuando reflexionamos sobre el tema que hoy abordamos nuevamente, el Maestro Antonio Pérez Esclarín en la presentación de la obra al sintetizar magistralmente la realidad de la educación física (**en adelante EF**) ya registraba su orientación deportiva: “que ha llevado incluso a la aberración de algunos docentes que la reducen a algo informativo, a datos y definiciones que hay que memorizar. Desgraciadamente, no son tan raros los...que ponen el énfasis...en la memorización de datos sobre las medidas de un campo de fútbol, la altura de un aro de basket y otras cosas semejantes que, ciertamente, no tienen nada que ver con la práctica de la educación física y con el desarrollo integral de la persona. Otros docentes...reducen su práctica educativa a poner a los alumnos a correr, a hacer determinados ejercicios o a jugar; y esto si no se limitan a trabajar tan sólo con el grupito de los mejores deportistas con la idea de hacerlos competir con los de otros centros educativos” (Altuve, 1995:3).

Entre 1995-2018 se ha producido completamente la “deportivización” de la EF, definida como la conversión en un apéndice del deporte en términos teórico-conceptuales y concretos, al adquirir totalmente su conceptualización, lógica, dinámica, significación, sentido y práctica. Ha significado la incorporación de la EF a la jurisdicción legal y orgánico-administrativa-financiera de la política pública deportiva, donde se define y establece su orientación, funcionamiento y desarrollo.

A continuación se va a ilustrar con dos casos concretos (Venezuela y Ecuador), el proceso de determinación de la EF por la política pública deportiva, para después proponer ideas que comprenden la EF desde una mirada de Educación Popular. El proceso de “deportivización” de la EF comprendió (Altuve, 2018):

Primero: Incorporar la EF al ordenamiento jurídico-legal de la política pública deportiva (Altuve: 2012, 2016 y 2018)

Venezuela

En el **Art.** 111 de la Constitución (1999) se define el papel de la EF conjuntamente con el deporte (“La EF y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia...”) y establece la primacía del deporte mencionándolo 6 veces y sólo 1 a la EF. En el máximo instrumento jurídico (Ley Orgánica de Educación 2009) que rige la política pública educativa (en educación básica y media), la EF es invisible, no aparece en los Art. 14 y 15 que definen la educación y establece sus fines, respectivamente, y es mencionada accesoriamente en el contenido del Art. 16 titulado Deporte y Recreación.

La dependencia en la definición y su minusvalía constitucionales con respecto al deporte, unidas con su invisibilidad en la Ley Orgánica de Educación, inician el traslado de la EF desde el ordenamiento jurídico-legal de la política pública educativa al de la política pública deportiva, que se completa con la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2011(instrumento jurídico que rige la política pública deportiva), que:

a) Define como parte de su objetivo *establecer las bases para la EF* (Art. 1). b) Dota al Ministerio del Poder Popular para el Deporte (MPPD) el derecho de *ejercer la rectoría del Sistema Nacional del Deporte, Actividad Física y Educación Física y asumir como parte de su función a la masificación de la EF* (Art. 3). c) *Establece la carga horaria de la EF en el subsistema de educación básica con una frecuencia mínima de 3 sesiones por semana* (Art. 14). d) Ubica como un objetivo del Plan Nacional del Deporte, Actividad Física y Educación Física, *integrar la EF, Actividad Física y Deporte como componentes esenciales de la cultura de los estudiantes* (Art. 26). e) Define al Instituto Nacional de Deportes (IND) como *la instancia de gestión y ejecución de las políticas y planes en estas materias* (Art. 27).

Ecuador

Partimos de la Constitución (2008) considerando los siguientes Artículos:

"24: Las personas tienen derecho a la recreación y al esparcimiento, a la práctica del deporte y al tiempo libre. 27: La educación...estimulará... la cultura física...32: La salud es un derecho...cuya realización se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos...la cultura física...38: El Estado establecerá políticas públicas y programas de atención a las personas adultas mayores...tomará medidas de:... 5. Desarrollo de programas destinados a fomentar...actividades recreativas...39: El Estado garantizará los derechos de las jóvenes y los jóvenes,...y garantizará la...recreación, deporte, tiempo libre...45:...Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho...al deporte y recreación;...48: El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren:...3. El desarrollo de programas y políticas dirigidas a fomentar su esparcimiento y descanso...51: Se reconoce a las personas privadas de libertad los siguientes derechos:...5. La atención de sus necesidades...recreativas...66: Se reconoce y garantizará...:...2. El derecho a una vida digna, que asegure la salud,...descanso y ocio, cultura física...381: El Estado protegerá, promoverá y coordinará la cultura física que comprende el deporte, la educación física y la recreación, como actividades que contribuyen a la salud, formación y desarrollo integral ...; impulsará el acceso...al deporte y a las actividades deportivas a nivel formativo, barrial y parroquial; auspiciará la preparación y participación de los deportistas en competencias...382: Se reconoce la autonomía de las organizaciones deportivas y de la administración de los escenarios deportivos y demás instalaciones destinadas a la práctica del deporte...383: Se garantiza el derecho...al tiempo libre...y la promoción de actividades para el esparcimiento, descanso...340: El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos...El sistema se compone de los ámbitos de...cultura física y deporte,...disfrute del tiempo libre...!(05-05-18).

Para precisar que:

a) Establece el derecho a la **cultura física** (Art. 32), la **recreación** y al **esparcimiento**, a la práctica del **deporte** y al **tiempo libre** (Art. 24). b) Define que la **cultura física** está constituida por el **deporte**, la **educación física** y la **recreación** (Art. 381). c) Destaca la primacía de la mención al deporte (o palabras asociadas) que aparece 11 veces,

recreación 6, cultura física 5, esparcimiento y/o descanso 4, ocio y/o tiempo libre 5 y EF 1. Además de su escasísima presencia constitucional, la única vez que aparece la EF lo hace definiendo su función asociada al deporte y la recreación.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) está ausente la EF y presente el deporte: "Art. 6: ...El Estado tiene las siguientes obligaciones adicionales:...m. Propiciar la investigación científica..., **la práctica del deporte...**"(06-05-18).

La Ley del Deporte, Educación Física y Recreación (2010) en 4 de sus 7 Preceptos Fundamentales menciona a la EF, destacando el que define su potestad para establecer las normas a las que deben sujetarse el deporte, EF y recreación (Art. 2), constituyendo el punto de partida para definir los objetivos -donde no se menciona a la EF- (Art. 13) y las 21 funciones y atribuciones (Art. 14) del Ministerio del Deporte, 10 de las cuales le otorgan jurídicamente el control total sobre la EF (13-01-18).

La -prácticamente- ausencia de la EF en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y una amplia presencia en la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación, evidencia su incorporación al ordenamiento jurídico-legal de la política pública deportiva ecuatoriana.

Segundo: Diluir la conceptualización de la EF en el deporte, formando parte de la fundamentación teórico-conceptual de la política pública deportiva y pasando a estar dirigida completamente por el Ministerio del Deporte (Altuve: 2012, 2016 y 2018)

Venezuela

Desde 2007 la política pública deportiva se denomina Sistema Deportivo Socialista, sintetizada en el Plan Nacional de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2013-2025:

a) *Principios Rectores:* 1) Inclusión social en el deporte: Participación de todo(a)s en la práctica del deporte, actividad física y EF. 2) Deporte, actividad física y EF como medios para mejorar la calidad de vida y

salud. 3) Poder Popular: Base de la gestión. 4) Deporte competitivo en todos los ámbitos del Sistema. *Fin:* Dirección en deporte, actividad física y EF. *Líneas Generales:* Convertir a Venezuela en Potencia Deportiva basándose en la masificación de la EF, actividad física y deporte y la tecnificación del deporte de alto rendimiento. *Contenido:* Políticas, objetivos, medidas, metas y acciones para garantizar la incorporación de todo(a)s a la práctica de la EF, actividades físicas y deportivas, como parte de su desarrollo integral, y potenciar el alto rendimiento. *Políticas:* Masificación de la EF, actividad física y deporte y elevar el nivel competitivo.

b) Dirigido por el Ministerio del Deporte y a su ente adscrito -Instituto Nacional de Deportes (IND)- le corresponde la gestión y ejecución de políticas, planes y fiscalización del deporte, actividad física y EF, establecidos en la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2011. Para el IND la EF junto al deporte y la recreación es un medio para desarrollar una cultura física integral y contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida y a elevar el nivel competitivo, y es urgente incorporarla con el deporte a la educación y formación de niños y adolescentes porque son elementos de su desarrollo integral.

En lo expuesto se evidencia la ausencia de una definición propia para la EF, siempre se asocia a otro concepto, principalmente el de deporte (Altuve, 2012, 2016). Ratificado en las:

a) *Definiciones del Ministerio del Deporte:* En 2009 la EF aparece en su Misión y en una de sus Competencias (estimular y promover el desarrollo del deporte escolar y la EF); en 2013 se mantiene (junto al deporte escolar) en una Competencia y desaparece de su Misión; en 2015 sólo es mencionada -acompañando al deporte escolar- en su Misión.

b) *Atribuciones del Viceministerio de Masificación Deportiva:* Son 19 y la EF aparece en siete de esta manera: en una con actividad física, en dos con actividad física profiláctica para la salud, en tres con deporte y actividad física y en una con deporte.

