


Comprensiones de educadores populares sobre
participación política y desarrollo comunitario

César Mauricio Junca Rodríguez
Maestrante

Jorge Jairo Posada Escobar
Director de Tesis

Maestría en Educación y Desarrollo Social
Universidad Pedagógica Nacional
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde

Bogotá, D. C.
Enero de 2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación en Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Comprensiones de educadores populares sobre participación política y desarrollo comunitario
Autor(es)	Junca Rodríguez, César Mauricio.
Director	Posada Estrada, Jorge Jairo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 294 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	Desarrollo social; Educación popular; Participación Política; Desarrollo comunitario

2. Descripción
<p>Tesis de grado vinculada a la línea de investigación de desarrollo social y comunitario que presenta las comprensiones de los educadores populares: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico del «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia. El documento trata sobre la perspectiva crítica y emancipadora de la educación popular, el abordaje de lo político como una acción de confrontación agonista y el enfoque del desarrollo como una construcción múltiple y variada más allá del modo de producción capitalista. Partiendo de entrevistas a profundidad con los educadores populares, se hace un análisis hermenéutico del contenido semántico sobre la educación popular que orienta y da consistencia a las comprensiones sobre participación política y desarrollo comunitario. El trabajo busca ser un aporte a la reflexión de la educación popular sobre su papel e importancia en el contexto histórico actual colombiano.</p>

3. Fuentes
<p>Álvaro, D. (2013). El concepto moderno de comunidad. <i>Sociedad</i>, 32, 159–175.</p> <p>Archila, M. (2003). <i>Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958 – 1990</i>. Cinep – Icanh.</p> <p>Arendt, H. (2011). <i>La condición humana</i>. Paidós.</p> <p>Barrios Valdés, A., Botica Artalejo, A. I., De Gracia Moreno, I., García Pérez, J., López Ballesteros, R., López López, R., & Menchero Peco, S. (2004). Programa de mejora de la convivencia en centros escolares. <i>Seminario de</i></p>

Mejora de la Convivencia, 1–16.

- Bauman, Z. (2009). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S., & Alborés, J. (2008). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Belda, S., Boni, S., & Sañudo, M. (2014, julio 23). Repensando las nociones hegemónicas de desarrollo en el marco de las acciones de la cooperación española en Colombia. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Bermúdez Peña, C. (2008). El contexto: Reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia. *Trabajo Social*, 0(10), 149–163.
- Beuchot, M. (2013). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI : UNAM.
- Blanco, R., Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, & UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. OREALC/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Bosco Pinto, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de educación popular*. GRAAL.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Brandao, C. (1989). *La educación popular en América Latina*. CEDEP.
- Cendales, L., & Posada-Escobar, J. J. (2017). *Educación Popular*.
- Clasco. (2015). *Narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Clasco.
- Coraggio, J. L. (1991). Posibles contribuciones de la educación popular al desarrollo local. En *Ciudades sin rumbo. Investigación urbana y proyecto popular*. Ciudad, SIAP.
- Córdoba, C. (2014, julio 23). Infancia y desarrollo: Del intervencionismo a la garantía de derechos. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Delfino, G. I., & Zubieta, E. M. (2010). Participación política: Concepto y modalidades. *Anuario de investigaciones*, XVII, 211–220.
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Diálogos en la acción, segunda etapa*, 365–373.
- Dussán Calderón, Mi. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana—Colombia* [Tesis Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dussel, E. D. (1985). *La producción teórica de Marx: Un comentario a los Grundrisse* (1a ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. D. (2010). *20 tesis de política*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) : Siglo XXI.
- Endyep. (2016). *Profesor Marco Raúl Mejía Jiménez. Reseña*. <https://www.endyep.com.ar/2016/05/resena-profesor-marco-raul-mejia-jimenez.html>

- Escobar, A. (2005a). El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. En *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17–31). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A. (2005b). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, A. (2013, agosto 13). *Palabras al Margen: Entrevista a Arturo Escobar*. <https://youtu.be/W6AoupJv3DU>
- Fals Borda, O. (1990). *El Problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (2000). Investigación acción participativa. En *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Fiori, H., & Fiori, J. L. (1979). *Educación liberadora*. Zero.
- Freire, P., Freire, A. M. A., & Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Galeano, E. (2006). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Ediciones.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijabo.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad* (1. ed). Gedisa.
- García, J. D. (2013). *Proceso de paz y el contexto internacional* [El Turbión]. El Turbión De Bogotá. <https://elturbion.com/?p=7324>
- García Máquez, G. (1993). Por un país al alcance de los niños. En *Informe conjunto Colombia: Al filo de la oportunidad: Vol. Tomo 1*.
- García-Huidobro, J. E., Martinic, S., & Ortiz, C. (1989). *Educación popular en Chile: Trayectoria, experiencia y perspectivas*. CIDE.
- Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, & Países garantes. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Gonzalez, T. (2014). Kawsay (Buen Vivir) y afirmación cultural: Pratec-Naca, un paradigma alternativo en los Andes. En *Buen vivir y descolonialidad: Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (Primera edición, pp. 121–139). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.
- González Villegas, C. E., & Macías Benavides, M. E. (2011). *Educación popular, interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle*. Universidad del Valle.
- Guido Guevara, S. P., & Guevara Ramírez, R. (2008). Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 54(enero-junio), 196–216.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1992). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Universidad San Carlos.
- Habermas, J. (1987). Racionalidad: Una determinación preliminar del concepto. En *Teoría de la Acción*

Comunicativa: Vol. I (pp. 15–69). Taurus.

Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Heller, A. (1979). *La revolución de la vida cotidiana*. Materiales.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). McGraw-Hill.

Herrera D., D. (2010). Tras las huellas de la reflexión sobre educación popular, ciudadanía y poder local en América Latina. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, 32(I / 2010), 157–172.

Hoyos, G. (1996). La teoría de la acción comunicativa y las ciencias de la discusión. En *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión.: Vol. Módulo 2* (pp. 199–225). Icfes, Ascun.

Londoño, L. O. (1998). *Sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos*. Universidad de Antioquia.

Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. *Aportes*, 41, 39–56.

Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. (pp. 177–223). Editorial Manatí.

Maffesoli, M. (2012). *Homo eroticus: Des communions émotionnelles*. CNRS éditions.

Mamani Cussy, O. (2011). La Educación Comunitaria: Su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 197–203.

Martínez, J. H. (2014). *La paz de Colombia en la geopolítica estadounidense* [Agencia Prensa Rural]. Agencia Prensa Rural. <http://prensarural.org/spip/spip.php?article15367>

Marx, K. (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Editorial Progreso.

Marx, K. (2007). *El capital: Crítica de la economía política. Libro I, Tomo I.: Vol. I*. Akal.

Marx, K. (2012). Tesis sobre Feuerbach. En *Textos selectos y manuscritos de París. Manifiesto del Partido Comunista con Friedrich Engels. Crítica del Programa de Gotha*. (pp. 405–408). Editorial Gredos.

Max-Neef, M. A. (2013, febrero 24). *El mundo en rumbo de colisión*. https://youtu.be/OvDI2j_2Ai4

Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (1. ed). Icaria.

Mejía, M. R. (1987). Educación Popular. Problemática Actual. *Revista Educación y Cultura.*, 12, 71–77.

Mejía, M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. CINEP.

Mejía, M. R. (2015). *Educación Popular en el Siglo XXI*. Ediciones desde abajo.

Mejía, M. R. (2016). La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta de saber y conocimiento desde la educación popular. *Aportes*, 60, 31–67.

Mejía, M. R. (2017). *Semblanza de Germán Mariño*. <http://www.germanmarino.com/index.php/download=182:semblanza-de-german-marino-por-marco-raul-mejia>

Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.

- Miceli, F., Rodríguez, L., & Putero, L. (2014, julio 23). Centro de investigación y gestión de la economía solidaria América del Sur: Crisis mundial, desarrollo y economía social. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Molina Morán, E. (2015). El giro: Una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *En-claves del pensamiento*, 9(18), 79–102.
- Morán, A., & Uruburu, S. (2014, julio 23). Reflexiones en torno al desarrollo propio: El caso de las comunidades multiétnicas y pluriculturales de la periferia urbana de Leticia Amazona. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Mouffe, C., & Laclau, S. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Múnera Ruiz, L. (1999). Los estudios sobre la participación en Colombia. *Análisis Político*, 1–22.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura del contexto: La educación popular como práctica libertaria. *EL ÁGORA USB*, 13, 155–163.
- Nava, E. (2009). *Comunalidad. Ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa*. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2009/nava.pdf>
- Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177–224). Editorial Síntesis.
- Nina, E. (2014, julio 23). Etnicidad y Desarrollo: Proyecto Alter-nativo del Vivir Bien (Sumaj Kamaña) del Estado Plurinacional de Bolivia y del gobierno de Evo Morales. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ortega Valencia, P., & Torres Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 333. <https://doi.org/10.17227/01203916.868>
- Osorio, J. (1990). Perspectivas de la acción educativa en los noventa. En *Alfabetización para la democracia*. CEAAL.
- Park, R. E., & Martínez, E. (1999). *La Ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Ediciones del Serbal.
- Patiño, D. M. (2017). *Descubriendo y develando prácticas de educación comunitaria. Sistematización de la experiencia del Centro Comunitario Jesús Maestro* [Tesis Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Peresson, M., Cendales, L., & Mariño, G. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa.
- Piuggrós. (1987). Discurso y tendencias de la educación popular en América Latina. *Revista Tarea*, 3(Julio).
- Posada-Escobar, J. J. (1994). Pedagogía y educación popular. *Aportes*, 41, 9–18.
- Posada-Escobar, J. J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (1a. ed, pp. 87–119). Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. del P., & Santacoloma-Alvarán, J. (2016). Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 163–175. <https://doi.org/DOI:10.11600/1692715x.1411080515>
- Quintana, R. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Narcea, S.A.

Ediciones.

Razeto, L. (1989, julio 28). Educación popular y desarrollo local. *VI Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos*. El canelo de Nos, San Bernardo.

Rodríguez, M. (1997). *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. Procep – Cenpprotac, MC PB.

Rojas, D. M. (2013). Las relaciones Colombia-Estados Unidos en el Gobierno Santos: ¿llego la hora del post conflicto? *Análisis Político*, 26(79), 112–138.

Romano, S., & Calderón, J. (2017, julio 19). *Impactos del Plan Colombia: Otro éxito made in América*. www.celag.org. <http://www.celag.org/impactos-del-plan-colombia-otro-exito-made-in-america/>

Sacavino, S., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Contribuciones desde América Latina*. Ediciones desde abajo.

Sadrinas, D. (2010). La comunidad societal en la obra de Parsons: Tensiones entre la inclusión y la exclusión. *Memoria Académica de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 Y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.*, 1–22.

Sánchez Antelo, V., Plana, M., Taleb, F., Ferreté, I., Hammich, H., Munir, M., Palau, J., Rosa, A. D. la, Laporta, P., & Tolsanas, M. (2018). Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan de Llefia, Badalona. *Polis Revista Latinoamericana*, 0(20). <http://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/581>

Santos, B. de S. (2002). *Towards a New Legal Common Sense*. Butterworth.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Extensión, Universidad de la República.

Santos, B. de S. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Dejusticia.

Sasín, M. G. (2012). Los Límites de la Comunidad: Recursión comunitaria y sociología: Apuntes para una integración teórica. *Memoria Académica de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.*, 1–17.

Schaff, A. (1988). *Perspectivas del socialismo moderno*. Crítica.

Serres, M. (1994). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*. Pre-Textos.

Serres, M. (1996). *La Comunicación. Hermes I*. Anthropos.

Sime, L. (1991). Los discursos de la educación popular: Ensayo crítico y memorias. *Revista Tarea*, 30(diciembre), 60–61.

Torres, A. (1993a). *La educación popular: Entre la esperanza y la incertidumbre*. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (1993b). La Investigación Social Alternativa y la Educación Popular. *Educación hoy*.

Torres, A. (1997a). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Unad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Torres, A. (1997b). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y Saberes*, 0(10), 5–14. <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys5.14>

Torres, A. (1999). Barrios populares e identidades colectivas. *Serie Ciudad y Hábitat*, 6. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90160/AVA_2.X/Entorno_de_Conocimiento/barrios_populares.pdf

- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, 43. <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Torres, A. (2009). La educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 0(30), 19–32. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (1. ed). CINDE.
- Torres, A. (2016). Educación popular en algunos movimientos sociales latinoamericanos. *Aportes*, 60, 101–121.
- Torres, A., Ghiso, A., & Mejía, M. R. (1992). *Reflexiones sobre pedagogía*. CEAAL.
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.
- Zibechi, R. (2007). *América Latina: Periferias urbanas, territorios en resistencia*. Ediciones Abya-Yala.

4. Contenidos

La tesis de grado plantea como objetivo general identificar los elementos que caracterizan y fundamentan las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico que se presenta por el «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia para ello se realizaron entrevistas a profundidad a la profesora Lola Cendales, el profesor Germán Mariño y el profesor Marco Raúl Mejía. El estudio de las entrevistas se realizó desde un paradigma hermenéutico y con un análisis semántico del contenido referido a la educación popular, la participación política y el desarrollo comunitario.

El documento está organizado en cinco secciones. La primera trata sobre la intención e importancia de la investigación en relación con el aporte de la educación popular a la reflexión sobre la construcción de relaciones sociales diferentes a partir de sus reflexiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario. En la segunda sección se revisan tres tesis y cuatro artículos que abordan la educación popular y exploran perspectivas sobre la participación política y el desarrollo comunitario.

En la tercera sección se hace una revisión teórica sobre las características básicas de la educación popular, una reflexión sobre lo político desde una perspectiva liberal, agónica y formal y se revisa el desarrollo desde su relación de cercanía, impulso y confrontación con el modo de producción capitalista. La cuarta sección hace una reflexión sobre la perspectiva metodológica recogiendo el sentido de una investigación desde el enfoque cualitativo y el paradigma hermenéutico que le da consistencia al análisis del contenido semántico de las entrevistas realizadas.

Finalmente, la quinta sección presenta los aspectos centrales y los elementos que caracterizan y fundamentan las comprensiones de los educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario. Se presenta la manera en que las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario están relacionadas con el modo en que se concibe la educación popular y, fundamentalmente, el proyecto político, social y pedagógico para toda la sociedad y la educación que la orienta.

5. Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo al hacer énfasis en el análisis de las representaciones que configuran mundo y determinar que este se orienta hacia el significado con sentido de los discursos sobre la participación política y el desarrollo comunitario por parte de educadores populares en el contexto del «Acuerdo por una paz estable y duradera». Se asume que el paradigma interpretativo da cuenta de los tipos de comprensiones de personas particulares sobre procesos sociales específicos en un contexto histórico concreto.

Las expresiones que presentan las comprensiones de los educadores populares sobre la participación política y el

desarrollo comunitario son el producto de las entrevistas a profundidad que se realizaron que suponen conversaciones y comunicaciones previas para concertar los modos, los tiempos y la estructura de las entrevistas.

Las unidades y el análisis son:

En las unidades de registro se definen dos grupos según las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario (eje temático) y según las comprensiones sobre la educación popular (agregativo).

Las unidades de contexto que se tienen en cuenta son las oraciones, los temas (subtemas) y el texto general, según el entrevistado.

El análisis de contenido semántico se determinó según un eje contextual, por entrevistado, donde se presentan los ejes temáticos: participación política y desarrollo comunitario y el elemento agregativo: educación popular.

Los momentos del análisis semántico, la codificación y análisis de contenido, fueron los siguientes:

Para cada entrevistado, educador popular (unidad de contexto: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía), se realiza la codificación y el análisis de contenido según los dos grupos de las unidades de registro (unidad de registro: educación popular, eje agregativo, y participación política y desarrollo comunitario, ejes temáticos). Con lo que se construyó un análisis semántico según educador popular entrevistado que incluye elementos de comprensión particulares y comunes y gráficas que recogen algunos aspectos expuestos por los entrevistados.

El análisis da cuenta, por lo tanto, de la perspectiva de cada entrevistado como cuerpo particular y específico (estrategia intratextual). Para cada entrevistado (unidad de contexto) se establece un análisis de contenido específico (unidad de registro) para determinar el eje temático: la participación política y el desarrollo comunitario.

Con este proceso de codificación se logra tener, por cada eje de contexto, una presentación del eje temático. De cierta forma, el análisis de la participación política y del desarrollo comunitario está subsumido en el análisis de cada entrevistado.

6. Conclusiones

Hay una variedad de aproximaciones prácticas y teóricas sobre la participación política y el desarrollo comunitario en la educación popular, este trabajo de investigación recupera los elementos que las caracterizan desde la perspectiva de tres educadores: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía.

La **educación popular** es una acción humana que se hace desde una posición política por la transformación de la realidad injusta, inadmisibles e inhumanas y por la transformación del sistema de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas en que esa realidad se sustenta. Como acción política, toma opción fundamental por los sectores populares, explotados, pobres y excluidos para que, desde sus intereses, transformen la realidad.

La transformación de las condiciones y las relaciones sociales históricas de opresión, exclusión y marginación propias del sistema político, social, económico y cultural del modo de producción capitalista, por parte de los sectores populares, las comunidades marginadas, los pueblos ancestrales, los movimientos y organizaciones sociales, pasa por un proceso de concientización comprometida con el conocimiento, el análisis y la transformación de esas condiciones y relaciones sociales.

El proyecto político de la educación popular se construye con los aportes de los diferentes actores sociales que, desde la situación de opresión, exclusión y marginación, se han dispuesto a crear condiciones y relaciones centradas en el «buen vivir» como proyecto político general.

La **participación política**, desde la educación popular, es una acción constante de formación y transformación de las relaciones sociales en lo cotidiano local en la perspectiva de un proyecto diferente que se haga general y amplio para toda la sociedad, es una participación que se reconoce con una voluntad de poder, de definir, con el otro, modos de relación social solidarios, justos y humanos, centrados en el respeto y cuidado de la vida en la Madre Tierra.

La participación política supone el reconocimiento de la dependencia y la relación entre los actores, los ámbitos de la vida colectiva y los contextos de las relaciones sociales, supone que la vida es un entramado colectivo, dependiente y

comunicado que requiere ser proyectado, planteado, creado y realizado por el colectivo en relación con su propio interés y decisión.

La participación política está enmarcada, de manera histórica, en la relación con el Estado y relacionada con el poder y la posibilidad de transformación. La participación política se materializa en la acción concreta, cotidiana, inmediata y colectiva. La acción política tiene un rasgo fundamental: la condición histórica que está determinada por correlaciones de poder, por las dinámicas del conflicto social y por la posibilidad de transformación del mundo.

En la forma en que se realiza la participación política, como una acción de constante construcción y transformación de las condiciones y relaciones sociales centradas en el respeto y cuidado de la vida en la Madre Tierra, aparece una voluntad común por la configuración de poder popular. El poder popular es la expresión política en que se concreta la realización de la propuesta política general que orienta el quehacer de la educación popular.

La participación política es una expresión concreta de la dinámica de trabajo de la educación popular: creación conjunta de acciones desde la relación de diversos modos de conocimiento, transformación de la realidad a partir del diálogo de saberes. Por lo que la participación política, desde la educación popular, parte de unos supuestos básicos que la orientan: la opción política de transformación de la realidad histórica, la búsqueda de condiciones de vida dignas, humanas y justas, la construcción conjunta de modos de producción alternativos a la dinámica impuesta por el capitalismo y la acción compartida en modo de creación de relaciones sociales centradas en la vida y su ampliación.

El desarrollo comunitario, desde la perspectiva de la educación popular, es una propuesta de organización social, económica y política para la satisfacción de las necesidades de los sectores excluidos que se confronta, de manera directa, con la lógica del mercado dominante. Por lo que el desarrollo comunitario implica una dinámica de comprensión de los procesos sociales y económicos que condicionan la vida cotidiana y que permiten que el proyecto de sociedad excluyente se mantenga, una comprensión necesaria para que se puedan adelantar acciones que transformen la realidad, esas acciones involucran procesos de desarrollo comunitario alternativos al modelo socioeconómico capitalista

En la perspectiva de la educación popular, el modo cultural de relación con la vida, que supone otras relaciones de lo humano con la Madre Tierra, es una propuesta que se construye cotidianamente por parte de las comunidades que están en conflicto con el modo de producción capitalista y se presentan como alternativa de relación con la vida, como otro modo de producción de la vida que surge de la experiencia cultural de los pueblos ancestrales latinoamericanos.

Los elementos que aparecen como generales, fundamentales y básicos en el desarrollo comunitario, desde la perspectiva de la educación popular, son: la intención política anticapitalista, la construcción conjunta y el énfasis en lo cotidiano desde la ética de respeto y cuidado por la vida en la Madre Tierra.

El buen vivir común es, de manera concreta, la forma como se expresa el desarrollo pleno de la potencialidad humana. Como utopía concreta, el buen vivir común determina la manera en que se entienden las necesidades, los procesos para su satisfacción, la construcción de un sentido compartido y la intención de que los seres humanos crezcan y se desarrollen plenamente. Es una proposición orientadora de la acción y un marco de valoración ético.

El desarrollo comunitario aparece como un ejercicio intencionado de organización a partir del interés de un grupo particular por mejorar sus condiciones de vida. Esas condiciones de vida están asociadas con las necesidades materiales de subsistencia inmediatas que las comunidades tienen y ante las cuales van constituyendo formas de reconocimiento y organización propias.

La dinámica del desarrollo comunitario está atravesada por la organización de las personas, por los ámbitos, los niveles y los contextos y las acciones que se hacen en cada uno. Con lo que, la dinámica del desarrollo comunitario se articula con la organización para la participación política, los dos conceptos se entrelazan como modos en que se desenvuelve el proceso de transformación social desde los intereses de las comunidades excluidas que es una de las características de la educación popular.

Los diferentes modos de desarrollo comunitario, por lo tanto, están en relación con el modo de producción dominante. Ese tipo de relación define el sentido del desarrollo comunitario con respecto a la intención política que orienta la

educación popular, lo que lo hace un desarrollo que, desde los intereses de los sectores excluidos, busca la construcción de otro proyecto de sociedad que se confronta con el modo de producción dominante: el capitalismo. Las dinámicas del desarrollo comunitario se ritman, se expanden o contraen, con relación a las arremetidas de sometimiento que el capitalismo desencadena para impedir la transformación de la realidad excluyente.

Elaborado por:	Junca Rodríguez, César Mauricio
Revisado por:	Posada Escobar, Jorge Jairo

Fecha de elaboración del Resumen:	11	02	2020
--	----	----	------

Dedicatoria

A Leito por siempre.

Agradecimientos

Este trabajo es el resultado del esfuerzo conjunto de muchas personas.
Mi papel fue recoger y darle un orden a sin fin de conversaciones,
discusiones y reflexiones.

Mi agradecimiento a los profesores Jorge Posada, Lola Cendales,
Germán Mariño y Marco Raúl Mejía de quienes aprendí la calidez de
la escucha atenta, la vivacidad de la palabra esperanzadora y el tesón
de un trabajo solidario y comprometido por la creación de una vida
digna, compartida, solidaria y más humana.

Mi sincero cariño y aprecio a John Harold Estrada, Alberto
Maldonado, Constanza Villegas, Clara María García, Liliana Henao
Kaffure, Ivonne Valencia y Alexandra Martínez con quienes me une
un lazo fraterno y amoroso por la vida y la utopía que diariamente
tejemos en nuestros encuentros de reflexión y creación educativa.

Especialmente debo agradecer a los profesores Lyla Piedad Velosa
Amature y José Armando Ruiz quienes realizaron la lectura y los
aportes para que este documento fuera tomando las formas que lo
acerquen a los requisitos que la academia solicita y que el compromiso
político demanda. Infinitas gracias por su tiempo y entrega.

Finalmente, gracias a Anyi Pinilla quien hizo posible que las
entrevistas tuvieran la forma escrita que permitió que se pudieran
revisar, estudiar y analizar para dar fruto a este trabajo.

Miles de gracias.

Contenido

Introducción	1
Problema	4
Un mutuo sueño nos une	4
Participación y desarrollo a partir del Acuerdo de paz	7
Participación política y desarrollo comunitario desde los educadores populares	10
Objetivos	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
Antecedentes	14
Lo comunitario, una revisión conceptual	14
Interculturalidad y convivencia en la investigación en Educación Popular	17
Modelo pedagógico de la educación popular	20
Educación popular y práctica libertaria	22
El giro y el conflicto en la educación popular	24
El contexto en la educación popular	28
La educación popular y el desarrollo	30
Marco Teórico	35
Educación popular, una práctica enraizada en el contexto	35

La praxis educativa popular.....	45
Participación política y construcción de mundo(s)	49
Acción política como condición humana	50
Lo político como reconocimiento agonista	60
Formas procedimentales de lo político.....	68
El desarrollo como expresión de modos de vida.....	71
Una breve aproximación a lo comunitario	72
Modos históricos de producir la vida	78
Aproximaciones al desarrollo comunitario en América Latina.....	82
El desarrollo define modos de vida	90
Metodología	94
Análisis y resultados	108
Una maestra vital.....	110
La transformación de la realidad excluyente.....	111
Tejer una vida social diferente.....	117
La realización de la vida.....	133
Un maestro crítico	141
Un contexto con acción humana.....	142
Acción colectiva inmediata	150
Lo particular y lo general	155

Un maestro creador	158
Ámbitos de acción educativa.....	159
Dinámicas múltiples de poder popular	181
Ríos que fluyen a un mismo cauce	196
Conclusiones	211
Educación popular, acción política transformadora	212
La participación política, transformación cotidiana.....	217
El desarrollo comunitario, buen vivir común.....	224
Referencias.....	232

Índice de figuras

Figura 1 Las categorías del análisis de contenido.....	106
Figura 2 La formación del educador popular.....	115
Figura 3 El proyecto político de la educación popular.	117
Figura 4 La concientización en la educación popular.....	122
Figura 5 Los ámbitos en la educación popular.....	163
Figura 6 Las características de la educación popular.....	174
Figura 7 Pedagogías en la educación popular.....	178
Figura 8 La vida como un todo.....	206

Introducción

«Hace más de un siglo, un canciller de Guatemala había sentenciado proféticamente: «Sería curioso que del seno mismo de los Estados Unidos, de donde nos viene el mal, naciese también el remedio». Muerta y enterrada la Alianza para el Progreso, el Imperio propone ahora, con más pánico que generosidad, resolver los problemas de América Latina eliminando de antemano a los latinoamericanos. En Washington tienen ya motivos para sospechar que los pueblos pobres no prefieren ser pobres. Pero no se puede querer el fin sin querer los medios: quienes niegan la liberación de América Latina, niegan también nuestro único renacimiento posible, y de paso absuelven a las estructuras en vigencia. Los jóvenes se multiplican, se levantan, escuchan: ¿qué les ofrece la voz del sistema? El sistema habla un lenguaje surrealista: propone evitar los nacimientos en estas tierras vacías; opina que faltan capitales en países donde los capitales sobran pero se desperdician; denomina ayuda a la ortopedia deformante de los empréstitos y al drenaje de riquezas que las inversiones extranjeras provocan; convoca a los latifundistas a realizar la reforma agraria y a la oligarquía a poner en práctica la justicia social. La lucha de clases no existe -se decreta- más que por culpa de los agentes foráneos que la encienden, pero en cambio existen las clases sociales, y a la opresión de unas por otras se la denomina el estilo occidental de vida. Las expediciones criminales de los marines tienen por objeto restablecer el orden y la paz social, y las dictaduras adictas a Washington fundan en las cárceles el estado de derecho y prohíben las huelgas y aniquilan los sindicatos para proteger la libertad de trabajo» (Galeano, 2006, pp. 21–22).

Nuestra época no ha comenzado porque los tiempos de la explotación, la miseria y la opresión no han finalizado. Hace medio siglo Eduardo Galeano terminaba de escribir «Las venas abiertas de América Latina» como un grito estruendoso de denuncia sobre la profunda desigualdad que signa el destino de los pueblos que se viven en la periferia del imperio.

Este trabajo de investigación se ubica en este tiempo contradictorio y provocador. Contradictorio porque, nuevamente, todo nos es posible en medio de las intenciones por profundizar el oprobio, el martirio y la muerte y provocador porque cada mañana se alzan la esperanza y la justicia como invitaciones para volver a sembrar la chagra, lanzar la piragua y prender el fogón. En medio de la vida cotidiana que nos invita a seguir, se hace posible concretar una existencia que no se asemeje al destino que los poderosos han trazado para nosotros.

Si los designios del imperio fuesen ineluctables, millones de seres humanos no hubiésemos sido paridos en estas tierras y otros tantos no lo harán al alba, en medio del campo infinito cubierto por las estrellas que se despiden. La vida está aquí en medio de nuestras manos que juntas van haciendo camino.