Por otra parte, para 2013 la Dirección General de Educación Física

y Deporte Escolar del Instituto Nacional de Deportes (**IND**) define y es la responsable de la EF del país, en contrapartida el Ministerio de Educación (MPPEP) NO tiene capacidad de decisión y dispone nacionalmente de la Dirección General de Cultura y Deportes y regionalmente de las Divisiones de Coordinación de Entes Públicos y Privados del Sector Deporte.

El traslado orgánico-administrativo de la EF desde el Ministerio de Educación (MPPEP) al Ministerio del Deporte, determina su inclusión en la planificación de la política pública deportiva. La EF estuvo presente en los siguientes Programas y/o proyectos del:

a) Instituto Nacional de Deportes (**IND**) :1) EF y Deporte Escolar 1999-2006 (Escuelas y Liceos Bolivarianos de Talentos Deportivos; Simoncito Deportivo; Desarrollo y Fortalecimiento de la EF y el Deporte Estudiantil; Juegos Deportivos Nacionales Escolares; Transformación Curricular de la EF). 2) Atención a Organizaciones y Eventos Deportivos Estudiantiles (2008). 3) Masificación del Deporte Estudiantil (2010/2011).

b) Ministerio del Deporte (**MPPD**): 1) *Formación y Desarrollo de la Reserva Deportiva* (2008): Desarrollo y preparación del alumno-atleta, que garantice la tecnificación y especialización del talento deportivo al alto rendimiento. 2) *Formación Deportiva* (2011): Apoyo a la detección, selección y formación de estudiantes-atletas con talento deportivo.

En 11 proyectos ejecutados en 2013 por el **MPPD** y el **IND**, la EF (MPPD, 2014):

a) NO aparece en el objetivo de ninguno y está presente en los títulos de dos: Desarrollo de las Capacidades para el Ejercicio de la Rectoría del Ministerio sobre el Sistema Nacional de Deporte, Actividad Física y **EF**; Convenio Cuba-Venezuela-Sector Deportes-Asistencia Técnica para la Consolidación del Sistema Nacional de Deporte, Actividad Física y **EF**.

b) Está incluida en el resumen de logros del proyecto Desarrollo de los Subsistemas Deportivos, en los Subsistemas: 1) Estudiantil: Como participación y régimen competitivo de deporte, actividad física, **EF** y

recreación física, se realizaron las Fases Intercursos, Municipal, Estatal, Regional y Nacional de los XV Juegos Nacionales Estudiantiles y las Ligas Deportivas Estudiantil Básica y Universitaria. 2) Comunal: Se apoyaron 63 eventos masivos de actividad física, deporte, **EF** y recreación física, y 285 organizaciones deportivas con Proyectos Deportivos Comunitarios, etc.

Ecuador

Fue un proceso integral, único, indivisible, articulado, simultáneo y progresivo, la disolución de la conceptualización de la *EF* en el deporte, su incorporación a la fundamentación teórico-conceptual de la política pública deportiva y su control -prácticamente total- por el Ministerio del Deporte. Este pasó a ejercer el principal papel en materia rectora sobre la *EF* a través de su Dirección de Educación Física, organismo que

“En el año 2008 realizó la evaluación del currículo del área de Cultura Física de 1996, de la cual se obtienen datos interesantes para poder emprender la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica ecuatoriana en Educación Física”(Ministerios de Educación y del Deporte” (07-05-18: 11).

La Ley del Deporte, Educación Física y Recreación 2010 conceptualiza sobre la *EF* y la impregna de deporte:

“a) *En el glosario*: Es una disciplina que basa su accionar en la enseñanza y perfeccionamiento de movimientos corporales. Busca formar de una manera integral y armónica al ser humano, estimulando positivamente sus capacidades físicas...b) *Generalidades*: Art.81:...área básica que fundamenta su accionar en la enseñanza y perfeccionamiento de los mecanismos apropiados para la estimulación y desarrollo psicomotriz. Busca formar de una manera integral y armónica al ser humano, estimulando positivamente sus capacidades físicas, psicológicas, éticas e intelectuales, con la finalidad de conseguir una mejor calidad de vida y coadyuvar al desarrollo familiar, social y productivo...c) *De la Federación Deportiva Nacional Estudiantil (FEDENAES)*: Art. 86:... *planificará y dirigirá las actividades deportivas*

escolares y colegiales de los niveles pre-básico, básico y bachillerato,... su principal objetivo será organizar una vez por año los festivales y juegos deportivos nacionales estudiantiles, en base de categorías que comprendan edades infantiles, pre-juveniles y juveniles dentro del ámbito recreativo, formativo y competitivo en todas las disciplinas. Participará en competencias internacionales de carácter estudiantil para lo cual seleccionará a los deportistas a través de diferentes certámenes, con el apoyo del Ministerio Sectorial...Art. 87: Son deberes...: 1) Contribuir con sus deportistas en la conformación de selecciones provinciales y nacionales por deporte como parte de las Federaciones Ecuatorianas por deporte...Art. 88: La FEDENAES y sus filiales de acuerdo a su plan anual de actividades solicitarán los recursos al Ministerio Sectorial para el ejercicio de su gestión" (13-01-18).

Sumerge y asocia siempre la EF con el deporte, trasladándola completamente al ámbito de competencia y jurisdicción del Ministerio del Deporte, al definir entre sus funciones y atribuciones (Art. 14):

a) Proteger, propiciar, estimular, promover, coordinar, planificar, fomentar, desarrollar y evaluar el deporte, EF y recreación...b) Auspiciar la masificación, detección, selección, formación, perfeccionamiento, de las y los deportistas, prioritariamente a escolares y colegiales...c) Ejecutar políticas nacionales del deporte, EF y recreación. d) Planificar, diseñar y supervisar los contenidos de los planes y programas de EF para el sector escolarizado en coordinación con el Ministerio de Educación; así como facilitar la práctica del deporte...con el régimen escolar. e) Elaborar el presupuesto anual de los recursos públicos que provengan del Presupuesto General del Estado; para el deporte, EF, recreación...f) Dictar los reglamentos, etc. para el funcionamiento del deporte formativo, la EF y recreación...g) Fomentar y promover la investigación, capacitación deportiva, la aplicación de la medicina deportiva y sus ciencias aplicadas, el acceso a becas y convenios internacionales relacionados con el deporte, la EF y recreación (13-01-18). Estableciendo también que:

"Art. 82: Los establecimientos educativos...deben aplicar en sus contenidos de estudio y mallas curriculares la cátedra de educación física,...Los establecimientos de educación intercultural

bilingüe desarrollarán y fortalecerán *las prácticas deportivas* y los juegos ancestrales...Art. 85: El *Ministerio Sectorial*, en coordinación con el Ministerio de Educación y la autoridad de educación superior correspondiente, *deberán planificar cursos, talleres y seminarios para la capacitación del talento humano vinculado con esta área y además planificará, supervisará, evaluará y reajustará los planes, programas, proyectos que se ejecutan en todos los niveles de educación*" (13-01-18).

En el Informe de Rendición de Cuentas, el Ministerio del Deporte registró como logros y resultados más destacados en 2012 los siguientes: Censo de Infraestructura Deportiva y Deportistas en el País; Estrategias para hacer del Deporte una Ilusión Movilizadora, Planificación de Infraestructura Deportiva Regional; y *la Rectoría de la Educación Física*, logro que es el cumplimiento del Compromiso Presidencial asignado N.12979 cuyas observaciones son (Ministerio del Deporte, 08-05-18: 16/21):

"...en el Acuerdo Interministerial: El Ministerio de Educación se comprometió cubrir progresivamente el déficit de profesores de Educación Física existente..., colaborar en actividades de las Federaciones Deportivas Estudiantiles Provinciales legalmente reconocidas, siempre que se cumplan ciertas condiciones, entre las que se cuenta la convocatoria, horarios establecidos y licencias, etc. El Ministerio del Deporte se comprometió a diseñar los cursos de capacitación para profesores de Educación Física, basándose en el nuevo currículum nacional, insumos necesarios para la construcción de perfiles profesionales y estándares de desempeño de los docentes de Educación Física en todos los niveles de aprendizaje, etc" (Ministerio del Deporte, 08.05-18: 21).

El Ministerio del Deporte en el 2018 reiteró su papel protagónico y determinante en la *EF* a través de su Dirección de Educación Física, tal y como puede verse:

a) Función: *"dirigir, coordinar, supervisar, promover, planificar y ejecutar las actividades de la cultura física en el sistema escolarizado, no escolarizado y comunitario con organismos e instituciones nacionales...*

propiciando el mejoramiento de la calidad de vida y educación, ...b) Servicios: 1) *Planes, programas y proyectos para el área de EF.* 2) *Programas de Estudio de la EF en los niveles preescolar, escolar y medio;* 3) *Plan anual de juegos escolares, colegiales y universitarios nacionales e internacionales.* 4) *Informes técnicos de factibilidad de proyectos en el ámbito de la EF.* 5) *Estudios técnicos de iniciación, masificación y selección de talentos.* 6) *Plan de asesoría técnica en el ámbito de la EF.* 7) *Plan de capacitación y evaluación de docentes de EF.* c) *Objetivos: 1) Dirigir y orientar la formulación de proyectos dirigidos al fortalecimiento de la EF...2) Dirigir la elaboración de informes técnicos de proyectos en...la cultura física.* 3) *Dirigir y coordinar la elaboración de los programas de estudio del Área de Cultura Física para el sistema escolarizado...4) Proponer y recomendar a los niveles superiores, las políticas tendientes a mejorar la cultura física...5) Coordinar y asesorar cuando se requiera a los organismos públicos y privados para la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de planes, programas y proyectos relacionados con las actividades de la cultura Física.* 6) *Asesorar a las autoridades en los asuntos que tengan relación con los planes, programas y proyectos concernientes al Área de cultura física.* 7). *Ejecutar, dirigir y coordinar la capacitación permanente del talento humano vinculado con la cultura física...(Ministerio del Deporte: 07-05-18).*

Al cierre, es necesario puntualizar que en Ecuador la eliminación del Ministerio de Deporte y su traslado al Ministerio de Educación NO significa ningún cambio en la deportivización de la EF, ni invalida los análisis realizados en este trabajo; es una medida que forma parte de la reestructuración del Estado adelantada por el Ejecutivo y las razones esgrimidas para hacerlo son netamente fiscales (El Comercio: 10-04-18). Por lo demás, la experiencia en Venezuela es que la deportivización de la EF ya estaba bastante profundizada cuando no existía el Ministerio del Poder Popular para el Deporte (creado en 2006) y la EF dependía orgánico-administrativamente del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPEP).

Como podemos observar, el “deportivismo” es la corriente de pensamiento dominante sobre EF en América Latina, independientemente de la orientación política-ideológica de gobiernos,

funcionarios, académicos, docentes, dirigentes, movimientos sociales, etc. Privilegia una racionalidad técnica e instrumental que fundamenta el consumo, la eficiencia y el rendimiento deportivo, el hedonismo a ultranza y la prevención-protección de la salud; entronizó primero la gimnasia higiénica y luego el deporte como contenidos de la *EF*, hasta alcanzar una primacía aplastante el deporte, combinado y en íntima relación, complementaria, con el discurso de la salud (Altuve, 2018). El deporte al erigirse en el contenido fundamental de la educación física, ha logrado transformar el ideario pedagógico de esta, y bajo la supuesta neutralidad de los actos del cuerpo “acaba funcionando como un aparato administrativo al servicio de una cultura física unitaria, aunque no igualitaria; es decir, acaba operando como una mecánica de inculcación al servicio de la uniformidad de los gustos y de los gestos de la ciudadanía, según un proceso (político) que es tanto más eficaz cuanto menos evidente es su intencionalidad” (Pedraz: 28-07-17).

En la *EF* desvincula la experiencia corporal y de los sentidos respecto de la vida cotidiana:

“desvaloriza y niega el movimiento corporal que el alumno lleva de su hogar, concibiéndose como inferior e inservible; no se toma en cuenta, ni se reconoce como existentes y dignas de estar en la escuela la diversidad de experiencias corporales previas de los estudiantes. Se imponen formas únicas de expresión y se niegan las manifestaciones corporales creadas por los alumnos y alumnas, mecanizando el movimiento del cuerpo. El ejercicio físico es concebido como un fin en sí mismo, fetichizándolo, rindiéndole culto, existiendo una obsesión casi enfermiza por reducir el objetivo fundamental de la Educación Física a la conversión de los alumnos en campeones, a simplemente elevar su rendimiento físico. Se despliega el deportivismo en el espacio escolar, el activismo y el funcionalismo en las prácticas de tiempo libre y recreación y el alto rendimiento al servicio de la eficiencia y la eficacia; materialidades que desplazan las expresiones motrices de un contenido más social, comunitario y de pretensión humanista” (Altuve, Ossa y Molina, 2009: 69).

Cuando “el deportivismo” incorpora la experiencia corporal y de los sentidos -históricamente acumulada- a la *EF*, generalmente

lo hace como simples accesorios para celebraciones muy puntuales, esporádicas y “actos folklóricos”; es lo que solía hacerse (y se sigue haciendo en muchos lugares) con el juego latinoamericano (indígena y mestizo “o de la calle o popular o tradicional”). En época reciente, el juego latinoamericano se incorpora y tiene vigencia en la EF, en la medida que se readeúa y se parece cada vez más al deporte; siendo la máxima y total expresión de conversión en deporte la realización de los Juegos Escolares Indígenas, donde el juego indígena se dota y asume completamente la lógica, orientación, dinámica, significación, sentido, simbología, premiación y operatividad deportiva, adquiriendo así vigencia total, protagonismo y relevancia absolutas en la EF deportivizada (Altuve: 1992, 1995, 1997 y 2016)

En definitiva, en el “deportivismo”

“La educación física en tanto forma social de manifestación de la relación individuo-cuerpo y componente del sistema educativo,...limita la expresividad y sensibilidad de los alumnos al mecanizar el movimiento corporal e impedir el establecimiento de relaciones de intercambio orgánico con la naturaleza, contribuyendo decisivamente con la pérdida de su dignidad al desvalorizar y negar el movimiento corporal históricamente creado (juego aborígen autóctono, juego mestizo...), realizado, por nuestro pueblo latinoamericano” (Altuve, Ossa y Molina, 2009: 69).

Hacia la construcción colectiva de una Educación Física alternativa para un proyecto de Educación Popular

El movimiento está impregnado de significados. Las conductas motrices comprometen tan intensamente al individuo como las verbales, pero de manera distinta; “la motricidad se encuentra en la fuente de construcción de la persona” (Parlebas 1985: 7).

La EF como acción sobre el cuerpo a través del movimiento toma en cuenta de manera decisiva el contenido -más allá de lo físico- de ese ser que se mueve, su personalidad, motivaciones, tomas de decisión, estrategias, expresividad, capacidad sensible, etc.:

“Se enseña más de lo que es que lo que se sabe; su cuerpo

habla a los alumnos al mismo tiempo que habla. Por medio de su cuerpo puede comunicar el bienestar, la desconcentración, la libertad, el placer, o a la inversa, la inquietud, el movimiento reprimido, la mezquindad y el esfuerzo doloroso” (Andre: 4).

La EF se identifica con una pedagogía de las conductas motrices, las cuales a nivel individual comprenden las siguientes dimensiones (Altuve, 1992):

a) *Biológica*: Sistema muscular y osteoarticular, cardio-respiratorio, sistema nervioso. Biología del esfuerzo: VO₂ máximo, metabolismo en anaerobiosis. Neurofisiología: microcircuitos nervios y precablaje correlación entre el reclutamiento de las neuronas activas y las reacciones del comportamiento...b) *Afectiva*: Motivaciones, deseo de afirmación, goce de poner en juego el cuerpo y tener éxito, inclinación por el riesgo y la aventura...c) *Cognoscitiva*: Capacidad de abstracción (señalar y precisar indicios informativos del espacio de acción, decodificación del comportamiento de los otros, apreciar distancias y velocidades de desplazamiento, anticiparse a la acción, evaluar oportunidades, pre-actuar y retro-actuar...). d) *De relación*: Desarrollo de red de relaciones, basada en acciones (cooperación, oposición, esperar, controlar...). e) *Expresiva*: Con sus producciones corporales moduladas en el tiempo y el espacio, el individuo comunica significados. f) *De decisión*: Tomar información, procesarla, escoger entre varias alternativas y decidir (Parlebas: 7).

Partiendo de las reflexiones anteriores, afirmamos que la construcción colectiva de una EF alternativa para un proyecto de educación popular se inicia concibiendo (Altuve: 1992, 1995 y 1997; Altuve, Molina y Ossa: 2009):

a) De manera integral a la entidad corporal, la razón y el cuerpo son elementos integrados en una misma unidad, son complementarios: “ no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo”.

b) A la escuela como escenario donde la realización del hombre en su entorno tiene completa propiedad, lo principal de una acción educativa organizada es la creación de todas las condiciones para la

intensificación de la actividad social de los participantes en ambiente que expresen -en las mejores condiciones de libertad- los saberes, destrezas, habilidades, conocimientos, necesidades, expectativas, historia y ecología de la comunidad donde existe el colegio, liceo o universidad. Es una escuela que trabaja por la recuperación de la corporeidad, como condición para una mejora en el aprendizaje y la socialización, proceso simultáneo e intrínseco a la recuperación y cultivo de la dignidad (Esté, 1983).

c) El desarrollo de la capacidad física, habilidades, destreza, resistencia, etc. es concebido y asumido como creación de condiciones favorables para el equilibrio emocional, de estabilidad personal en un acto de libertad y placer, de realización individual y colectiva. La práctica del ejercicio físico posibilita la ampliación de la dimensión psicoafectiva y el sentimiento expresado libremente contribuye a estimular el desarrollo físico.

d) La EF como contribución a la recuperación de la conciencia socio-histórica individual y colectiva como pueblo, valorizando, investigando, practicando y dándole vigencia a lo que ha sido nuestra experiencia corporal ancestral, milenaria, lúdica: juego latinoamericano (indígena y mestizo o "tradicional" o "de la calle" o "popular").

e) La EF basada en el cultivo de la formación, organización, compartir, participación, placer, solidaridad, etc., en la realización individual y colectiva.