Lo común que nos hermana con el que nos esquilma, lo nuestro que nos comunica con el que nos calla y lo compartido que nos acerca al que nos encarcela son parte de la herencia de la educación popular para reafirmar la esperanza y la justicia en tiempos aciagos que se resisten a terminar.

Este trabajo comienza y termina con una esperanza concreta y provocadora: la paz. Los colombianos hemos transitado toda nuestra vida como pueblo en medio de confrontaciones armadas que han logrado moldear la manera en que convivimos, o mejor «conmorimos». Tenemos una historia tachonada de violencias que quieren desaparecer bajo el manto de «La Violencia», nos hemos matado desde el primer minuto de nuestra existencia como nación, tenemos una larga y penosa violencia en nuestras venas.

Los intereses de los poderosos de ayer y los de mañana se lanzan a azuzar a los oprimidos para que nos matemos en nombre de los ideales de siempre, que se han aplazado para cuando la supervivencia del día a día nos lo permita. Pero tenemos la sospecha de que esos ideales no son los nuestros sino los de ellos. Somos conminados a una lucha por ideales ajenos que nos hacen insoportable vivir dignamente.

Luego de muchos años, otra vez, firmamos una paz para que los muertos sean menos y las matanzas puedan ser denunciadas sin el velo de la guerra. Sin embargo, la guerra continuada, que se ha hecho costumbre patria, no cesa, somos un pueblo al que le han enseñado a temer más a la paz que a la muerte.

Pareciéramos condenados a un destino de fraude, explotación y muerte. Pero, cada día la rebeldía contra ese sino se levanta descalza y coge los aparejos para que la vida, la dignidad y la solidaridad se hagan en el campo, la cocina y la calle.

Este trabajo, es un reconocimiento a miles de maestros que con tozudez han creado, con millones de mujeres, campesinos, negros, raizales, indígenas, jóvenes y niños, la educación popular. Particularmente es un agradecimiento a Lola Cendales, Germán Mariño, Marco Raúl Mejía y Jorge Posada Escobar con quienes, a muchas manos, este escrito ha cobrado materialidad. Nuestra labor llega hasta aquí, el resto está en el uso que pueda tener este pequeño aporte para la

reflexión política, social y comunitaria de la educación popular.

El texto presenta una revisión sobre la educación popular, la participación política y el desarrollo comunitario y busca que sus aproximaciones puedan contribuir a la reflexión sobre la construcción de la paz.

Para hacer este trabajo se realizaron entrevistas, más bien conversaciones, con Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía sobre sus comprensiones de la participación política y el desarrollo comunitario, desde su perspectiva como educadores populares y en el contexto histórico del Acuerdo de paz.

La lucha, la resistencia, la crítica, la reflexión, la esperanza y el compromiso están presentes en sus palabras.

En la manera en que abordan la vida, la educación, la participación y el compromiso hay una fuerza y sencillez que animan a continuar con la concreción del proyecto político, social y educativo por la creación de una realidad que se anude con el cuidado y el respeto por la vida como un todo que nos ata a la Madre Tierra.

Nos invitan a partir de lo cotidiano, lo inmediato, lo sencillo y lo vital para construir juntos una vida que se armonice con la existencia en la tierra y nos haga posible crear relaciones humanas y dignas.

Nos hacen un llamado por reconocernos cercanos con los otros, hermanos con los ajenos y juntos con los extraños.

Nos invitan a la recreación de lo común que nos hace uno con la vida en la Madre Tierra.

Hay una inmensa humanidad que marca la forma en que, desde la educación popular, retoman la participación política y el desarrollo comunitario que nos convida a repensar, rehacer y relanzar nuestras percepciones, sensaciones, pensamientos y acciones sobre ellas.

Este trabajo es un paso más en la construcción de una participación política y un desarrollo comunitario definido por el poder y la determinación popular.

Problema

Nos hallamos en un momento histórico determinante, la paz es una oportunidad que nos exige una acción para que se concrete como forma nueva de relación social. La perspectiva de la Educación Popular permite retomar esa oportunidad para revisarla y relanzarla a la luz de su intención emancipadora y libertaria. La voz de los educadores populares, como la profesora Lola Cendales, el profesor Germán Mariño y el profesor Marco Raúl Mejía, brinda indicios de lo que ella puede aportar a la construcción de un nuevo país.

Esta sección presenta el problema y la pregunta de esta investigación, relacionados con las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico del «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia. Para ello, se hace una disertación sobre el contexto paradójico que presenta el Acuerdo en un país que se mantiene atado al pasado y a sus rencores, luego explora las particularidades de la educación popular como escenario en que se pone en reflexión el Acuerdo y, finalmente, revisa, de manera somera, la participación política y el desarrollo comunitario a partir de lo firmado en el Acuerdo.

Un mutuo sueño nos une

«Nuestra insignia es la desmesura. En todo: en lo bueno y en lo malo, en el amor y en el odio, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota. Destruimos a los ídolos con la misma pasión con que los creamos. Somos intuitivos, autodidactas espontáneos y rápidos, y trabajadores encarnizados, pero nos enloquece la sola idea del dinero fácil. Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de olvido histórico. Un éxito resonante o una derrota deportiva pueden costarnos tantos muertos como un desastre aéreo. Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir» (García Márquez, 1993, p. 54).

Gabriel García Márquez escribía esto en la proclama «Por un país al alcance de los niños» hace más de veinte años y recordaba la encrucijada de una comunidad que se debate entre la vida y la muerte con la fuerza y la decisión con que se ha ido tejiendo.

Hoy estamos ante acontecimientos con una fuerza y una decisión inusitadas. Nos debatimos por

lanzarnos al futuro, anclados al pasado de nuestras tormentas y temores, atados a las pesadillas de la noche anterior. Tenemos una paz a la mano, pero esa mano está empuñada, persiste armada. La mañana vuelve a nacer, el sol calienta y la esperanza es posible en medio de los recuerdos dolorosos y los vestigios de las atrocidades. A pesar de todo el terror vivido, la vida es posible. Una vez más, es posible tejer la paz.

Somos otros y la vida que compartimos es otra. La paz se nos ofrece como una realidad que no logramos aprehender. Estamos abocados a construir un país que deje atrás la guerra que nos ha signado como sociedad, que nos ha moldeado en el miedo, la desesperanza, la desconfianza y el desencanto.

En medio de esta realidad, se dispone el objeto de estudio de esta investigación: la comprensión de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico del «Acuerdo para una paz estable y duradera». En este camino me propongo presentar mis pasos.

Parto de un primer lugar: el mundo es fruto de nuestras relaciones sociales, políticas, económicas, históricas y culturales. El mundo es creación social y producto histórico que se expresa a través de diversos acontecimientos y que, a su vez, es modificado por ellos. Somos fruto y creadores de nuestro mundo (Marx, 2007). Ese es el tamaño de nuestra paradoja.

El «Acuerdo por una paz estable y duradera», firmado entre el Gobierno Colombiano y las Farc-EP, en 2016, es un acontecimiento que reconfigura la vida de los colombianos con una determinación tan potente como la de la guerra. El Acuerdo abre la posibilidad de que, en la participación política y el desarrollo comunitario, se recobren la voz y la decisión de las mayorías que han sido excluidas de la organización social, política y económica impuesta en el país (Gobierno Nacional de Colombia et al., 2016). Estamos convocados a crear el mundo que queremos. Ese es el tamaño de nuestro reto.

Parto de otro lugar: la manera en que hemos construido la vida ha estado marcada por la exclusión, la negación y el sometimiento de la mayoría de nosotros a los intereses, los valores y las relaciones impuestos por unos pocos. Esa manera de hacer la vida es producto de relaciones

sociales específicas que organizan un modo de participación política que mantiene excluida a la mayoría de nosotros (Múnera Ruiz, 1999, p. 2). La participación política que vivimos nos hace invitados de piedra en la toma de decisiones que afectan nuestra existencia y su materialización.

El modo de organización social que permite nuestra vida ha impedido que podamos construir unas relaciones centradas en el bien colectivo, la solidaridad, la confianza y la mutua dependencia. Esa forma de organización social ha creado un tipo de participación política para garantizar su continuidad. El Acuerdo abre la posibilidad de retomar formas de participación política que estuvieron negadas o, abiertamente, perseguidas a lo largo de los años de guerra y que se fueron gestando y manteniendo por la voluntad vital de las comunidades. Ese es el tamaño de nuestras posibilidades.

Finalmente, parto de un tercer lugar: la manera en que deseamos vivir expresa el modo en que producimos la vida y viceversa. Es decir, el modo en que producimos la materialidad de la vida define la manera en que deseamos vivir y la manera en que deseamos vivir se manifiesta en tipos de desarrollo.

Los diferentes tipos de desarrollo han sido reconocidos como expresiones, como modos de aparición, de un único tipo de desarrollo, son considerados variaciones dependientes de un tipo particular de desarrollo (de una manera específica de producir vida). O si se prefiere, sobre un modo de producción de la vida se han proyectado los diferentes desarrollos, haciéndolos aparecer como formas diversas de él (Escobar, 2005a).

Sin embargo, los modos de producción de la vida son creaciones sociales, expresión de interrelaciones de los seres humanos entre sí y con su entorno (físico, biótico, social y espiritual), construcciones históricas y locales (no universales, ni eternas) (Hoyos, 1996). Por lo que hay tantos desarrollos como maneras de relación social, como modos de producir la vida (Santos, 2014).

Nos encontramos ante un paisaje amplio y múltiple de modos de producir la vida que se imbrican. Los modos de producir la vida no cohabitan sin conflicto en la faz de un espejo uniforme, sino que, en su profundidad, su extensión y su realidad, forjan una posibilidad de existencia en el

contexto de presión, dominio, exclusión y sometimiento que el modo de producción de la vida dominante impone, como destino manifiesto, a toda la humanidad. Ese es el tamaño de nuestra lucha.

Entonces, parto de tres lugares que están relacionados entre sí: la participación política y el desarrollo comunitario son procesos sociales que están determinados y a su vez determinan el mundo que construimos. En nuestro contexto histórico, la firma del «Acuerdo por una paz estable y duradera» es un acontecimiento que reconfigura las relaciones sociales y abre la posibilidad para el reconocimiento de diferentes modos de comprender la participación política y el desarrollo comunitario.

Participación y desarrollo a partir del Acuerdo de paz

En este contexto histórico, social y político, Colombia empieza a experimentar, con el proceso de diálogo de paz entre el gobierno y las guerrillas (Farc-EP y Eln), una oportunidad de transformación social, económica, política y cultural que implica la apertura colectiva hacia un nuevo escenario para la participación política y el desarrollo comunitario.

«La terminación de la confrontación armada significará, en primer lugar, el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. Son millones los colombianos y colombianas víctimas de desplazamiento forzado, cientos de miles los muertos, decenas de miles los desaparecidos de toda índole, sin olvidar el amplio número de poblaciones que han sido afectadas de una u otra manera a lo largo y ancho del territorio, incluyendo mujeres, niños, niñas y adolescentes, comunidades campesinas, indígenas, afrocolombianas, negras, palenqueras, raizales y Rom, partidos políticos, movimientos sociales y sindicales, gremios económicos, entre otros. No queremos que haya una víctima más en Colombia.

En segundo lugar, el fin del conflicto supondrá la apertura de un nuevo capítulo de nuestra historia. Se trata de dar inicio a una fase de transición que contribuya a una mayor integración de nuestros territorios, una mayor inclusión social -en especial de quienes han vivido al margen del desarrollo y han padecido el conflicto- y a fortalecer nuestra democracia para que se despliegue en todo el territorio nacional y asegure que los conflictos sociales se tramiten por las vías institucionales, con plenas garantías para quienes participen en política» (Gobierno Nacional de Colombia et al., 2016, p. 6).

El «Acuerdo para una paz estable y duradera» aborda la participación política como uno de sus aspectos centrales junto con la reforma rural integral; el cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y dejación de armas, reincorporación de las Farc-EP a la vida civil -en lo económico,

lo social y lo político- de acuerdo a sus intereses, garantías de seguridad y lucha contra las organizaciones criminales responsables de homicidios y masacres o que atentan contra defensores y defensoras de derechos humanos, movimientos sociales o movimientos políticos, incluyendo las organizaciones criminales que hayan sido denominadas como sucesoras del paramilitarismo y sus redes de apoyo y la persecución de conductas criminales que amenacen la implementación de los acuerdos y la construcción de la paz; la solución al problema de las drogas ilícitas; las víctimas; y los mecanismos de implementación y verificación.

En el contexto del Acuerdo las relaciones sociales están enmarcadas por las expectativas que se generan a nivel social, económico, político y cultural, ante la posibilidad de afrontar sus conflictos sin el uso de las armas. Esto lleva al reconocimiento, por parte del Estado y de la sociedad, de diversos procesos sociales, políticos, económicos y culturales por fuera de las coordenadas de calificación como insurgencia, subversión o narcoterrorismo y permite, por otro lado, que las organizaciones sociales, comunitarias, populares, campesinas, de mujeres, de jóvenes, de víctimas, indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras, sexo-género diversos, entre otros, puedan explorar formas diferentes de participación política y de desarrollo comunitario en un marco de reconocimiento, garantía y legitimidad por parte de la sociedad y del Estado.

«La construcción y consolidación de la paz, en el marco del fin del conflicto, requiere de una ampliación democrática que permita que surjan nuevas fuerzas en el escenario político para enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales y, de esa manera, fortalecer el pluralismo y por tanto la representación de las diferentes visiones e intereses de la sociedad, con las debidas garantías para la participación y la inclusión política. Es importante ampliar y cualificar la democracia como condición para lograr bases sólidas para forjar la paz.

La construcción de la paz es asunto de la sociedad en su conjunto que requiere de la participación de todas las personas sin distinción y, por eso, es necesario concitar la participación y decisión de toda la sociedad colombiana en la construcción de tal propósito, que es derecho y deber de obligatorio cumplimiento, como base para encauzar a Colombia por el camino de la paz con justicia social y de la reconciliación, atendiendo el clamor de la población por la paz. Esto incluye el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos sociales, y el robustecimiento de los espacios de participación para que ese ejercicio de participación ciudadana tenga incidencia y sea efectivo, y para que vigore y complemente la democracia» (Gobierno Nacional de Colombia et al., 2016, p. 35).