Apostamos por una EF que "contribuya decisivamente a la estructuración de una entidad corporal realmente libre, integral, consciente de ser una totalidad cuerpo-razón indisoluble e indivisible, que sea un fin en sí mismo, y de potenciar el crecimiento personal y la realización del ser humano en su dimensión social. La adquisición de capacidad física, destrezas, habilidades, debe significar darse a conocer, comunicarse, exteriorizar la personalidad auténtica, teniendo como punto de partida y de llegada el desarrollo de la percepción y aprehensión del mundo exterior y de sí mismo: la educación física se basa en el desarrollo de la expresividad y la sensibilidad. Es un proceso que transcurre, intrínsecamente, con la valorización del movimiento corporal

históricamente creado por nuestro pueblo, asumido de una manera tan importante que nos hace sentir orgullosos de hacerlo, tenerlo” (Altuve, Molina y Ossa: 2009).

Por una EF como elemento fundamental en el proceso de formación integral a cultivarse en el sistema educativo. Se alimenta y alimenta a las demás áreas, al mismo tiempo que actúa como catalizador para la organización, participación activa e incorporación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes y representantes) a la dinámica de la escuela o liceo. Es un proceso que puede adelantarse en las siguientes dimensiones (Altuve: 1992, 1995, 1997, 2016 y 2018; Ferrarese: 2000, 2006 y 2007):

Primero: La clase

a) Es un lugar de encuentro social donde se estimula la elasticidad en el movimiento del cuerpo para que afloren diversas formas de expresión, afirmando y apoyando las manifestaciones corporales de los estudiantes; el ejercicio físico es un medio para ayudar a la formación integral, al crecimiento personal y su realización como entes individuales y colectivos. El profesor es fuente de información y/o asesoramiento, pero no es la única y exclusiva fuente del saber. Los estudiantes y familias-organizaciones de la comunidad aportan y se canalizan sus saberes para la construcción colectiva de la clase de EF.

b) Es con y para todos los alumno(a)s, donde cada uno (a) por limitado(a) que sea tiene algo por enseñar y el (la) más dotado(a) tiene algo que aprender de los demás. Esta rica diversidad es una oportunidad para compartir, aprender, cultivar destrezas, habilidades, capacidades, compartir, solidaridad, autonomía, organización, respeto a lo(a)s otro(a)s, equidad, etc.

c) Demanda eficacia organizativa, construir un orden y disciplina colectivos-conscientes entre docentes y estudiantes y con la participación de padres-madres-representantes.

d) La evaluación es un proceso de construcción colectiva-consciente para ubicar dificultades, garantizando la continuidad y

permanencia de los estudiantes. Implica: discusión; aprendizaje de su aplicación; determinar aciertos y errores en los métodos utilizados.

e) El programa es un útil instrumento, guía de consulta que se recrea en la actividad cotidiana, al servicio de la construcción de una clase productiva y realizante social e individualmente.

f) Aprovecha las posibilidades del entorno (representantes, vecinos, etc.) como fuente de recursos, particularmente su capacidad científico-técnica de construcción de materiales (Ver Primera Exposición sobre Construcción de Material Deportivo. Universidad del Zulia-Maracaibo-Venezuela. 08 y 09-11-1989. Altuve, 1992).

Segundo: Incorporación de la EF a la cotidianidad de la dinámica escolar

En el recibimiento de los estudiantes al inicio del año escolar, en las despedidas, en las celebraciones, en campañas de distinta naturaleza abordadas por la escuela, etc., está presente la EF para contribuir con su éxito. Bien sea con: a) Iniciativas y acciones específicas propuestas y promovidas por los docentes de EF, quienes actúan como animadores y facilitadores para lograr incorporar a participar en las actividades a los demás profesores y alumnos. b) La participación activa y entusiasta de los docentes de EF en iniciativas y acciones de naturaleza distinta a la EF.

Se trata de avanzar en la conversión de la EF en un elemento regular, ordinario y fundamental de la vida escolar, partiendo de que los docentes de EF descubran y hagan que el resto de la escuela descubra el valor e importancia del área por su presencia productiva, formativa y placentera. Esto es posible hacerlo y lo hicimos un colectivo de docentes de aula y de EF acompañados por el personal directivo, en la Escuela Nueva Venezuela de Fe y Alegría del Barrio La Polar, en Maracaibo-Venezuela, en la década del 90 del siglo XX; contando con la colaboración y apoyo de estudiantes y el profesor de las cátedras Práctica Profesional III y Seminarios de Investigación I y II del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

Tercero: Desde y con la EF convocar a la participación de

representantes de la escuela y demás miembros de la comunidad, en actividades recreativas familiares de fin de semana

Se trata de la conversión de la EF en una forma de convocatoria-organización de las familias donde está situada la escuela, quienes participan en las decisiones sobre lo qué se iba a hacer, cómo, cuándo, dónde y con qué, y se incorporaron a las actividades. Esto es posible hacerlo y lo hicimos un colectivo de docentes de EF acompañados por el personal directivo y algunos docentes de aula en la Escuela Nueva Venezuela de Fe y Alegría del Barrio La Polar, en Maracaibo-Venezuela, en la década del 90 del siglo XX.

Cuarto: Incorporación del Juego Latinoamericano a la EF por su dimensión formativa integral y por su amplia y diversa significación social, histórica y cultural

El juego aborígen autóctono ancestral demanda una gran resistencia, es complejo en su organización y desarrollo, constituye un espectáculo de concurrencia masiva, tiene mucha importancia social y significados diversos. Integra armónicamente diferentes aspectos de la vida social; comprende la dimensión religiosa, ritual, sirve para la preparación física, es un medio de recreación e incluso, se utiliza en algunas oportunidades para decidir asuntos complejos de distinta naturaleza; constituye un espacio regular, ordinario, de cohesión social.

Como acción colectiva, ocupaba un lugar central en la organización económica, social y cultural de las comunidades, era una forma de combinar las actividades del NO trabajo con las prácticas productivas de manera programada, armónica, complementaria, regulada y casi indiferenciada, combinación que garantizaba una saludable conformación física individual, acorde con las exigencias de fuerza, resistencia y destreza propias de las labores necesarias para la reproducción de su vida material; al mismo tiempo que una socialización permanente entre los miembros de la comunidad, mediante la cual ésta reforzaba sus valores compartidos.

La cultura del conquistador no pudo aniquilar totalmente la indígena, también incorporó a la africana a la colonización en

condición de subordinación. Particularmente, en lo lúdico se articularon y mezclaron prácticas corporales, elementos de juegos indígenas, europeos y africanos, con predominio del elemento europeo, de manera entrelazada, contradictoria, superpuestos, opuestos, complementarios y, en definitiva, indiferenciados. Resultando como producto el juego mestizo, un híbrido lúdico, una creación lúdica de América Latina y el Caribe, conocido como juego “de la calle, popular o tradicional”, que permite la formación integral porque facilita:

a) *Uso intensivo y extensivo del lenguaje oral*, creativamente, al crearse y manejarse códigos específicos para cada juego. b) *Desarrollo de la expresión corporal* con gestos, ritmo, escena, poses características del cuerpo en cada juego. c) *Interacción social permanente, respeto y aprendizaje de normas y autonomía e independencia en la toma de decisiones*. d) *Cultivo del trabajo manual e intelectual, el conocimiento científico y desarrollo de la capacidad tecnológica*, en un proceso que comprende desde diseñar y elaborar materiales hasta el acto de jugar (petaca, papagayo, papalote, volantín). e) *Cultivo de relación armónica con la naturaleza* porque es indispensable para jugar. f) *Percepción, manejo e identificación de relaciones y conceptos matemáticos*. g) *Ejecución de ejercicios de distinta naturaleza y de diferente grado de dificultad*.

Quinto: Cultivar, recolectar y sistematizar prácticas alternativas corporales desde los movimientos y organizaciones sociales (populares, de la sociedad, civil, etc.), de la gente, para enriquecer la EF con experiencias corporales mucho más humanas

Es un proceso que, al menos, comprende:

a) Recopilar y sistematizar la experiencia lúdico-recreativa-festiva y de celebración de los sectores sociales donde está ubicada la escuela o liceo; puede utilizarse una metodología sencilla, efectiva y rigurosa: nombre de la experiencia; participantes; materiales utilizados; duración; descripción; significado (Altuve, 1997: 55-136).

b) Teniendo como útil referencia las “caimaneras” o juegos de fin de semana, vamos a transitar un proceso de “despojo” o eliminación de la condición de deporte al baloncesto, fútbol, béisbol, y a cualquier

disciplina deportiva, para convertirlos en actividades cuyo objetivo -independientemente de que se compita o no- es el cultivo de la amistad solidaria y compartir placenteramente con amigos y amigas, celebrar la vida, formación integral, etc.. Para avanzar en esta dirección podemos adelantar las siguientes medidas:

“Carácter sencillo y autogestionario de la organización: Los usuarios participan directamente en las decisiones y ejecución de...de las actividades, que son fácilmente realizables para cualquier humilde mortal. Por ejemplo: no se necesita una pléyade de funcionarios (jueces, etc., la llamada mesa técnica) si estamos jugando baloncesto, los jugadores somos los mismos árbitros que discutimos cualquier diferencia, conciliamos y llegamos a un acuerdo y seguimos jugando; si es un torneo con equipos no necesitamos congresillos técnicos, delegados, ni nada que se le parezca, en definitiva somos amigos y amigas que a través del juego vamos a compartir y cultivar nuestra amistad, y es muy fácilmente resolver todo lo relativo a la cadena de juegos que vamos a realizar. **La vestimenta, materiales de juego, infraestructura, logística y reglamentación, es la mínima indispensable, barata y muy sencilla:** Dado que jugamos para divertirnos con nuestros amigos y amigas, necesitamos lo básico para hacerlo, lugar adecuado, hidratación, indumentaria básica, etc. Al diablo con las superexigencias del deporte de canchas con tales medidas, arco y balón de este tamaño, etc. **Premiación:** El premio más importante es alcanzar o avanzar hacia el objetivo definido anteriormente, concluyendo con una fiesta, celebración o gran encuentro para compartir. Independientemente del resultado del o de los partidos jugados o del desempeño de cada jugador (que por lo demás no registramos porque no nos interesa), todos los participantes son ganadores y deben ser reconocidos y premiados de la misma manera, lo más importante es su participación y el gusto que tuvo en hacerla junto a los demás. Según la experiencia, en casos de un torneo con equipos puede entregarse el mismo trofeo a cada uno y la misma medalla a cada jugador; si es una actividad puntual de un día entre dos equipos, puede hacerse lo mismo, en este caso también es posible diluir el ganador y el perdedor aplicando el todos ganan y nadie pierde producto del intercambio de una parte de jugadores al final del juego que concluye con cada equipo constituido por perdedores y ganadores” (Altuve, 1997: 141. Altuve, 2018: 511-512).

Sexto: La EF se articula con el modelo deportivo nacional, contribuyendo con la detección de talentos deportivos en los Juegos Escolares, que potencialmente pueden desarrollarse como atletas de preselecciones y selecciones nacionales

Es necesario puntualizar que la EF en las escuelas-liceos donde asisten todos los ciudadanos y las ciudadanas, NO tiene como función -legalmente establecida- formar atletas.

La función específica o principal de la EF en las escuelas-liceos, es la formación de TODOS los estudiantes. Teniendo como una función concurrente o accesorio, detectar aquellos estudiantes que tengan las condiciones para ser catalogados o definidos como talentos deportivos.

El mecanismo principal -existente hasta ahora por parte de los organismos del Estado encargados- para detectar talentos deportivos desde la EF, es la participación de las escuelas-liceos en el ciclo de Juegos Escolares, comprendido desde las eliminatorias sectorizadas por barrios-urbanizaciones-localidades hasta los niveles municipal, regional o estatal o provincial y nacional.

Teniendo plena convicción de la importancia de los Juegos Escolares para el modelo deportivo nacional, el problema se presenta cuando se inicia la preparación (eliminatorias en cada escuela o liceo, seleccionar los equipos, entrenamientos, logística y transporte para competir, etc.) para participar en las competencias y competir; es un proceso complejo, exigente, costoso y demanda tiempo adicional (al de la clase regular, ordinaria) a ser invertido por los docentes de EF.

Por estar dedicados a la participación del reducido grupo de estudiantes que participan en los Juegos Escolares, generalmente los docentes sacrifican a los estudiantes No competidores (que son la mayoría) al hacer parcialmente o NO dictarles la clase de EF, violándoles sus derechos constitucionales,

Es imperativo articular armónicamente el legítimo derecho de los estudiantes-competidores a participar en el ciclo de Juegos Escolares, con el de la mayoría de estudiantes NO competidores a recibir su clase

de EF sin ningún tipo de interrupción. Esto se resuelve con claridad teórico-conceptual y con voluntad política, aceptando que ambas iniciativas y acciones tienen la misma importancia. Si se tiene claro que ambos grupos de estudiantes tienen razón y están ajustados a ley, es relativamente sencillo encontrar salidas que permitan el ejercicio legítimo de un derecho y la continuidad de la formación para ambos grupos (unos compitiendo y otros en la clase).

Consideramos positivo que la EF continúe contribuyendo con la detección de talentos deportivos para el modelo deportivo nacional a través de los Juegos Escolares, si y sólo si se garantiza la clase regular sin ningún tipo de interrupción para los NO competidores que son la mayoría de los estudiantes.

Bibliografía

Impresa

ALTUVE MEJÍA, Eloy.(1992) *Educación, Educación Física y Juegos Tradicionales*. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astrodata.

ALTUVE, Eloy. (1995). *Educación Física, Deporte y Recreación*. Caracas-Venezuela: Colección Procesos Educativos. N.9. Fe y Alegría.

ALTUVE, Eloy (1997). *Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América Latina*. Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo", de la Universidad del Zulia (CEELA-LUZ)- EdILUZ. Maracaibo-Venezuela.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2012). *Metodología y análisis de la política pública en educación física: caso Venezuela 1999-2010*. En: *La Educación Física en Latinoamérica: orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. Tucumán, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán (EDUNT), p.217-243.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2016). *Globalización, Estado, deporte y juego y Política pública en educación física, juego y deporte*. En: ANJOS, L.; ALMEIDA, F.Q.(Orgs.). *Educação física, corpo e tradição: o jogo das comunidades tradicionais*. Curitiba: Appris, , p. 123-148 y 149-173.

- ALTUVE Mejía, Eloy. (2018). *Deporte, salud, ideología, poder y globalización. En Autogestión cotidiana de la salud*. Seminario de Ilusionistas Sociales del País Vasco (UPV/EHU). UNILCO-espacio nómada, Universidad Libre para la Construcción Colectiva. Colectivo de Ilusionistas Sociales. Volapuk Ediciones, A.C. Libros Volapuk: Guadalajara y Huarte-Navarra. Pp.259-296.
- ALTUVE Mejía, Eloy. (2018). *Del deporte posible, opción pseudoesperanzadora e irrealizable, a la construcción colectiva de modelos de ocio y tiempo libre para vivir bien*. En *Autogestión cotidiana de la salud*. Seminario de Ilusionistas Sociales del País Vasco (UPV/EHU). UNILCO-espacio nómada, Universidad Libre para la Construcción Colectiva. Colectivo de Ilusionistas Sociales. Volapuk Ediciones, A.C. Libros Volapuk: Guadalajara y Huarte-Navarra. Pp. 505-520.
- ALTUVE Mejía, Eloy. (2018). *Educación física, deporte, cultura y política pública*. En *Educación física y cultura*, texto a ser editado por la Universidad Estadual de Maringá, Paraná-Brasil, coordinado por la Profesora Larissa Lara (entregado a la Editorial para su publicación).
- ALTUVE Eloy; MOLINA BEDOYA, Víctor Alonso y OSSA MONTOYA, Arley Fabio. (2009). *¿Cuál educación física para América Latina?*. Revista Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. Volumen 18, N.1. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astrodata. Pp. 65-75
- ANDRE, Jacques. (10-1985). *Concepto de Educación Física*. España. En Revista APUNTS N.1: La Educación Física. España. Traducción castellana.
- ESTE, Arnaldo. (1983). *Una Escuela para la gente, una universidad para Venezuela*. Colección Extensión. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- FERRARESE, Stela (2000). *El juego como proceso de elaboración de la identidad, el caso de los niños mapuche de Neuquén*. Temuco-Chile: Tesis Magíster en Ciencias de la Comunicación Universidad de La Frontera.
- FERRARESE, Stela. (2006). *Juegos étnicos de América y documentos sobre educación física intercultural*. El Sembrador 1. Impreso en Neuquén-Argentina. ISBN-10 987-05-1818-4 ISBN-13 978-987-05-1818-1. Pp. 115.
- FERRARESE, Stela. (2007). *Juegos étnicos de África y apuntes sobre educación física intercultural*. El Sembrador 2. Impreso en Neuquén-Argentina. Depósito que marca la Ley 11.723 ISBN-978-987-05-2233-1. Pp. 110.
- PARLEBAS, Pierre. (10-1985). *La Crisis Actual*. España. En Revista APUNTS N.1: La Educación Física. España. Traducción castellana.

PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. (1995). *Presentación de Educación, Educación Física y Juegos Tradicionales*. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astrodata.

VENEZUELA. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (Gaceta Oficial n. 5453, 24 mar. 2002).

WEB

ECUADOR. Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial # 449. Fecha: 20-10-2008. Disponible en:

http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A_Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf. Acceso en: 05-05-2018.

ECUADOR. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N° 417. Fecha: 31-03- 2011. Disponible en:

https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf. Acceso en: 06-05-2018.