El Acuerdo propone la exclusión de prácticas de señalamiento, persecución, hostigamiento y exterminio que han marcado las relaciones políticas en el país con los procesos sociales y políticos alternativos. Lo que exige la promoción, la garantía y el favorecimiento de la existencia, la organización y la acción política y social subalternas. Estas condiciones sociopolíticas implican la revisión de las dinámicas culturales que están asociadas con el afrontamiento de los conflictos sociales, económicos, políticos y culturales desde el sometimiento militar. Es decir, la guerra ha creado un modo de convivencia que, desde la firma del Acuerdo, se pone en cuestión y exige la creación y la exploración de otras maneras sociales y culturales para entender la diferencia, favorecer la participación y garantizar los procesos de oposición política y de alternativas socioeconómicas.

Por otra parte, el Acuerdo expone elementos centrales para la comprensión de un modo de desarrollo desde un enfoque que integre diferentes regiones, sectores, dinámicas, actores y acciones y desde la perspectiva del territorio y de las comunidades del campo. Partiendo de la Reforma Rural Integral (RRI), el desarrollo es parte de una estrategia económica, social, cultural y política que permite la consolidación del Acuerdo desde una acción concreta y específica de organización comunitaria en diferentes regiones y sectores.

«Que la RRI concibe el territorio rural como un escenario socio-histórico con diversidad social y cultural, en el que las comunidades —hombres y mujeres— desempeñan un papel protagónico en la definición del mejoramiento de sus condiciones de vida y en la definición del desarrollo del país dentro de una visión de integración urbano-rural.

Que el desarrollo rural integral es determinante para impulsar la integración de las regiones y el desarrollo social y económico equitativo del país. La RRI debe lograr la gran transformación de la realidad rural colombiana, que integre las regiones, erradique la pobreza, promueva la igualdad, asegure el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía y como consecuencia garantice la no repetición del conflicto y la erradicación de la violencia» (Gobierno Nacional de Colombia et al., 2016, p. 10).

El desarrollo definido a partir del Acuerdo se vincula con el proceso de reconciliación y construcción de otras relaciones sociales que afronten las condiciones que provocaron el enfrentamiento armado y propongan modos de transformar los conflictos económicos, sociales y políticos. En consecuencia, el desarrollo aparece como un proceso que se lleva a cabo en los territorios e implica la participación de las comunidades, los programas de desarrollo con

enfoque territorial con la participación de las comunidades se establecen como el mecanismo operativo que permite el proceso de desarrollo que el Acuerdo propone.

«Que a la transformación estructural del campo y en particular al cierre de la frontera agrícola, contribuyen los campesinos, las campesinas y las comunidades indígenas, negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras y demás comunidades étnicas en sus territorios, con un ordenamiento socio-ambiental sostenible. Para ello es necesario el reconocimiento y apoyo a las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) y demás formas de asociatividad solidaria.

Que la RRI es de aplicación universal y su ejecución prioriza los territorios más afectados por el conflicto, la miseria y el abandono, a través de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial, como instrumentos de reconciliación en el que todos sus actores trabajan en la construcción del bien supremo de la paz, derecho y deber de obligatorio cumplimiento» (Gobierno Nacional de Colombia et al., 2016, p. 11).

En este contexto, de proposición de la construcción de un escenario histórico que pretende respetar y promover la creación de nuevas formas de relación social, cultural, política y económica, la recuperación de las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario conlleva reconocer procesos alternativos de desarrollo económico y social desde las particularidades, las singularidades y los intereses de las propias comunidades. Esta investigación parte del interés por este vínculo entre la comprensión de la participación política y el desarrollo comunitario y la experiencia de educadores populares en este contexto histórico particular: el Acuerdo.

El Acuerdo aborda la participación política como un aspecto central de la vida democrática que involucra modos de relación cultural, social e histórica por crear. En este marco histórico se orienta esta investigación: busca rastrear las comprensiones que tienen, a partir de la experiencia y la práctica pedagógica, educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario. Es una investigación que pretende ser un aporte a las reflexiones de la Educación Popular y al estudio del papel de la participación política y el desarrollo comunitario en la construcción de la paz.

Participación política y desarrollo comunitario desde los educadores populares

Las comprensiones de la participación política y el desarrollo comunitario, desde la experiencia de educadores populares, varían según las condiciones históricas en el contexto colombiano. En

Colombia, lo que se comprende como participación política y desarrollo comunitario, en el contexto del Acuerdo, está relacionado con la dinámica histórica en el continente (García, 2013; Martínez, 2014; Rojas, 2013; Romano & Calderón, 2017). En este escenario, es importante indagar las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario como una manera de enriquecer las reflexiones que se están presentando a partir de la dinámica social, cultural y política que el Acuerdo posibilita.

Conocer la comprensión sobre la participación política y el desarrollo comunitario de educadores populares que han desarrollado una práctica educativa valiosa en el país y el continente como Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía, en el contexto específico del Acuerdo, permite avanzar en el estudio de las relaciones entre el desarrollo comunitario y la participación política en el contexto histórico y político colombiano y se vincula con el debate actual sobre la valoración y reconocimiento de las comprensiones alternativas del desarrollo comunitario construidas a partir de la práctica política y educativa de la educación popular (Escobar, 2005a, 2005b; Herrera D., 2010; Mejía, 1995; Posada-Escobar et al., 2016; Santos, 2014; Torres, 2009).

Las comprensiones de los educadores populares son expresiones de modos de construcción de la realidad social que se proponen como contenidos de esta investigación en tanto presentan tipos de relaciones sociales, históricas, política y económicas que median el proceso de construcción social de la realidad, el mundo. En tanto esa construcción del mundo esta definida por una dinámica de relación dialéctica entre el mundo construido, que aparece como la realidad instituida, y la transformación del misma por medio de la acción, relación, interacción y interrelación de sujetos sociales en situaciones específicas en que se producen objetos y contenidos sociales, que aparece como la realidad instituyente, esta investigación se preocupa por conocer la manera en que actores sociales particulares, como los educadores populares Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía, comprenden dos procesos sociales en el marco histórico que el acuerdo de paz ofrece.

Es decir, el proceso de construcción social del mundo es un proceso que pasa por la manera en que lo sujetos comprenden las relaciones y las acciones en que están inmersos de manera

dinámica. Como constructores realidad social, los educadores populares tienen comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario que, en el contexto del Acuerdo de paz en Colombia, es importante conocer y estudiar en tanto aportan a la construcción de un tipo de interacción e interrelación social diferente. Su estudio es parte de una acción política que los procesos de investigación social tienen de manera inherente recuperar las comprensiones sobre elementos de la vida social desde la perspectiva de los educadores populares es una oportunidad para explorar otras maneras de construir un mundo desde los intereses de la mayoría

Esta investigación se pregunta por *¿cuáles son las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico del “Acuerdo por una paz estable y duradera” en Colombia?*

Objetivos

Objetivo General

Identificar los elementos que caracterizan y fundamentan las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico que se presenta por el «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia, a través del análisis de contenido semántico de entrevistas a profundidad.

Objetivos Específicos

Identificar los aspectos centrales en las comprensiones de los educadores populares sobre participación política en el contexto histórico que se presenta por el «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia, a través del análisis de contenido semántico de entrevistas a profundidad.

Identificar los aspectos centrales en las comprensiones de los educadores populares sobre desarrollo comunitario en el contexto histórico que se presenta por el «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia, a través del análisis de contenido semántico de entrevistas a profundidad.

Antecedentes

Los documentos que se revisaron para los antecedentes están distribuidos en: tres tesis y cuatro artículos sobre educación popular, participación política y desarrollo comunitario. Algunos de los documentos abordan uno o varios de estos elementos, todos están orientados por la educación popular como contenido común. Se enfatiza en los enfoques y las perspectivas teóricas de los trabajos de grado y los artículos. Se presentan, en una primera parte, los tres trabajos de grado y, luego, los cuatro artículos.

Lo comunitario, una revisión conceptual

La sistematización de Diana Marcela Patiño «Descubriendo y develando prácticas de educación comunitaria. Sistematización de la experiencia del Centro Comunitario Jesús Maestro» (Patiño, 2017) es un trabajo que, explorando un proceso educativo particular, hace una revisión del concepto de comunidad en el contexto de su actualización histórica y local y explora sus relaciones con la educación comunitaria, haciendo énfasis en la comunidad como vivir común. Aquí se hará una revisión de los elementos que Patiño desarrolla sobre el marco teórico de lo comunitario.

- La revisión del concepto de lo comunitario parte de las relaciones que tiene el sujeto con la sociedad y el Estado, entendiendo que es un aspecto de la discusión teórica actual. Se rastrea el concepto, desde la perspectiva occidental, iniciando con la postura griega (Platón y Aristóteles) que considera lo común como un rasgo definidor de lo humano, un atributo particular del hombre, quien define sus acciones particulares en cuanto están en relación con escenarios donde lo común se expresa: la casa, la aldea y la ciudad (Álvaro, 2013 citado en Patiño, 2017, p. 13). Aunque las acciones en cada escenario son diferentes, el aspecto compartido es que las acciones se realizan en lo común y lo común es lo que configura lo humano. Las acciones inherentes y constituyentes de lo humano se llevan a cabo en lo común.
- La revisión continua con lo que Patiño llama: reconceptualización del concepto de comunidad en la teoría social y política del siglo XX. Inicia con la «Escuela Sociológica

de Chicago» que, haciendo una revisión de las tensiones urbanas en Estados Unidos, asume las comunidades (en plural) como surgiendo de la sociedad (Sasín, 2012 citado por Patiño, 2017, p. 19). Su enfoque está centrado en la manera en que grupos sociales diferentes interactúan en los centros urbanos creados en el proceso de industrialización del siglo XX en Norteamérica.

Park, Thomas, Frazier y Wirth son mencionados para revisar la perspectiva que concibe a la comunidad como diversa y dependiente de la sociedad. Por ejemplo, Park y Martínez (1999) parten de la diversidad de comunidades, entendidas como entidades sociales y étnicas particulares que contienen rasgos culturales específicos, que cohabitan en un escenario común (barrio, ciudad) y que configuran relaciones comunes (comunidad), a lo que llaman «ecología humana». Se preguntan por las condiciones en que se presenta la creación de una comunidad a partir de la relación de diversas comunidades: ¿cómo la competencia y cooperación de particulares (individuos y/o comunidades) configuran cierto tipo de relación social?

En este enfoque se supone que los sujetos y las comunidades están o son libres e iguales (libres e iguales en cuanto son agentes económicos, sociales y culturales independientes, autónomos y particulares) en la determinación de los modos de relación que establecen y que la sociedad, en la que se desenvuelven, es un entorno común donde esas relaciones se realizan sin mayor influencia que la que ellas crean (microcosmos según Posada-Escobar, 2001, citado por Patiño, 2017, p. 20).

Por su parte, la perspectiva funcional de Parsons (Sadriñas, 2010, citado por Patiño, 2017) rastrea las causas del cambio social, entendido como mayor diversificación y diferenciación (indicadores de modernización). En su enfoque, presenta el concepto de comunidad societal, como estructuración del concepto durkheiminiano de solidaridad colectiva, que desarrolla la relación de la solidaridad orgánica con la mecánica.

- Patiño continúa con lo que titula: el sentido de la comunidad en el debate contemporáneo. Se abordan las posturas que dan por sentado un cambio en el modo en que se piensa la comunidad actualmente. En contraste con la perspectiva moderna que, según Jean-Luc Nancy citado por Torres (2013), finaliza con la desaparición de la Unión de Repúblicas

Socialistas Soviéticas (URSS), en la actualidad hay una crisis del concepto de comunidad. El concepto estaba asociado con perspectivas objetivas y esencialistas. En las objetivas, para Bourdieu (2006, 2007), la comunidad es una representación que puede ser percibida de diferentes formas. En las esencialistas se incluye la perspectiva soviética como concreción histórica de un tipo de concepción de comunidad que se presentó como esencia: la comunidad es la esencia de las relaciones entre los sujetos, los determina y los define.

Se sigue la revisión con lo que se titula la perspectiva de la modernidad reflexiva, a través de los planteamientos de Scott Lash (Beck et al., 2008). Este sociólogo, desde una perspectiva fenomenológico – hermenéutica, aborda la comunidad en relación con el sentido, los bienes, los hábitos culturales y el mundo de la vida.

- Patiño continúa su revisión con un aparte que llama: algunos sentidos de la comunidad en la tradición latinoamericana. Comienza con la postura de Floriberto Díaz (2004), a partir de la revisión de Elena Nava (2009) y continúa con la postura de Enrique Dussel (2010), quien caracteriza a la comunidad como potencia o impotencia, teniendo en cuenta la manera en que se desenvuelve la vida en comunidad.

La condición del ser humano de vivir en comunidad, el deseo que lo lleva a congregarse y la voluntad de vida determinan a la comunidad como potencia y aquello que la amenace se constituye como impotencia. La voluntad de vida permite que la comunidad se enfrente a la muerte (condiciones de impotencia) y cree los medios para sobrevivir en común (potencia).

Desde la autonomía, las resistencias y la emancipación, Patiño aborda la perspectiva de Raúl Zibechi (2007) sobre la comunidad en relación con los movimientos sociales en América Latina. Zibechi enmarca su trabajo en el conflicto entre las resistencias contrahegemónicas y el neoliberalismo, el extractivismo y el Estado capitalista. En las relaciones comunitarias se crean los movimientos sociales. La comunidad está en oposición con la mala gobernabilidad del Estado capitalista en crisis. La comunidad es creada como parte de la dinámica de las comunidades en oposición al capitalismo.

Dentro de su mirada sobre las perspectivas latinoamericanas, Patiño revisa la postura de

Ohlinda Mamani. Para Mamani (2011), en su estudio sobre el movimiento indígena de Bolivia, la comunidad ha permitido a los pueblos sobrevivir y crear cultura y movimiento social. Institucional y comunitariamente, la comunidad tiene rasgos propios: es un sistema vivo en movimiento, ligado a la naturaleza y mediado por elementos simbólicos que dialogan y conviven de manera recíproca y complementaria.

Patiño finaliza su revisión con la caracterización de Alfonso Torres (1999) sobre la comunidad según las formas de vida en común. Para Torres las formas de vida en común son mediaciones de las interacciones de la sociedad política por lo que la comunidad se configuraría como un escenario democrático (reconciliación de lo individual, lo privado y lo público). Habría tres tipos de comunidades: tradicionales, supervivientes y de resistencia frente al capitalismo; intencionales, de organizaciones, movimientos de demandas y de reivindicación; y políticas de gran escala, de espacio público y sobre acuerdos de convivencia básicos (Torres, 1997b).