ECUADOR. *Ley del Deporte, Educación Física y Recreación* (2010. Última modificación: 20-02-2015). Disponible en:<http://www.deporte.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/Ley-del-Deporte.pdf>. Acceso en: 13-01-2018.

ELCOMERCIO.COM. *El Gobierno anuncia fusión y eliminación de tres ministerios, siete empresas públicas y otras entidades hasta el 2021*. En: <https://www.elcomercio.com/actualidad/gobierno-ministerios-empresas-reestructuracion-ejecutivo.html>. Acceso en:10-04-2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y MINISTERIO DEL DEPORTE, ECUADOR. *Currículo de Educación Física para Educación General Básica y bachillerato 2012*. En https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/AC_Ed_Fisica_Basica_100913.pdf: Acceso en: 07-05-2018. Pp.184.

MINISTERIO DEL DEPORTE, ECUADOR. *Educación Física*. En <http://www.deporte.gob.ec/educacion-fisica/>: Acceso en: 07-05-18.

MINISTERIO DEL DEPORTE, ECUADOR. *Informe de Rendición de Cuentas 2012*. En <http://www.deporte.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/02/Informe-de-Rendici%C3%B3n-de-Cuentas-MD-2012.pdf>: Acceso en: 08-05-18. Pp.22.

- PEDRAZ, M. V. *Educación Física crítica o crítica de la Educación Física*. Revista *Gymnos*, año 1, v. 1, n. 2, en.-jun. 2017, p.19-25. Disponible en: <https://niefupelipm.jimdo.com/a%C3%B1o-1-vol-1-n-2-gymnos/>. Acceso en: 28-07-17.
- VENEZUELA. Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial n. 5.929*. Extraordinario del 15 ago. 2009. Disponible en: <http://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>. Acceso en: 13-09- 2011.
- VENEZUELA. *Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física*. *Gaceta Oficial n° 39.741 del 23 ago. 2011*. Disponible en: <http://www.tecnoiuris.com/leyes/legislacion/1730-ley-organica-de-deporte-actividad-fisica-y-educacion-fisica.html?showall=&start=5>. Acceso en: 13-09-2011.



ENTREVISTA

Educación Popular: Nuevos contextos, nuevas miradas

La Educación Popular, es un modo de proceder en el trabajo con las colectividades, no solo desde un punto de vista educativo, también entre las personas para la consecución de objetivos comunes y por el cambio social. Beatriz Borjas lleva mas de 30 años volcada en comunidades, centros educativos y programas formativos en Fe y Alegría Venezuela y la Federación Internacional de Fe y Alegría, visualizando sentidos y perspectivas educativas transformadoras, por lo cual, la opinión de Beatriz se nos hace, especialmente relevante para el contexto del número de "Saberes Andantes" que actualmente nos ocupa.

S.A.: *¿Por qué Educación Popular (EP) y no sólo Educación? ¿Qué sentido tiene el énfasis en "popular"? Algunos dicen que hay que quitarle el apellido, ¿qué piensas sobre esto?*

En el discurso que pronunció la filósofa norteamericana Martha Nussbaum³¹ cuando recibió el doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad de Antioquia en Colombia, hizo una dura crítica a la educación mundial; una educación que responde a un modelo económico que no se preocupa por la distribución de las riquezas ni por la igualdad social, ni por las relaciones de raza ni de género ni tampoco por mejorar la calidad de vida de la población. Según esta profesora de ciencias políticas de la Universidad de Nueva York, las políticas educativas actuales se rigen por la rentabilidad y las demandas lucrativas de las empresas promoviendo una élite competente en lo tecnológico y en los negocios que no se preocupa la igualdad social. Si realmente lo que interesa es desarrollar las capacidades que todo ser humano posee para gozar de buena salud, de educación, de libertad y de democracia será, entonces, necesario promover una educación diferente, para "una ciudadanía incluyente" que fortalezca el pensamiento crítico y las capacidades para examinar,

31 El Heraldo (2015) "El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial". (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

reflexionar, discutir y debatir lejos de las ataduras de la tradición y de la autoridad.

Este discurso me llamó mucho la atención, porque en él, una intelectual norteamericana interpelaba la educación mundial en pleno siglo XXI, como podría hacerlo un educador o educadora popular, mostrando una preocupación por las fuertes desigualdades sociales que generan exclusión de una gran mayoría de la población, y centrando el quehacer educativo en el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo. Tuve la certeza de que los horizontes de la Educación Popular son muchos más extensos de lo que pensábamos. Pero, ¿esta constatación sería suficiente para quitarle el apellido que lleva?, no creo. Lola Cendales nos recuerda que podemos hacer Educación Popular en un barrio marginal, en la Universidad o una institución del Estado porque lo que le imprime un carácter particular es su intención de transformar la sociedad, sí, pero desde los intereses propios de los sectores vulnerables históricamente excluidos. Estos intereses constituyen el corazón de la Educación Popular.

S.A.: ¿Qué significa que la EP tiene una opción política de transformación social? ¿Por qué político? ¿Qué se debe transformar?

Muchas veces olvidamos que la Educación Popular surge de la indignación ante las injusticias y las desigualdades sociales. Y es esta indignación la que nos lleva a acometer proyectos y acciones que contribuyan a transformar contextos excluyentes e injustos. El motor, por lo tanto, es el hecho político en sentido amplio; hay que buscar, alternativas, maneras para cambiar las relaciones de poder, individuales o colectivas, que han generado situaciones de dominación, ya sea en el Estado, en la sociedad, en el hogar, en la economía, hasta en la escuela. Y debe hacerse con una intencionalidad ética, pedagógica y emancipadora.

S.A.: ¿Realmente es posible un cambio social desde la educación?

Creo que esta pregunta hay que responderla desde dos perspectivas. No es posible concebir un cambio social duradero si no va acompañado de procesos educativos gracias a los cuales los individuos y las

colectividades desarrollarán, a largo plazo, las capacidades necesarias para contribuir a la sostenibilidad del cambio en el tiempo. Así mismo, son los procesos educativos los que lograrán que el cambio no sea considerado una imposición, y sea reconocido y aceptado. Por otra parte, una educación cuya meta es la transformación social, permitirá la mejora, entre individuos y colectividades, de las capacidades necesarias para devenir protagonistas de los cambios. La educación, desde su campo específico, ofrece los espacios de reflexión, debate, intercambio de ideas en torno a la situación que se desea cambiar, pero también, ofrece la oportunidad de llevar a cabo micro-experiencias en las que se podría adelantar vivencialmente esos cambios como laboratorios de innovación.

S.A.: La EP nace con Freire más vinculada a la Educación de Adultos. ¿Qué cambios significativos ha tenido la Educación Popular desde esos años y esas prácticas? ¿Qué se mantiene como esencia?

Un hito importante en la década de los noventa, fue haber ampliado la categoría de los sujetos involucrados en los procesos de Educación Popular; al principio solamente se tomaban en cuenta las exclusiones por motivos económicos, pero poco a poco se empezó a mover la Educación Popular entre grupos sociales que sufrían discriminación por razón de sexo, raza, edad... Otro hito importante en la historia de este movimiento educativo fue el rol importante que fue adquiriendo la intencionalidad pedagógica, frente a algunas experiencias más centradas en la organización y la participación política de los sectores excluidos. La Educación Popular, a lo largo de estas décadas, se ha enriquecido pedagógicamente con metodologías, como las propuestas inicialmente por Paulo Freire (el diálogo y la concientización), más tarde con el uso de las técnicas de carácter participativo, el diálogo de saberes, la recuperación crítica de la memoria colectiva...

En estos 50 años, desde que Paulo Freire escribió sus primeras obras, se ha consolidado, lo que algunos educadores y educadoras populares llaman, un "acumulado" histórico resultado de las luchas para transformar las sociedades latinoamericanas. Ya hemos mencionado parte de ese acumulado: a partir de un análisis crítico y, por lo tanto

cuestionador, de los contextos; una opción ética y política a favor de grupos sociales que han sufrido exclusión, injusticias y dominación para contribuir a su empoderamiento y a la transformación social a través de mediaciones educativas en las que prevalezca el diálogo y la negociación cultural, propiciando el fortalecimiento de una subjetividad crítica³².

S.A.: ¿Qué hace que una práctica educativa se identifique como EP?

Son prácticas que están en relación permanente con el contexto, con la realidad presente y pasada que rodea a los educandos y educandas; pero eso no es suficiente, ya que el contexto debe ser leído y analizado con una actitud cuestionadora; es importante que en esas prácticas se aprenda a pensar críticamente; lo que implica superar todo pensamiento reduccionista, simplificador y dicotómico, reconociendo así la complejidad y pluralidad de la vida social desde los intereses de los sectores excluidos. Freire ha sido insistente en mostrar que asumir una posición crítica, no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar, tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes necesarias para posicionarse y transformar la realidad.

Si bien contextualizar y problematizar es el punto de partida, hay que pensar en cómo cambiar, es decir, siempre debe existir una mirada futura, mirar más allá del presente para proyectar otras formas de vivir y hacerlas factibles con la participación de todos y todas, fomentando la horizontalidad y la organización entre estudiantes y entre educadores, educadoras, en procesos en los cuales, además de construir los conceptos que necesitaríamos para comprender cómo alcanzar nuevos escenarios sociales y políticos, también deberíamos desarrollar capacidades materiales e institucionales que las hagan realidad. Se trata de hacer dialogar permanentemente, la teoría con la práctica.

32 Mejía Marco Raúl (2015). "La Educación Popular en el siglo XXILA EDUCACIÓN POPULAR EN EL SIGLO XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo (Ponencia para presentar al seminario Mitos e imaginarios. Paradigmas de la educación popular en América Latina y el mundo, a celebrarse en Guadalajara, México, del 7 al 9 de mayo de 2015). (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

S.A.: ¿Cómo es la persona educadora popular? Tres cosas que te parecen fundamentales al respecto. ¿Cómo es la gestión de la EP? También tres cosas más relevantes.

No sé qué te respondería en otro momento, pero hoy me parece, que lo más importante en un educador o educadora popular es, en primer lugar, la empatía, ponerse en el lugar de la otra persona o colectivo diferente, imaginarse su situación, su trayecto de vida, sus ilusiones y frustraciones. En segundo lugar, toda educadora o educador popular debe preparar con anticipación el diálogo que va a establecer con ese estudiante, preguntándose qué mediaciones pedagógicas habría que diseñar para problematizar y contrastar lo que él o ella ya sabe, porque un sujeto aprende cuando se modifican sus formas de comprender y actuar, cuando son afectadas sus estructuras previas de saberes a través de ejercicios de “deconstrucción”³³, que permiten visualizar las estructuras y los componentes de la práctica; valorar, revalorar o descartar algunos de sus componentes; aceptar dudas e incertidumbres; pero, sobre todo, visibilizar los mecanismos de poder, que operan tanto en nuestras mentes, cuerpos, deseos, teorías, instituciones y cargos de responsabilidad. En tercer lugar, y no sé si debería ser el primero, es su capacidad de indignación, que no le sea indiferente ningún acto de exclusión y de injusticia, porque son las subjetividades críticas, disidentes, inconformes y rebeldes las que serán capaces de participar en los procesos de transformación social y política.

Pienso que un gestor o gestora de la Educación Popular debería tener estos mismos rasgos, quizá se diferencien en que esta gestión, al estar más ligada a acciones concretas de promoción social, deberá pensar cómo introducir la dimensión educativa en las prácticas para no caer en el activismo y la inmediatez.

S.A.: ¿Qué prácticas de EP te parecen que están a la vanguardia en América Latina en este momento?

Son prácticas educativas no formales, ligadas a movimientos sociales que luchan por diferentes intereses de sectores excluidos: recuperación

33 Mejías, Marco Raúl y Myriam Ines Awad (2004) *La educación popular hoy*. Editorial EDB, Quito. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

de tierras, economía popular, recuperación de la memoria colectiva de grupos indígenas, afro-descendientes, víctimas de todo tipo de violencia, defensa de los derechos de las mujeres, de la madre tierra, contra la discriminación sexual... En el campo educativo formal, movimientos de docentes que intentan mejorar sus condiciones laborales y establecer redes nacionales e internacionales en torno a problemas comunes de su profesión; movimiento de jóvenes entre diferentes centros educativos que han encontrado en las redes sociales espacios de encuentro e intercambios virtuales...

S.A.: ¿Cómo ves la coherencia entre los postulados de la EP y las prácticas reales? Vemos por ejemplo centros educativos que se identifican como de EP, pero hacen exámenes para dar ingreso a niños y niñas para escoger “los mejores”, las familias pagan mensualidades y costos altos en uniformes, y listas de útiles escolares, o en el aula y centro no se considera la comunidad ¿Cómo fortalecer coherencias entre los discursos y las prácticas?

No es tarea fácil introducir la Educación Popular en el mundo escolar. Antes de asumir la educación formal desde el enfoque de la Educación Popular, es necesario comprender las lógicas de la escolarización a lo largo de la historia en América Latina, cómo procesos sociales y políticos han modelado la escuela. Una etnografía de la escuela, como Elsie Rockwell³⁴ enumera las diferentes lógicas que han dominado en la educación formal: se han creado escuelas para evangelizar, para civilizar, para consolidar el estado nacional, para modernizar una sociedad, para mantener un orden social... Hemos pretendido construir un modelo de escuela popular sin antes desmontar todas las lógicas que se entrecruzan, se superponen en el actual modelo escolar en América Latina, en el que se mantiene la idea de que la escuela contribuye a formar los futuros trabajadores y trabajadoras de una sociedad, a la que no se le cuestiona su naturaleza competitiva e individualista; además, le corresponde a la escuela contribuir a mantener la cohesión y la estabilidad social de forma tal que aquellos estudiantes que no se “acoplan” a estas reglas de juego, son expulsados a la calle porque no son dóciles, son rebeldes e irreverentes.

34 Rockwell, Elsie (2018) “Educación popular y las lógicas de la escolarización en Rockwell, Elsie (2018). Vivir entre escuelas. Entre relatos y presencias. CLACSO: Buenos Aires. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

Siempre he dicho que en todas partes del mundo las escuelas evolucionan siguiendo un mismo patrón organizativo, respondiendo así a la necesidad de educar masivamente con eficacia y eficiencia, y favoreciendo la homogeneidad bajo criterios de meritocracia: aquellos y aquellas que se esfuerzan y aprenden pronto a manejarse según las reglas establecidas triunfan, y si cuentan con mejores condiciones materiales e intelectuales en sus hogares de origen les irá mejor.

Creo que sería interesante recurrir a los aportes de los estudios de la post-colonialidad para comprender cómo se fue construyendo en América Latina un modelo escolar heredado de Europa, cuyo papel era formar un sujeto para la modernidad, tal como era entendida en ese continente. Porque heredamos una escuela colonial y, desde la perspectiva de la Educación Popular, nos toca llevar a cabo en su interior un “giro decolonial”, es decir, promover un movimiento de cuestionamiento y resistencia frente a una forma de comprender la educación institucional que solamente ha considerado como conocimiento lo que es objetivo, racional, universal, controlado empíricamente, pero lamentablemente eurocéntrico y patriarcal, dejando fuera otros saberes, identidades y memorias de pueblos, como indígenas y afrodescendientes. Desde una pedagogía en clave decolonial, tenemos el gran reto de reemplazar lo que el sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos (2009) llama “la monocultura del saber” por la “ecología de saberes” haciendo visible lo que han aportado las diversas culturas que conviven en nuestro continente.

Es un reto imaginarnos un modelo de escuela popular, que se indigne ante los procesos de exclusión que la misma lógica escolar ha generado, y busque alternativas desde el fortalecimiento de comunidades educativas que participen horizontal y solidariamente, en imaginar alternativas al modelo escolar actual.

Estamos en un momento de variados discursos pedagógicos de innovación educativa, no necesariamente con una visión de cambio social ¿Qué sería la innovación educativa vista desde la EP?

Al revisar los retos que hoy se plantean en las llamadas “Escuelas

del siglo XXI”³⁵ de Hernando Calvo, constato que la mayoría de sus propuestas favorecerían la consolidación de la Educación Popular en el mundo escolar. Hace unos años la educadora nicaragüense Josefina Vijil (2014) nos confesaba sus temores frente al gran reto de asumir la Educación Popular en el aula: ¿cómo conciliar, por ejemplo, el reto de construir un conocimiento en diálogo con el contexto, frente a un currículo único y obligatorio?, ¿cómo favorecer el dialogo horizontal entre estudiantes y profesorado cuando en el aula de clase el poder lo sustenta el educador o educadora?, ¿cómo aprender del error, si en la escuela ese error es visto como un fracaso?, ¿cómo promover a un docente investigador, si los y las docentes deben ejecutar currículo prefijados?

Sin embargo, en el recorrido que Hernando Calvo hizo en múltiples escuelas del mundo, observamos cómo los pilares tradicionales de las escuelas se están modificando en lo que se refiere a la organización de los contenidos, de los espacios, en las relaciones entre actores educativos... Estas escuelas promueven que los contenidos deben relacionarse con la vida cotidiana de los educandos y educandas, que hay que trabajar por proyectos, que deben crearse comunidades cooperativas entre estudiantes de diferentes edades en torno a intereses comunes, y que se evalúan mutuamente...

Sin embargo, no se menciona en ninguna parte, cómo luchar contra una sociedad cada vez más desigual y excluyente, donde los empleos entre jóvenes son cada vez son más precarios y deslocalizados hacia países más pobres. ¿Cómo pensar en proyectos educativos que introduzcan la veta política que contribuya a cambiar el orden social vigente? Allí estaría el aporte de la Educación Popular, a estas experiencias educativas innovadoras.

S.A.: En América Latina, históricamente ha existido una tendencia a copiar modelos foráneos, en particular en el ámbito educativo, la EP ha sido un movimiento genuino como otras experiencias incomprendidas y olvidadas (Simón Rodríguez, por ejemplo)... ¿Cuáles serían las claves para superar esta tendencia y construir respuestas con la mirada puesta en nuestras realidades?