Interculturalidad y convivencia en la investigación en Educación Popular

El análisis descriptivo de los aportes y las experiencias del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle de Carmen Elisa González Villegas y Martha Eugenia Macías Benavides «Educación popular, interculturalidad y convivencia» (González Villegas & Macías Benavides, 2011) es un trabajo que identifica contribuciones, limitaciones y posibilidades del trabajo del Grupo a través de la revisión de quince investigaciones (1988 a 2009).

Este trabajo revisa las interacciones entre educación popular, interculturalidad y convivencia en los enfoques disciplinares, conceptuales y metodológicos, y los conceptos, nociones y formulaciones de los autores tenidos en cuenta por el Grupo.

Las autoras revisan seis documentos que son tomados como antecedentes teóricos y sobre los que se realiza su estudio:

1. Educación popular, problemática actual, de Marco Raúl Mejía (1987).
2. La investigación social alternativa y la educación popular, de Alfonso Torres (1993b).

3. Configuración de la investigación sobre educación y diversidad, de René Guevara y Sandra Guido (2008).
4. Interculturalidad, colonialidad y educación, de Catherine Walsh (2009).
5. Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina, de Unesco (Blanco et al., 2008).
6. Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan, de Llifia, Badalona (Sánchez Antelo et al., 2018).

Posteriormente, analizan tres conceptos: educación popular, interculturalidad y convivencia.

Cada uno de los seis textos ofreció, desde sus particularidades, aportes a la reflexión del Grupo de investigación y elementos comunes sobre la educación popular: postulados iniciales, vínculo con el contexto, rasgos de identidad y reconocimiento como campo de conocimiento, ampliación y aplicación de la educación popular, el papel del concepto de interculturalidad en el quehacer educativo, la interculturalidad como realidad social, el papel de la educación innovadora en la promoción de la convivencia y la dinámica de la convivencia en escenarios barriales.

González y Macías revisan tres conceptos en el trabajo hecho por el Grupo de investigación: educación popular, interculturalidad y convivencia.

- Consideran que la educación es un proceso de diálogo y comunicación que permite la interacción del educando y el educador para crear otras posturas educativas, políticas, sociales, culturales, etc.

Luego analizar las investigaciones el Grupo (cinco de las quince centradas en educación popular), las autoras presentan la perspectiva sobre educación popular como: un proceso que involucra dinámicas culturales, comunitarias y pedagógicas.

La cultura es entendida como procesos de intercambio y transformación entre diversos modos de vida de los pueblos que se presentan en condiciones históricas y políticas particulares (globalización) y lo comunitario se asume como el trabajo conjunto de personas para el logro de fines comunes, en que las acciones culturales y/o pedagógicas

están en función de favorecer el trabajo conjunto y la comprensión de logros comunes. Las relaciones entre educación popular, interculturalidad y convivencia implican: el intercambio (comunicación) de saberes, el reconocimiento de la influencia del contexto (entorno), la aceptación de las diferencias, la promoción del respeto y la tolerancia y el uso de las herramientas jurídicas y políticas para la exigencia de la garantía de derechos.

- En cuanto a la interculturalidad González y Macías parten, retomando la postura de Néstor García Canclini (2004), del acercamiento, desde las relaciones de negociación, conflicto y préstamo, que se da entre grupos que se reconocen y respetan como diferentes. Esas relaciones son múltiples y variadas y buscan interacciones equitativas entre personas, conocimientos y prácticas, partiendo de reconocer sus diferencias sociales, económicas, políticas y de poder. A partir de la posición de Mauricio Beuchot (2013), resaltan la relación entre interculturalidad con el rescate de las diferencias y el reconocimiento de las semejanzas entre las culturas, a través de la hermenéutica analógica multicultural.

Luego de la revisión de las investigaciones del Grupo (cinco centradas en interculturalidad), las autoras comentan que la interculturalidad es entendida, desde una perspectiva sociológica e histórica, como el conjunto de relaciones, prácticas, discursos y mediaciones entre diferentes actores culturales que expresan luchas entre posturas hegemónicas y perspectivas subalternas (populares). Esta postura incluye aspectos básicos: la lectura histórica colonial y postcolonial, el surgimiento de prácticas de ocultamiento y negación, el complejo de relaciones asimétricas, conflictivas y de poder, el involucramiento de los actores sociales en procesos históricos, y el reconocimiento y transformación de las posiciones diferenciales.

- González y Macías abordan la convivencia, desde la perspectiva del derecho, como parte de los elementos necesarios para tratar las diferentes relaciones humanas según los contextos, reconocer la capacidad de vivir juntos y regularla. Retomando a Andrea Barrios Valdés y col. (2004), sobre el programa de mejora escolar en Toledo, mencionan algunas de las dimensiones que se requieren para lograr esta capacidad: autoconocimiento, autonomía, autorregulación, razonamiento moral, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía, perspectiva

social, habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos. La convivencia estaría asociada a las relaciones sociales, las maneras de afrontamiento de los conflictos y las condiciones para que los sujetos puedan realizar sus vidas, vínculos y relaciones con el entorno de manera agradable, armónica y pacífica.

Luego de la revisión de las investigaciones del Grupo (cinco centradas en convivencia) las autoras comentan que la convivencia es abordada como una crítica a la suposición teleológica de la armonía y el no – conflicto. Es decir, la convivencia entendida como ideal no permite adecuadamente abordar las relaciones cotidianas que se dan en la precariedad, la desigualdad y la exclusión en el contexto urbano. En este marco, se reconocen dos características de la convivencia: las relaciones afectivas que están orientadas a la transformar los vínculos y las condiciones sociales, y la intención de crear ambientes educativos más humanos usando a la convivencia como medio.

Modelo pedagógico de la educación popular

La construcción teórica del «Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana» de Miller Armín Dussán Calderón (2004) es un documento que, dentro de la sistematización de casos¹, busca pautas para la educación de adultos y la construcción de modelos pedagógicos que orienten y potencien las prácticas pedagógicas en el marco de la educación popular. Los elementos que se revisan son: intención, pertinencia social de los contenidos, relaciones pedagógicas e impacto de los programas.

Este trabajo presenta las fuentes históricas que permiten comprender las diversas redefiniciones y el impacto de las prácticas de la educación popular. Menciona como fuentes históricas: los precursores, los comienzos (movimientos de educación de base y la educación liberadora) y la valoración política (el discurso clasista, la mirada esencialista y el método dialéctico y participativo).

1 La investigación forma parte de la Línea de experiencias significativas de educación popular de adultos en Colombia del Grupo Interuniversitario de las universidades de Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional, Surcolombiana y del Valle en convenio con el Instituto colombiano para el avance de la ciencia (Colciencias).

Sobre los precursores comenta, siguiendo a Adriana Piuggrós (1987), el vínculo con el acceso universal a la escolarización y su recuperación, en América Latina, como educación para las capas pobres y los sectores dominados en función de la constitución de la ciudadanía. La educación, denominada popular, va dirigida a las poblaciones calificadas como populares: grupos considerados ignorantes dentro del proyecto de constitución del Estado – nación en América.

Dussán revisa lo pedagógico en la educación popular según: la aproximación conceptual, las fuentes pedagógicas y los aportes para la construcción pedagógica y metodológica. Partiendo de la revisión de lo educativo, adelantada en las décadas de los ochenta y noventa, presenta las definiciones de la educación de Carlos Eduardo Vasco (1990): reflexión sobre el hecho educativo y las relaciones micro y macro en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de Jorge Posada-Escobar (1994), Ricardo Lucio (1994) y José Quintana (1991): saber práctico y teórico sobre las relaciones sociales asociadas al saber y al conocimiento.

Desde ellas, hace una reflexión sobre la relación de la educación popular y la pedagogía en el ámbito escolar: la pedagogía ha salido de lo escolar en el quehacer de la educación popular, rastrea la historia de la escuela desde la Revolución Francesa, pasando por su apropiación para la consolidación de los Estados nación y el modo en que esto llevó a que la pedagogía se reduzca a una reflexión sobre cómo transmitir un saber elaborado (saber sistematizado y acumulado por la historia de la humanidad) a los estudiantes en las dinámicas y relaciones escolares.

Frente a esta perspectiva de la pedagogía, como transmisión del saber (adecuación de la comunicación), se presenta la reelaboración de la pedagogía como un ejercicio crítico que parte de las diferentes perspectivas de pensamiento y que supone que los procesos y las relaciones escolares se recrean a partir de la negociación entre lo ilustrado, lo cotidiano, lo local y lo masivo. En este último enfoque, siguiendo a Torres y col. (1992) y a Mejía y Awad (2003), la educación popular retoma el análisis de la socialización y el contexto para articular las reflexiones sobre la educación, la sociedad, la cultura, la intención política y el poder.

La relación entre pedagogía y educación popular analiza, de manera crítica, el enfoque tradicional de educación centrado en la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprendizaje

en relación con el saber y el conocimiento. Para la educación popular, la pedagogía se relaciona con el contexto cultural (más que con la metodología y la moral), con la práctica social y con las dinámicas de exclusión y dominación (intención transformadora de la realidad), lo que la hace una pedagogía para la praxis (teoría y práctica).

Dussán explora la construcción pedagógica y metodológica de la educación popular, revisando el proceso educativo (actores, base, y elementos básicos) a partir de: la cultura y el contexto, la vida cotidiana, el individuo y la individuación, la construcción de conocimiento, las relaciones pedagógicas, la participación y la democracia, y el seguimiento y el impacto.

Educación popular y práctica libertaria

Diego Alejandro Muñoz (2013) explora, en la educación popular como un campo educativo – popular, diversas perspectivas de lo popular que lo llevan a decir que la educación popular no tiene una base doctrinal, unos principios generales y un momento fundacional.

El contexto de emergencia de la educación popular está relacionado con la influencia teórica y práctica que tiene la relación entre pedagogía y política hecha por Paulo Freire. También identifica el papel de la Revolución Cubana y las prácticas de la izquierda latinoamericana, como elementos para repensar el socialismo en el continente, como otros elementos de influencia. La Teología de la Liberación y su compromiso con la realidad y las necesidades de las comunidades pobres, forman parte de los elementos de los que se nutre la educación popular. Refiere además hechos históricos como «la crisis del modelo soviético» y la «Revolución Sandinista» cuando lo popular, lo revolucionario, lo socialista y lo cristiano se encuentran y aportan a la educación popular. Para Muñoz este es el contexto donde comienza a hablarse de educación popular.

Reconoce que la educación popular se configura con aportes de propuestas sociales como la investigación acción participativa, la comunicación popular, la teoría de la dependencia, los estudios de modernidad – colonialidad, entre otros que se unen en lo que él llama el campo de la educación popular.

Como resultados de su investigación Muñoz presenta repuestas a las preguntas: ¿qué es la educación popular?, ¿qué es lo educativo? y ¿qué es lo popular? La educación popular está

marcada por una historia no lineal en la que diferentes propuestas se van presentando y combinando.

La educación popular es definida como un campo en el que se presentan diferentes propuestas pedagógicas que se oponen al modo producido por las élites: bancario, reproductor de sociedades injustas, que genera seres humanos que se acomodan a ella sin ser sujetos históricos. Es una estrategia de política que busca construir alternativa a la sociedad por medio de acciones pedagógicas. Que reivindica el empoderamiento de los sujetos y los pueblos oprimidos.

En tanto la educación popular se piensa como pedagogía del oprimido, se pueden identificar tres acercamientos conceptuales: empoderamiento (política), autoeducación (pedagogía) y reconstrucción del tejido social (sociología).

- En cuanto empoderamiento es un proceso social de construcción de una hegemonía política de los sectores populares, su propio proyecto político, por medio de la práctica social y el desarrollo de la conciencia política y la organización social, dentro de una convicción humanista de la emancipación.
- En cuanto autoeducación es un campo conceptual y práctico de construcción colectiva y dialógica de saber, aprendizaje y comprensión de los hechos de la vida social. Es un saber en función de su proceso de empoderamiento por lo que es una educación como emancipación y transformación social. «Para la EP, el principal aporte pedagógico latinoamericano es la crítica a la escuela como máquina de educar, y la reivindicación de los círculos de cultura y la educación como práctica de la libertad, como centro de sus propuestas pedagógicas» (Muñoz Gaviria, 2013, p. 158).
- La clave sociológica de la educación popular es una educación para los movimientos sociales que complementa las actividades educativas y formativas existentes y se concentra en la recreación de la sociabilidad y solidaridad como parte del reconocimiento de la alteridad propia del ser humano.

Lo educativo, desde la educación popular, es una praxis pedagógico política transformadora orientada por sectores populares. Se ubica en un punto entre las perspectivas de análisis de la

educación como reproducción de la ideología dominante y las de resistencia y liberación a través de la transformación social.

Muñoz revisa seis aspectos de la educación popular: la lectura crítica, la emancipación, el protagonismo, la subjetividad, la metodología y la política.

- La lectura crítica «de la sociedad y de la educación predominante: La crítica de ideologías demanda una lectura del mundo que nos permita analizar la conflictividad inherente en la sociedad capitalista y la posición o rol que tenemos en dicha conflictividad» (Muñoz Gaviria, 2013, p. 159).
- La emancipación se refiere a una educación como acción liberadora y transformadora de la sociedad para hacer que los sujetos sean seres para sí.
- En cuanto, la educación relacionada con la emancipación se refiere a que sus procesos se hacen desde el lugar de lo popular y los intereses de los sectores populares, con su protagonismo.
- La educación es un proceso subjetivo de concientización que busca cambios en el pensamiento, la lectura de la realidad y la acción social a través de la recuperación de las tradiciones y las expresiones culturales populares.
- La educación popular incluye metodologías activas en el diálogo y la participación en un proceso pedagógico de carácter político en tanto incluye la transformación de las relaciones de poder a través de la organización de la base desde el conocimiento de la realidad popular.
- Lo popular es una relación con las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas de dominación y hegemonía. Esta relación supone una posición con respecto al acceso y la distribución del saber dominante, la elaboración propia de formas de vida subalternas, la relación conflictiva con los sectores hegemónicos (contrahegemonía) y la configuración de estrategias alternativas al orden establecido. Lo popular es el pueblo actuando, configurado en su lucha, en la resistencia y la contrahegemonía.

El giro y el conflicto en la educación popular

Eduardo Molina explora, en su artículo «El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía» (2015), la manera en que el conflicto es una oportunidad para el aprendizaje, según el paradigma crítico y la educación popular, en dos experiencias educativas formales en Ecuador: La pedagogía Williams y el proyecto de Pensamiento Lógico con énfasis en Matemática de Fe y Alegría.

- El giro es una práctica educativa en la que la didáctica se concibe como arte y el educador como artista y el conflicto se afronta mediante la problematización. Para el análisis de esta práctica se vinculan la didáctica y el currículo con el poder, la didáctica sería un ejercicio de poder del maestro en el aula según la perspectiva del arte de enseñar y el currículo sería un sistema de organización de la práctica educativa que el Estado define y el maestro realiza, entonces sería el poder del Estado sobre el sistema educativo.

En relación con la educación popular, Molina plantea que ella no contempla de manera explícita los dos conceptos, pero usa planes de estudios y metodología como formas de denominación de estos. El giro sería una práctica educativa donde el poder está en el aula y se enfrenta con el currículo como escenario de poder externo a ella. La experiencia en el aula de clase es entendida como experiencia compartida donde la didáctica es concebida como arte y la enseñanza como reflexión del maestro sobre su acción.

- El conflicto, para Molina, es un elemento permanente en la educación popular por estar a la base de su génesis y desarrollo, lo califica como natural y positivo. Del conflicto y su dinámica emerge el aprendizaje y la didáctica en la educación popular. El giro se propone, por el contrario, hacer que el conflicto surja deliberadamente de la didáctica para acelerar el aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva, el giro está asociado a lo desconocido, lo impredecible y lo indeterminado que se sucederá en el aula de clase por fuera de cualquier planeación y que reconoce el carácter incompleto y en crecimiento de los sujetos que se educan.

A partir de las experiencias educativas, Molina aborda cuatro conceptos que sustentan el giro: el docente autodidacta, el currículo abierto, la etnomatemática y el acompañamiento formativo. La

característica del autodidacta es la motivación intrínseca por aprender en medio de una negociación entre el interés personal y el colectivo. En la relación educativa, el docente haría uso del poder para que la praxis de aprendizaje colectivo se desenvuelva en el aula.

Para que el ejercicio didáctico del docente autodidacta se pueda desenvolver de la mejor manera, el educador tiene que modificar el currículo, lo que lo transforma en currículo abierto. Este tipo de currículo reconoce el contexto y la particularidad, tiene objetivos generales, se concentra en el proceso y realiza una evaluación desde la observación etnográfica. Estas características lo hacen maleable y pone a los contenidos en segundo plano. En las experiencias, los elementos básicos del currículo abierto fueron: hábito, desinhibición, dramatización, lectura placentera, crítica, compromiso político y liderazgo.

La etnomatemática es una forma de aproximarse, desde la cultura, a diversos modos en que se pueden abordar (explicar, entender, lidiar y convivir) diferentes contextos. Este concepto se tuvo en cuenta al permitir que los procesos educativos partieran de la realidad y de las capacidades de los estudiantes. Para su desarrollo, se utilizaron cuatro metodologías: la pregunta reflexiva, la enseñanza del concepto a la definición, la enseñanza de la definición al concepto y usar las matemáticas para expresar la realidad.

El acompañamiento formativo es un tipo de relación que se estructura sobre la relación educativa y con rasgos de cercanía, confianza y afecto. En este concepto se incluye la dinámica del conflicto como un elemento intrínseco en las relaciones educativas, por lo que se recupera el enfoque de la educación popular para enriquecer la dinámica del acompañamiento. El proceso expone a los educadores a situaciones en las que lo imprevisto provoca conflicto y promueve el reconocimiento de habilidades para afrontar el conflicto y mejorar el tipo de acompañamiento que viene llevando a cabo.

Desde la reflexión de las experiencias se propone el uso del término giro para designar las situaciones educativas que, centradas en el conflicto, promueven una modificación dramática de las condiciones de relación. Las condiciones para calificar a una situación educativa como giro están: el vínculo, la intencionalidad (sic) problematizadora y la poiesis.

- El vínculo es definido por Molina (2015, p. 95) como: «una disposición que emana originalmente del educador en su escenario, producto de la apropiación de los principios de la educación popular, y se reconoce por la claridad de sus intenciones en las acciones que provoca con destreza metodológica y conceptual». Centrado en la relación educador y educandos, el vínculo se caracteriza por el amor como elemento estructural de la liberación mutua como compañeros. El vínculo supone un proceso de comunicación en el grupo inmediato, donde se produce un proceso de construcción interpersonal continuo y compartido en un ambiente favorable y grato, lo que permite una negociación cultural.
- La intencionalidad (sic) problematizadora «es la persecución, identificación, seguimiento y afrontamiento consciente e inconsciente, principalmente de conflictos y oportunidades, que son visualizados como situaciones experimentales que potencialmente pueden generar aprendizajes para el grupo y para sí mismo» (Molina Morán, 2015, p. 92). Entendida como elemento básico de la relación educativa, la problematización orienta la manera en que se abordan los contenidos y, fundamentalmente, reflexiona sobre la relación de los seres humanos entre sí y con su entorno. A partir de la problematización es posible que los sujetos puedan llegar a la autoconciencia, la capacidad de reconocer las características de ser y estar en las relaciones y de modificar sus motivaciones de autoaprendizaje y aprendizaje colectivo.
- La poiesis, para Molina (2015, p. 95), son «las acciones educativas nuevas, originales e insólitas, creadas en un espacio-tiempo inexplorado al que se auto someten el educador y sus educandos, con el fin de encauzar hasta el límite las capacidades didácticas para generar aprendizajes». Para su desarrollo, Molina, utiliza el concepto de intuición didáctica que le permite reconocer que en lo educativo suceden procesos que son dialécticamente racionales e irracionales, objetivos y subjetivos, improvisados y planeados, emergentes y creados y que, en tanto tales, hacen que el educador pueda articular su experiencia como una obra de arte. Entonces la acción y la creación se pueden llevar a cabo a través del diálogo y la comunicación.

Molina define giro como «el encuentro de un educador con lo incierto, situación que lo lleva a activar todo su contingente de habilidades, destrezas y hábitos, que posibilitan el surgimiento, crecimiento e intensificación de un vínculo con otros seres humanos, con intencionalidad problematizadora y de la que su vivencia y experimentación en un clima de libertad y plenitud, surgen actos poiéticos de enseñanza y aprendizaje en comunión» (2015, p. 98).

El contexto en la educación popular

Claudia Bermúdez Peña en su artículo presenta las reflexiones de la investigación dentro del proyecto «Violencia y Convivencia en Cali: los nuevos escenarios de la educación popular» (2008), del grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle en relación con el concepto de contexto desde diferentes perspectivas: estadística, socio-demografía, geografía, historia e infraestructura física y presenta una definición desde la interpretación de diversos sectores sobre el entorno. Para ello, revisa siete experiencias de educación popular y desarrollo.

El concepto contexto es un referente en la perspectiva social del conocimiento y de la acción que aparece como dado y, por lo tanto, es un supuesto que suele ser asumido con un conjunto de datos de referencia sociodemográficos, geográficos e históricos. Esta perspectiva del contexto desconoce elementos de su configuración, de las interrelaciones de los actores (habitantes de un lugar) con esos datos y de su construcción social y simbólica. El enfoque descriptivo del contexto no da cuenta de las vivencias diversas en un entorno.

Bermúdez presenta una propuesta para «acercarse al contexto desde procesos de desarrollo, entendiéndolo como la interpretación que del entorno hacen sus actores, a partir de un ejercicio que pretende rescatar las narrativas de tales experiencias un “decir posible” y un “imposible decir”. Se trata de hurgar, de escarbar, de descubrir en ellas esos referentes contextuales, de observar cómo allí, en las experiencias, se expresa y a su vez se construye el contexto» (Bermúdez Peña, 2008, p. 151).

El concepto de contexto aparece, en la perspectiva sociológica, como la interrelación de lo colectivo en lo individual, por lo que, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, son

las propiedades de la situación social que son relevantes, de manera sistemática, para el discurso. Esas propiedades son: participantes, marco, útiles, acción, conocimiento y elementos locales y globales. En la perspectiva discursiva se conjugan la interacción y la interpretación.

«Para la educación popular y las experiencias de desarrollo, esta manera de asumir el contexto es importante porque permite reconocer que las condiciones en las que se forma, privilegiaría la visión de los actores. De esta manera, aunque el entorno sea el mismo, los contextos variarían en virtud de la interpretación que de este hagan los actores. El contexto es, en este orden de ideas, la interpretación que del entorno hacen los actores» (Bermúdez Peña, 2008, pp. 151–152).

Sobre el entorno, Bermúdez presenta una revisión del concepto en relación con el adentro y el afuera de una experiencia social, cultural o política. El entorno sería el afuera donde hay procesos sobre los que los actores de una experiencia no tienen incidencia. Es en relación con la posibilidad y capacidad de interacción de los sujetos como se determina una diferencia entre el entorno (lo de afuera) y el contexto (lo de adentro).

A partir de la revisión de las experiencias, hay dos elementos en la aproximación interpretativa al contexto: la temporalidad y el hacer.

- La temporalidad da un marco de referencia a la interpretación del contexto por parte de los actores en tanto proceso histórico común en un escenario, entorno, común (la ciudad de Cali entre 1996 y 2003).
- El hacer se refiere a las acciones que se desarrollan en cada experiencia y su vínculo con la dinámica de las instituciones gubernamentales que orientan los programas sociales y de desarrollo en que se inscribieron.

Entonces el tiempo y la acción son definidos por un entorno que está en íntima relación con el contexto de las organizaciones sociales con la que se hace la revisión del concepto de contexto.

A partir de la relación de las experiencias con esos elementos, se definen tres tipos: experiencias agenciadas institucionalmente, experiencias que se desarrollan en el marco de políticas públicas y/o institucionales y experiencias que emergen desde la base. Cada experiencia, según su tipología, define un entorno diferente: el país, la ciudad o lo local inmediato. Como el contexto

es la interpretación que del entorno hacen sus actores, pues los contextos varían según la definición de entorno.

El contexto del entorno nacional está determinado por la violencia. Por lo que «El contexto, en este caso, es el espacio donde se visibiliza la necesidad de reflexionar la violencia y la guerra» (Bermúdez Peña, 2008, p. 157). En el entorno de la ciudad el contexto se presenta como un lugar para la acción donde se puede incidir a través de la acción comunitaria, el seguimiento a políticas públicas, la denuncia social y la negociación política. En el entorno local próximo el contexto es donde se actúa para resolver problemas urgentes e inmediatos.

Las experiencias desde lo institucional estructuran el contexto como un entorno como espacio físico y geográfico donde desarrollar acciones según la norma. En las experiencias en el marco de políticas públicas, el contexto está referido a un entorno donde las experiencias y las acciones se interiorizan de manera individual. En las experiencias originadas en la base, el contexto se refiere al lugar en que se llevan a cabo las acciones inmediatas.

Bermúdez concluye que en los escenarios de educación popular y desarrollo «lo que se movilizan no son los contextos en abstracto, sino que los contextos deben dar cuenta de múltiples interacciones y percepciones que confluyen desde un conjunto de actores sociales» (2008, p. 161).

La educación popular y el desarrollo

José Luis Coraggio (1991) plantea, en su artículo, una conexión de beneficio para el desarrollo local a partir de las acciones que emprende la educación popular. Para ello, revisa apreciaciones de Razeto (1989) sobre la relación de la educación popular y el desarrollo local con acciones no-gubernamentales que no lograron integrar las dos prácticas para superar la pobreza y así obtener, de manera combinada, la transformación social.

Al respecto, Coraggio menciona que ello es inexacto porque las dos prácticas forman parte de acciones gubernamentales en el contexto latinoamericano, la Educación Popular ha estado vinculada, de manera estrecha, a los procesos socioeconómicos y porque asignarles la capacidad total de transformación social desconoce el papel fundamental de otras prácticas fundamentales,

como las políticas.

Razeto, según Coraggio, presenta una dicotomía en el desarrollo local entre lo político y la comunidad: el Estado no podría estar en condiciones de establecer modos para resolver las necesidades de las comunidades pues no cuenta con la efectividad para atender necesidades recurrentes de manera no coyuntural y la comunidad cuenta con las condiciones para poder establecer las necesidades y adelantar una acción consciente para afrontarlas, a nivel local, pero no cuenta con los recursos necesarios. Esa dicotomía entraña, para Coraggio, una falta de reflexión sobre el papel del Estado en el modelo de producción capitalista, esencial para lograr otro desarrollo.

Sobre la situación de la educación popular, Razeto presenta la necesidad de desideologizarse y concentrarse en las acciones locales que favorezcan la consecución de los recursos para el desarrollo de iniciativas locales con conciencia. Al respecto Coraggio dice:

«Para Razeto, mientras la EP ha sufrido limitaciones “internas”, por su propia ideología, que debe ser extirpada desde el interior, el DL no tendría problemas ideológicos, sino que sufriría solo límites externos: la insuficiencia de recursos financieros que puede obtener» (1991, p. 5).

El problema del enfoque de articulación integral entre Educación Popular y Desarrollo Local, expuesto por Razeto, está, según Coraggio, en la

«necesidad de tener no solo conciencia del sí mismo local, sino del proceso de constitución de la sociedad nacional, del Estado, del mercado nacional y mundial, etc., todos ellos determinantes macrosociales, inobservables directamente, pero que no pueden ser olvidados solo porque exigen un elevado nivel de abstracción y complejos métodos de investigación para su comprensión» (1991, p. 5).

Coraggio revisa la manera en que, desde la educación popular, se han comprendido las propuestas de desarrollo local presentadas como promoción de organizaciones empresariales populares. Para ello hace aclarar el papel de la educación popular en relación con la educación compensatoria para adultos que no pudieron escolarizarse: la educación popular no se limitó a la compensación de un modo de educación general ni se concentró en una perspectiva local, sino que se conformó como una práctica educativa para la construcción de una alternativa para el sistema social de orden nacional.

Esa alternativa es un proceso de concienciación y de acción desde la perspectiva de construcción de los sectores populares, lo cual supone una contradicción en el papel del educador: una construcción propia de los sectores que tiene un resultado prefigurado con respecto a la lectura crítica de la realidad y unos tiempos de construcción que no se compaginan con la dinámica de la vida cotidiana y la velocidad de los cambios de la escena política. La contradicción pone sobre la mesa la dificultad para la educación popular de hacer de la comunidad el lugar de acción, del modelo de resolución de problemas su práctica y de su expansión de lo local a lo global su meta.

Ante esta situación, Coraggio (1991, p. 10) presenta, citando a Brandao, la alternativa que puede tomar la educación popular para poder hacer una transformación que no se limite a lo local y que se base en la satisfacción autogestionaria de las necesidades desde un concepto de política amplio, el de la lucha popular:

«un trabajo cultural y político de base, conducido por aquellos a quienes el educador comprometido hace sujetos de su trabajo de educación y un trabajo de transformación de las estructuras sociales (que) podría revertir las tendencias de desigualdad y opresión. Podría crear al interior de un mundo solidario una cultura al fin libre y universal. El proyecto de redemocratización de la cultura nacional a través de una práctica de cultura popular» (1989, p. 41).

El proceso de vincular la educación popular y el desarrollo local supone la revisión de la autodeterminación nacional y la capacidad de los sectores populares de hacer valer sus intereses en la sociedad, en un contexto internacional de centralización del poder y del capital que impone la descentralización nacional y la integración regional. Partir de que la comunidad primaria está en condición de poder determinar plenamente condiciones de vida locales es dar por sentado que las relaciones en lo inmediato están separadas de la totalidad social o que no están determinadas por relaciones económicas y políticas de carácter general.

Por otro lado, la autonomía de lo local está mediada por una gran variabilidad de actores, relaciones e identidades que no permiten definir una unidad que haga posible una única identidad concreta en lo local. Estas condiciones sobre lo local exigen que se consideren las determinaciones sociales, políticas y culturales que aparecen en las condiciones económicas impuestas por el capitalismo y que tienen como base una creciente movilidad sectorial y

territorial.

Entonces el problema del desarrollo local es la falta de propuestas que se articulen con el campo popular al no considerar las implicaciones estructurales sobre los procesos en los conflictos sociales en el contexto inmediato y particular. Las propuestas de desarrollo local no logran abordar las relaciones de lo local y lo popular más allá de contradicciones generales que impliquen las dinámicas múltiples que suponen. Coraggio propone una aproximación política al desarrollo local que ponga a las organizaciones sociales a

«abrir frentes en todos los niveles: el local, el regional, los sectoriales, el nacional, el internacional o el sectorial mundial, sin exclusión de ninguno, sin idealizar ni presuponer que uno es intrínsecamente superior. Será la evaluación de la coyuntura concreta de la sociedad, del juego de fuerzas, del estado del movimiento popular, de las relaciones estado/sociedad, la que permitirá eventualmente señalar ciertas vías como prioritarias o más eficaces en el momento, pero nunca serán alternativas excluyentes y constitutivas por sí de la nueva sociedad» (1991, p. 15).

Esta perspectiva es una organización sectorial y territorial estatal y social favorable para el proyecto popular, una articulación con lo nacional, lo regional y lo mundial y una extensión de lo local en lo nacional según los objetivos concretos que llevan al planteamiento de metas similares en otros sectores de la dinámica social. «Se requeriría, entonces, una participación que, partiendo de interés particular, lo supere y permita trascender lo inmediato, con la perspectiva de una transformación estructural de la situación a favor de los sectores populares» (Coraggio, 1991, p. 18) en unas condiciones de relación política diferentes a las tradicionales.

En esta apuesta de participación política desde un proyecto popular se revisan las contribuciones que puede hacer el movimiento de la educación popular. Un primer elemento es su red de agentes, su experiencia, su voluntad de trabajo y sus propuestas metodológicas dentro de un proceso de revisión crítica de los presupuestos y prácticas. Dentro de ese proceso, la verbalización del proceso local en función de una articulación mayor hacia procesos comunitarios más diversos y amplios es presentada como un factor fundamental para la construcción de un pensamiento colectivo más allá de la perspectiva inmediata, particular y cotidiana.

Ese proceso de diálogo da por sentado que está presente un proceso de análisis de las

condiciones en que el proceso de educación recupere su condición de trabajo de creación desde diferentes roles que implica el papel del educador, como conocedor desde una esfera de conocimiento general y teórico, y el educando, en su condición de conocimiento inmediato y práctico con el fin de ampliar el proceso educativo a las condiciones generales, genéricas y amplias que vinculan lo particular con lo global, lo singular con lo plural, lo específico con lo general, lo concreto con lo abstracto.

Marco Teórico

Las comprensiones de los educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario exigen una revisión del entramado teórico sobre: la educación popular, la participación política y el desarrollo comunitario.

A continuación, se presentarán elementos teóricos generales que fueron tenidos en cuenta para el análisis de las comprensiones de los educadores populares.

- Se aborda la educación popular como un proceso de transformación social enraizada en el contexto que involucra una praxis educativa.
- Se trata la participación política como una forma de construcción de mundo a partir de la revisión de tres modos de comprensión: condición humana, encuentro agonista y procedimiento formal.
- El desarrollo comunitario es revisado como una expresión de los modos de vida que implican una comprensión sobre lo comunitario, la dinámica histórica en que se produce la vida social y la perspectiva desde el pensamiento latinoamericano.

Educación popular, una práctica enraizada en el contexto

La educación popular es una experiencia de creación de prácticas y teorías sobre la educación centrada en el pensamiento crítico que, desde el análisis de las condiciones de sometimiento, opresión y explotación de las personas, explora, a partir de la perspectiva de los movimientos y de las organizaciones sociales, los medios, los fines y las acciones en que se pueden construir relaciones sociales centradas en la justicia social, la solidaridad, la dignidad y la reciprocidad (Mejía, 2016).

En la educación popular se encuentran modos de producir la vida que las comunidades indígenas, campesinas, afrocolombianos, raizales, marginales y populares han ido creando en medio de la guerra y que, en el actual contexto histórico, se ofrecen como alternativa de construcción de otra realidad social.

En América Latina la educación popular surge como una forma para afrontar los modelos de relación basados en la perspectiva instrumental de la enseñanza y centrada en la crítica a estos modelos, denunciándolos como parte de los procesos de ideología centrados en el interés mercantil (Freire et al., 1979). Adicionalmente, la educación popular se dispuso a recuperar el saber de las comunidades que se encontraban en condición de marginación, exclusión y sometimiento (opresión) en el sistema de relaciones sociales, económicas, históricas, culturales y políticas dominantes en el modo de producción capitalista y, con su palabra y perspectiva, presentar su interés como un eje orientador de la práctica educativa, social, económica y política (Freire, 1975).

La educación popular se caracteriza por su interés emancipador, su carácter dialógico, su promoción de las relaciones horizontales y su perspectiva crítica ante condiciones de vida injustas, deshumanizantes, explotadoras y opresoras. Centrada, en un inicio, en la recuperación de la mirada crítica de las comunidades sobre las condiciones de su realidad social, como expresión de amplios procesos de opresión, la educación popular fue construyendo modelos teóricos y prácticos para el trabajo con movimientos y organizaciones sociales desde sus propias necesidades e intereses: alfabetización, diagnósticos y planes de desarrollo comunitarios, educación para la organización y movilización social, análisis sobre la realidad, educación con perspectiva de género, procesos culturales alternativos y economía solidaria; entre otros muchos procesos (Torres, 1993a).

Hay formas variadas que ha tomado la educación popular y que la han ido configurando según las relaciones que su dinámica social y comunitaria tiene con los procesos históricos y las relaciones que tiene con el contexto político, social, económico y cultural. La educación popular se ve interpelada por los conflictos sociales que se presentan en la dinámica de sometimiento, marginación y opresión generada por el modelo socio-económico dominante y, frente a esa situación, las comunidades han ido creando una práctica educativa que recoge la denuncia, la resistencia y la creación como formas de acción para la creación de alternativas de vida que presenten formas de relación social no centradas en la producción, la circulación, distribución y consumo de mercancías en función del capital.

En nuestro continente, un conjunto variado de comunidades, organizaciones y colectivos sociales, en las últimas seis décadas, construyen procesos de educación que, partiendo de sus realidades concretas, sus intereses políticos y sus particularidades culturales, han procurado que las personas se hagan sujetos de su propia historia, constructores de sus realidades y creadores de modos de vida particulares.

La educación popular está marcada por momentos específicos que, poco a poco, han ido moldeando su particularidad: la efervescencia emancipatoria, la dignidad desde abajo, las alternativas educativas y las resistencias creativas. En los últimos sesenta años la transformación del quehacer comunitario, sus avances y retrocesos, sus riesgos y propuestas, sus disposiciones y condiciones han transformado la educación popular a través de contextos históricos específicos (Herrera D., 2010; Mejía, 2015; Cendales & Posada-Escobar, 2017).

En este escenario, la educación popular ha sido permeada, modificada y rehecha simultáneamente con los procesos de transformación social, cultural, política e histórica de las organizaciones, movimientos y entornos comunitarios (Gutiérrez & Prieto, 1992; Escobar, 2005b; Mejía, 2015; Sacavino & Candau, 2015). Es una educación popular cambiante que se conecta vivamente con la dinámica comunitaria y social y, a la vez, con el contexto histórico en que se va desarrollando.

Teniendo en cuenta esa conexión dinámica de la educación popular con el contexto histórico, algunos educadores han rastreado las relaciones de la educación popular con el escenario histórico. Lola Cendales y Jorge Posada-Escobar (2017) han realizado una revisión somera de características históricas en América Latina y los rasgos de la educación popular desde el Concilio Vaticano II hasta la primera década de año 2000. Algunos de los elementos relacionados por ellos son:

- En la década de 1960 el contexto histórico en América Latina estuvo centrado por las dinámicas suscitadas por la Alianza para el Progreso, la Política de la Seguridad Nacional y los golpes militares. Por su parte, la dinámica de la educación popular se caracterizó por la educación liberadora (Paulo Freire publica *La Pedagogía del Oprimido*: educación

bancaria, concientización y diálogo). En el año 1968 llega a Colombia la educación liberadora en el marco de la reforma agraria.

- En la década de 1970 el contexto histórico en América Latina se caracterizó por las dinámicas promovidas por las políticas de ajuste económico que implicaron militarismo, represión política y mantenimiento de las dictaduras. La dinámica de la educación popular se caracterizó por la alfabetización, los trabajos comunitarios, la educación alternativa a la estatal, la Investigación Acción Participativa (I.A.P.), las prácticas educativas populares se dieron al margen de la dinámica de la izquierda tradicional, se trabajó en la educación de adultos y se articuló con la Teología de la Liberación.
- Para la década de 1980 la situación histórica en América Latina se concentró en la administración de la deuda externa y la crisis económica, se presentan los documentos Santa Fe 1 y 2 y hubo guerras y conflictos de baja intensidad. La dinámica de la educación popular se caracterizó por su aparición como una opción por los excluidos, por la realización de actividades desde las organizaciones no gubernamentales, por la presencia en universidades y en la escuela formal, por la preocupación por la sistematización de experiencias y por la pregunta sobre la reconstrucción colectiva de la historia desde las experiencias de las comunidades eclesiales de base que vivieron hechos de represión política.
- En la década de 1990 la dinámica histórica en América Latina se mantuvo en continuidad con la de las décadas anteriores con mayor auge del neoliberalismo y aumento de la deuda externa. La dinámica de la educación popular se caracterizó por el proceso de refundamentación y reflexión sobre sus avances y particularidades y el debilitamiento del trabajo de educación popular realizado por las organizaciones no gubernamentales.
- En la primera década del 2000 la dinámica histórica en América Latina se centró en el proceso de implantación plena del neoliberalismo y la globalización, en «democratizar el continente» frente los gobiernos de izquierda en la región, el establecimiento del Plan Colombia, la implantación de más bases militares y la reacción ante la crisis de

capitalismo en la región. Las dinámicas de la educación popular se caracterizaron por la amplia reconceptualización y recontextualización, el surgimiento y/o fortalecimiento de grupos y movimientos sociales, la afectación por los procesos de descomposición social, la proximidad de diferentes grupos de estudiantes, técnicos, los retos en cuanto a la relectura de Paulo Freire y de las prácticas de sistematización, la participación en los gobiernos de izquierda y la aproximación a otras disciplinas.

Estos rasgos han ido configurando diferentes maneras de hacer educación popular. En sus variados desarrollos ha estado relacionada, por medio de acciones educativas y pedagógicas, con el contexto – y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad – y ha ido proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal.

Un elemento para tener en cuenta es el proceso de educación de adultos como parte de la estrategia de alfabetización funcional que se formuló por las organizaciones multilaterales para el proyecto de desarrollo en América Latina luego de la Segunda Guerra Mundial, dentro de este contexto aparece el movimiento de educación de base adelantado por Paulo Freire.

El proceso de educación de adultos estuvo centrado en la alfabetización y la formación técnica a campesinos y personas de los sectores marginales de las ciudades, su dinámica en Brasil estuvo asociada a la Conferencia Episcopal que le agregó una dimensión humanista y cristiana. Freire desarrolla su trabajo de formación de adultos a partir de una crítica al modelo de educación formal centrado en la instrucción y la transmisión de conocimientos sin tener en cuenta la perspectiva y el conocimiento del educando ni respondiendo a las condiciones del contexto en que se da la vida de los sectores marginales urbanos y campesinos. Su enfoque en el movimiento de educación de base se concentró en la concienciación (Freire et al., 1979).

A partir de la reflexión de la educación, como un proceso de educación mutua, en un contexto que requiere de la transformación y, por tanto, de la acción de las personas, se orienta hacia la

intención liberadora, presentada por Freire, como parte de una alfabetización que incluye la liberación del educando de una conciencia oprimida que le permita organizarse para la acción transformadora de la realidad. Esta práctica educativa se centra en la problematización, el diálogo y la crítica (Freire, 1975).

La relación de la educación popular con las dinámicas de organización social y política de los movimientos de izquierda latinoamericanos, en la década de los años sesenta, permitió un análisis de la educación liberadora desde la perspectiva materialista y su conexión con la realidad concreta, la organización social y la perspectiva política. En este momento, se presentaron experiencias de educación popular en escenarios sociales adicionales a la alfabetización escolar. Por ejemplo, en la acción religiosa, la comunicación y la investigación social. Para Luis Sime (1991), esta época es reconocida como el momento del discurso fundacional o paradigma clásico de la educación popular.

En la década de los setenta, lo popular se asimiló a la lucha de clases y la conciencia de clase, de tal manera que el movimiento popular se convirtió en el sujeto de la educación popular. En esta perspectiva se expresaba la contradicción histórica de una educación centrada en las dinámicas políticas en cuanto expresaran el conflicto capital – trabajo o explotados – explotadores, dejando por fuera aquello (cultura, conocimientos previos) que no ejemplificara los conflictos de clase. Era una educación concentrada en la toma de conciencia en tanto expresión verbal. Como parte de la dinámica reivindicativa de este momento histórico, enmarcada en un discurso político liberador de clase, se hizo una interpretación romántica de las expresiones culturales de los sectores populares e indígenas.

La perspectiva de clase elaboró una aproximación metodológica centrada en la participación como acción y la dialéctica como enfoque. La metodología se centró en la participación de los sectores populares (entendidos como expresión de clase) en procesos de reflexión sobre la realidad concreta. Por ejemplo, la teología de la liberación presentó ver – juzgar – actuar como método de análisis junto a la perspectiva materialista dialéctica.

Según Alfonso Torres (1993a), en los años ochenta, hay una redefinición del proceso llevado a

cabo en las décadas anteriores que se había centrado en el rescate de la cultura popular y el acceso a la concepción científica del mundo. Esta redefinición se concentró en la revisión de las comprensiones de la sociedad, la política, la cultura popular y la pedagogía. La revisión fue posible, por un lado, por la aparición de nuevos escenarios (nuevo contexto social y político latinoamericano) y discursos (nuevas tendencias ideológicas) y, por otro, por el surgimiento de nuevos procesos de movilización social. Estas dos situaciones se presentan en el marco de una toma de distancia con la perspectiva esencialista y de lucha de clases, entendida, según Mauricio Archila (2003), como parte de la crítica al monopolio partidista de lectura de la realidad centrado en la explicación bipolar de la realidad.

Durante ese periodo, hay una ampliación y fragmentación del movimiento popular y una revisión de la perspectiva de la izquierda asociada con situaciones históricas: el triunfo del sandinismo, el final de las dictaduras y el agotamiento de proyectos políticos de izquierda ante la caída del socialismo europeo. Las relaciones y las comprensiones marxistas, en relación con el Estado, se ven cuestionadas y la perspectiva de la acción de la sociedad civil aparece como un discurso más acorde con la realidad.

Aunado a esta revisión contextual, el movimiento de la educación popular pasa por un momento de organización en el continente, que implicó su institucionalización y formalización, que amplió el discurso fundacional con otras perspectivas políticas, conceptuales y metodológicas. El énfasis en la acción política de la educación, expresada en la concienciación, deja de ser central y emergen posiciones en las que los movimientos sociales son también mediadores de la acción política y se presentan más allá de la conciencia de clase, asignada a los sectores populares, como garantes de la democracia. La pluralidad social y cultural aparece como una oportunidad de organizar sociedades democráticas con el fin de las dictaduras y con el triunfo del sandinismo.

La revisión de la cultura, dentro de la perspectiva de la acción civil y las relaciones de contrahegemonía, hace que la perspectiva sobre la identidad de clase se enriquezca con el discurso sobre la construcción y la transformación desde la producción simbólica (García Canclini, 1990), tomando distancia de las perspectivas esencialistas y deterministas de la cultura presentes en el discurso de los años sesenta y setenta. La revisión amplia del quehacer político de

la educación popular, en los años ochenta, llevó a que se cuestionara la falta de asidero pedagógico de las acciones de concienciación política.

Centrados en los movimientos sociales, los educadores populares hacen una revisión de la lectura sobre el conflicto social que venía siendo fundamental en las décadas del sesenta y setenta. Se pasa del funcionalismo y economicismo, como modos de aproximación a las dinámicas sociales y económicas, a una perspectiva constructivista y relacional de los modos de interpretación cultural sobre la realidad social de los movimientos sociales.

En este marco, la dinámica de las relaciones de los movimientos sociales, en tanto comunidades imaginadas, según la lectura de Mauricio Archila (2003), frente al Estado no se limita a la confrontación sino a múltiples modos de interrelación, en las que los intereses diversos orientan las acciones coyunturales. La interacción con el Estado no está determinada por las dinámicas de relación de clase sino por los beneficios que los actores (sociedad civil y Estado) pueden pactar en cada interacción concreta.

La educación popular, en la década de los años ochenta, se concentra en la dinámica de los movimientos sociales, lo que implicó un énfasis en la autonomía y la democratización de la sociedad civil a partir de las dinámicas culturales. Ello llevó a una profundización en la forma como los movimientos sociales interpretan la realidad, actúan y se articulan más allá de la perspectiva revolucionaria y de las expresiones de emancipación.

En el marco, que abrió la redefinición de algunos aspectos teóricos y prácticos del movimiento de la educación popular, asociados al nuevo contexto social y político latinoamericano y a las nuevas tendencias ideológicas que fueron reconocidas en la década de los años ochenta y noventa, se presentan lo que Dussán (2004) llama: perspectivas de la educación popular.

Estas perspectivas buscan hacer frente al conjunto de transformaciones sociales que se asocian a la globalización capitalista, entendida como una nueva fase o etapa, que implica la modificación de las relaciones sociales de producción y que presenta, según Marco Raúl Mejía y Myriam Awad (2003), cambios en la vida cotidiana referidos a: intensificación mundial de las relaciones sociales, articulación glocal (local y global), modelo toyotista de procesos productivos,

transformación cultural por lo virtual, producción mucho más centrada en el capital constante (debilidad del capital variable), y condiciones de trabajo que generan el asalariado del conocimiento (reestructuración de la clase media). La reflexión se concentra en la necesaria refundamentación de la popular ante el impacto tecnológico propiciado por la globalización capitalista: revolución del conocimiento, según Mejía (1995).

En el marco de la virtualización, la digitalización y la informática, la educación popular requiere de la apropiación, endogenización, según Luis Oscar Londoño (1998), de nuevos modos de relación (comunicación, aprendizaje y producción) que imponen (o suponen) un nuevo orden simbólico. Las perspectivas de la educación popular se presentan como una manera de enfrentar la globalización a partir de las acciones, las posiciones y las simbolizaciones de los movimientos sociales en la creación de nuevos modos de democracia en los que la igualdad social, la justicia y el desarrollo se presentan como alternativas a las formas de exclusión y dominación que se exacerban con la globalización.

Esta perspectiva política, relacionada con una alternativa democrática frente a la globalización capitalista, en su expresión neoliberal, implica la modificación de la concepción de clase y la ampliación a sectores sociales subordinados a las nuevas formas de desigualdad en los escenarios locales y globales, incluyendo los procesos de consumo a los de producción, según Mejía y Awad (2003).

Por otro lado, supone enfatizar en los procesos culturales, al reconsiderar la dimensión política del ideario moderno de universalidad. Esa revisión del ideario moderno implica el reconocimiento de todas las diferencias y la eliminación de todas las exclusiones y permite la puesta en marcha de otros modos de participación y de uso del poder para todos.

Esa renovación de la universalidad implica, a su vez, el reconocimiento y valoración de lo otro como elemento constituyente de las actuales relaciones sociales. Dussán (2004, p. 52) al respecto dice:

«...la educación popular y los investigadores participativos deben estimular las acciones de autodeterminación con diferentes propósitos; defender la vida humana y las culturas, mejorar el

control de lo propio (la autogestión), construir el contrapoder popular, los movimientos cívicos o brindar las posibilidades para las acciones provinciales, regionales y de la sociedad civil contra las del Estado, los monopolios, el complejo militar y los despotismos en general. El éxito o fracaso de estos movimientos y de las organizaciones sociales es uno de los criterios de validación en el trabajo de los educadores e investigadores populares» (2004, p. 52).

Dentro de la redefinición de la educación popular al principio del milenio, se hace una crítica al desarrollo del subdesarrollo como uno de los elementos que debe abordarse. La concepción de desarrollo es criticada, según Orlando Fals Borda (2000), como parte de la imposición de distinciones entre civilización y barbarie y desconoce las prácticas económicas industriales, agrícolas y de vida social que responden a las perspectivas culturales, necesidades e intereses de las comunidades pobres y explotadas.

Mejía y Awad (2003) realizan una revisión de la relación entre lo local y la marginalización nueva frente al acceso y el uso de la tecnología que supone la globalización. En lo local marginal los sectores pobres se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad, debilidad y sin representación social y política, lo que los lleva a nuevas formas de organización desde lo glocal. Lo local supondría un reconocimiento de las dinámicas de organización, de institución y de poder en los movimientos sociales a nivel micro en una concepción de sociedad civil que se dispone a la formación de ciudadanía y política desde los intereses de los sectores subalternos (democracia radical).

En este proceso los discursos y las prácticas de educación popular se han fragmentado según las diferentes perspectivas y quehaceres: derechos humanos, conflicto, salud, género, juventud, indígenas, desplazamiento y teología que, según Dussán (2004), han de apropiarse para el enriquecimiento del movimiento de la educación popular.

En igual condición de tránsito y redefinición se encuentra la relación de la educación popular y las prácticas de comunicación, en especial lo referente a los medios masivos, los análisis al respecto se enfocan en el papel activo y recreador del espectador y su práctica de integración cultural.

En una revisión centrada en el impacto de la tecnología y los medios de comunicación masiva sobre las concepciones y las prácticas tradicionales de la escolarización que se asignaban un

papel importante en la socialización y en la enseñanza. En la actualidad, esos roles están minimizados por el impacto mediático que suponen las tecnologías móviles y en su vigencia y extensión socio – cultural.

La educación popular está recuperando este contexto mediático como un eje de su redefinición, sobre todo en lo referente al análisis de los consumidores, al modo de reelaboración de los mensajes y los medios y a la valoración de la vida cotidiana. Esto, aunado a los nuevos tipos de organización social en los espacios locales, ha llevado a recuperar los modos de expresión de grupos barriales y juveniles, en relación con el mundo mediático, enfrentados a las prácticas escolares tradicionales.

El proceso de relación dinámica de la educación popular con el contexto le ha permitido ir transformándose y enriqueciéndose según las diferentes formas de interacción de las comunidades en el entorno social, político, cultural y económico que ha atravesado el continente. Es una educación que va cambiando según las opciones de las comunidades en las luchas políticas y sociales que tienen en medio de una perspectiva de autodeterminación, solidaridad y resistencia.

A continuación se revisará la manera en que la práctica educativa de la educación popular supone un modo de comprensión de las relaciones sociales, la realidad y la acción humana, donde la dinámica se da en medio de un proceso de interrelación social amplio que incluye aspectos como: la intención política, la dinámica de interrelación cultural, el diálogo y la vida concreta y cotidiana de las comunidades en condición de exclusión, explotación y subalternidad social política, económica, cultural e histórica.

La praxis educativa popular

Las particularidades educativas de la educación popular se refieren al papel que confiere a los actores, al tipo de proceso y a la intención. Son los educadores y los educandos, en un proceso de interacción cultural, cotidiano y colectivos, los que están en la intención de transformar el mundo según sus propias formas de concepciones de vida y a partir de una conjunción de la teoría y la

práctica en la praxis educativa.

Entonces, la educación popular aparece con una explícita intención política en cuanto a la transformación de las relaciones sociales y a la acción directa, intencionada y consciente de las propias comunidades que se reconocen en condición de opresión en medio de las relaciones de producción dominantes.

Los actores de la educación popular son los sujetos de acción educativa, educadores y educandos se configuran como educadores populares desde sus propias particularidades, lo que implica las cosmovisiones, los intereses y los saberes a partir de la perspectiva de los escenarios individual, colectivo, local, social y global.

La actividad educativa relaciona, en la educación popular, de manera dinámica y dialéctica, las perspectivas comunes, en cuanto a patrones culturales y saberes tradicionales, con el análisis crítico, en cuanto comprensiones y re - comprensiones desde, en y para contextos particulares. Al ser una actividad colectiva y conjunta (entre educadores y educandos, como educadores populares), la praxis educativa supone la modificación de las comprensiones y las acciones en la vida cotidiana por medio de un análisis facilitado por el diálogo.

Partiendo de las perspectivas de comprensión del mundo de las personas (que son mediaciones del ser humano con su ambiente) que se anclan a los modos de producir la vida social, se realiza una reflexión y análisis críticos de esos modos de comprensión con otros modos, lo que supone un diálogo entre diversas formas de estar en el mundo humano, formas culturales.

El diálogo intra e intercultural hace un reconocimiento de dos aspectos centrales en la educación popular, la relatividad cultural y la determinación histórica. Existen diversas formas de representar y mediar la relación social de los seres humanos con el ambiente y esas formas de mediación están determinadas y se determinan por la acción de los grupos humanos en una perspectiva histórica.

Hay, por lo tanto, una transformación de los modos de producir la vida según los diferentes lugares y momentos (Marx, 2007). Mejía y Awad (2003) mencionan que la dinámica educativa

se reconoce como parte del proceso de producción y reproducción social que se lleva a cabo a través de la praxis que se realiza en un contexto histórico y cultural específico. El contexto es el escenario que se busca transformar en el proceso educativo que es, a su vez, un proceso cultural: transformaciones de las condiciones materiales y culturales (sociales, políticas, ente otras).

Atadas a la perspectiva colectiva en un momento y un lugar particular, las acciones educativas se concretan en la especificidad de la vida cotidiana. Según Agnes Heller (1970, 1979), la vida cotidiana es donde se concretan los fenómenos culturales y contextuales y, a la vez, donde comienzan y a donde regresan los procesos educativos como prácticas de sentido que optan por la transformación. La praxis de la educación popular parte de las condiciones específicas de cada grupo y persona y de la forma en que simbolizan, entienden, interpretan e interactúan con la vida la cotidiana.

La recuperación de la historia, la cultura, los saberes, las vivencias, las experiencias, las necesidades, los intereses, las acciones y las aspiraciones que articulan a la persona con el grupo social en que vive cotidianamente es llevada a cabo en la educación popular como parte de la creación de personas que consciente, voluntaria y colectivamente realicen acciones para la transformación de las condiciones materiales de vida.

Cada persona es parte articulada de un todo, su vida es parte del proceso colectivo de la vida social. Al respecto Karl Marx menciona:

«Una palabra aún para evitar posibles malos entendidos. No pinto en absoluto de color de rosa las figuras del capitalista y del terrateniente. Pero aquí se trata de personas solamente en tanto son la personificación de categorías económicas, portadoras de relaciones de clase e intereses determinados. Mi punto de vista, que concibe el desarrollo de la formación económica como un proceso histórico natural, puede, menos que ningún otro, hacer responsable al individuo de unas relaciones de las que solamente es su criatura, aunque subjetivamente se alce sobre ellas» (Marx, 2007, pp. 18–19).

Adam Schaff (1988), por su parte, denomina individuo e individuación dentro de las perspectivas del socialismo moderno². El auto reconocimiento parte de abordar las relaciones concretas con

2 En esta investigación no se utilizan las expresiones individuo, individuación o individualidad porque, en

los procesos sociales que hacen que la persona exprese las características del colectivo, lo que hace que el diálogo sea intracultural e intercultural. Ese diálogo se da en medio de posiciones cercanas y lejanas, coincidentes y opuestas que se relacionan dentro de una dinámica de conflicto, en