35 Hernando Calvo (2015) *Viaje a las escuelas del siglo XXI*. Fundación Telefónica-España. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

Como bien les indicaba antes, creo que los aportes de los estudios sobre modernidad-colonialidad, están dando muchas luces sobre este aspecto, cuando se han dedicado a investigar las pedagogías en clave decolonial³⁶, considerando el conocimiento como resultado de procesos históricos que se configura geopolíticamente, y atravesado por juegos de poder que terminan por establecer sus límites y sus potencialidades.

Creo también que tenemos que incluir en nuestros procesos y espacios educativos ejercicios permanentes de recuperación del olvido de personajes y hechos históricos, que movilizaron en una época pasada a las poblaciones vulnerables, y las condujeron a un cambio de sus condiciones de pobreza y subordinación. Su recuerdo podría “incentivarlos” hacia futuras transformaciones.

Orlando Fals Borda, un sociólogo colombiano que fundó junto al Padre Camilo Torres la escuela de sociología de la Universidad Nacional de Colombia, en sus trabajos de Investigación Acción Participativa (IAP) partió de la siguiente hipótesis: Si rescatamos del olvido personajes y hechos históricos que movilizaron en una época pasada a las poblaciones vulnerables, y las condujeron a un cambio de sus condiciones de pobreza y subordinación, su recuerdo podría “incentivarlos” hacia futuras transformaciones. Recuperar la historia de esos movimientos sociales puede tener un efecto subversivo. En el mismo hecho de proponerse a rescatar del olvido aquellos eventos en los que se intentó cambiar la sociedad, proyectamos “hacia el futuro una sociedad según criterios utópicos” modificando la realidad y promoviendo nuevas acciones que facilitarán el cambio deseado, es “como si el pensar se tornara en una forma de actuar llevando implicaciones hacia el futuro”³⁷

S.A.: Muchas instituciones de EP trabajan en base a la ayuda financiera de la cooperación internacional, o de organismos de apoyo; en muchos casos estas ayudas promueven una dinámica de resultados más que de procesos. ¿Qué balance haces

36 Díaz, Christian (2010) “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. En Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre 2010. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

37 Fals Borda, Orlando (2011) “Ciencia y compromiso: problemas metodológicos del libro La subversión en Colombia” en Revista Colombiana de Sociología Vol. 34 No.2 julio-diciembre 2011, Bogotá. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

sobre estos apoyos? ¿Cómo entender la cooperación nacional e internacional desde las organizaciones de EP en América Latina?

A veces preocupa que esas ayudas financieras solamente apoyen el desarrollo de proyectos que respondan a los intereses prefijados por los mismos organismos de cooperación internacional y, sin querer, terminan por imponer miradas y acciones extrañas al devenir cultural y a los valores de las comunidades en las cuales actúan. Además, como nos urge contar con los recursos, terminamos por aceptar sin ningún espíritu crítico lo que nos ofrecen.

Si queremos construir una cooperación nacional e internacional desde la perspectiva de la Educación Popular, habría que comenzar por hacer comprender a estos organismos de cooperación, cuáles son las intencionalidades que mueven nuestras acciones educativas. Debería ser un proceso de negociación cultural pausado, antes de la formulación misma del proyecto, con la participación de las mismas personas de la comunidad. Es decir, el mismo proceso se convertiría en una acción educativa transformadora (a pesar de que este proceso pueda desencadenar cierto malestar entre los y las profesionales, para quienes el tiempo es oro).

También deberíamos pensar en favorecer cooperaciones Sur-Sur, no solamente Norte-Sur y ¿por qué no Sur-Norte? No tendrían que ser necesariamente financieras (intercambios de saberes, de habilidades, de maneras de resolver problemas comunes, por ejemplo). Lo importante es romper relaciones verticales de poder para sentarnos de igual a igual en una mesa de negociación, porque nos unen intereses comunes.

S.A.: ¿Es necesaria una relectura de la EP ante los actuales contextos? ¿Cuál sería la agenda de esta relectura?

Estamos viviendo en América Latina un momento crucial tanto desde el punto de vista político, social, como económico. Tan crucial, quizá como el que se vivió cuando la caída del muro de Berlín con el quiebre de los modelos socialistas, emergiendo, lo que algunos educadores y educadoras populares han llamado la refundamentación de la Educación

Popular. Los gobiernos progresistas de izquierda en América Latina, desde hace aproximadamente más de dos décadas, asumieron desde las instituciones del Estado, los principios de la Educación Popular, y esta situación política ha dado lugar a dos fenómenos³⁸: (1) han surgido “los y las profesionales de la Educación Popular”, que desde los organismos del Estado llevan a cabo de forma vertical acciones de promoción social, más por motivos económicos y clientelares, que por razones educativas, con lo cual se debilitan las relaciones de horizontalidad necesarias para llevar a cabo los procesos de diálogo y confrontación de saberes. Así mismo se vuelven más importantes las metodologías participativas que las intencionalidades, además se atiende más al individuo que al colectivo; (2) poco a poco esa izquierda que había surgido de la consolidación de una diversidad de movimientos sociales, que intentaban obtener el control del Estado para generar la transformación social, ha terminado en algunos países, en guerras sin sentido, con autoritarismo y violando los derechos humanos, por mantener el poder “a secas”³⁹. El Estado ha cooptado el discurso de la Educación Popular. El gran reto hoy es, cómo recuperar desde las bases y desde los movimientos sociales emancipadores, nuevamente el discurso y las prácticas de la Educación Popular.

Nos toca en este momento diseñar una ruta para comenzar a releer lo que sabemos de Educación Popular a la luz de estos nuevos escenarios sociales en los cuales su discurso no fue marginal y subversivo, sino que se convirtió en el discurso oficial; quizá hoy más que nunca habría que reinterpretar y fortalecer la opción ética de la Educación Popular frente a sus otras opciones; también comprender cómo se han ido configurando históricamente relaciones de poder que terminan negando la propia esencia de la Educación Popular, desde los propios movimientos que buscaban un cambio social a favor de las grandes mayorías excluidas.

Un segundo reto: es que necesitamos aproximarnos y dialogar con otras corrientes de pensamiento crítico, con experiencias alternativas que han incorporado nuevos temas en la agenda de la transformación (movimientos ecológicos, lucha contra el extractivismo, el poder del

38 Zibechi, Raúl (2018) “Medio siglo de Educación Popular”. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).

39 Zibechi, Raúl (2018b) “Silencios que matan”

capitalismo financiero, la lucha contra la vigilancia masiva de datos por parte del Estado, los servicios de inteligencia, etc.).

En esta agenda incluiría un tercer reto: la producción de conocimientos desde las prácticas y los procesos educativos. La sistematización de experiencias continúa siendo la modalidad emblemática de la Educación Popular⁴⁰ porque ella nos permite recuperar los saberes que estas prácticas producen para que puedan ser dados a conocer y difundidos, pero sobre todo, porque a través de la interpretación crítica, de lo que recuperamos de la experiencia, contribuimos a construir teoría en el marco de la Educación Popular, más allá de la particularidad de una experiencia concreta. Es una deuda que tenemos las y los educadoras/es populares, ya que al no generar saberes sobre los contextos en los que intervenimos, con las personas con quienes trabajamos, no avanzamos en mejorar las propuestas educativas, ya que lo que mide la pertinencia y la eficacia de este conocimiento, no es tanto el hecho de que “represente la realidad”, sino su capacidad para intervenir y transformar la realidad: “la credibilidad de una construcción cognitiva es medida por el tipo de intervención en el mundo que ésta permite o previene”⁴¹.

40 Torres Carrillo, Alfonso (2010) “Educación Popular y producción de conocimiento” en Revista Piragua No. 32 CEAAL: Panamá. (Notas de la edición, facilitadas por la entrevistada).

41 Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Epistemologías del Sur. México: coediciones CLACSO y Siglo XXI editores. (Nota de la edición, facilitada por la entrevistada).*

Normas para la presentación de artículos

Instrucciones para los autores:

1. Los documentos que constituyan la revista deben ser de creación original de su autor y referidos al tema central de la revista.
2. El contenido de la revista puede estar constituido por artículos de investigación, ensayos, sistematizaciones, entrevistas, entre otros de carácter científico y de interés social.
3. Las referencias bibliográficas se realizarán en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
4. Los títulos deberán estar en negrilla, sin cursiva, tamaño 14 para título central y tamaño 12 para subtítulos.
5. Los documentos deben contener el Nombre y Apellido del autor o la autora, la institución u organización a la que pertenece y una breve reseña, en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional; ciudad, país y correo electrónico.
6. El documento debe estar en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
7. La extensión de los artículos es de entre 10 y 15 cuartillas.
8. En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u otros afines, debe constar la parte numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título y la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.
9. En la utilización de siglas, la primera vez se debe escribir el significado completo, posterior únicamente la sigla.
10. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
11. Debajo del resumen se deberá incluir 5 palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
12. Al final del texto organizada alfabéticamente deberá encontrarse la Bibliografía.
13. Todos los artículos serán revisados por evaluadores externos y aprobados por el equipo editorial.



"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R

Con el apoyo de:

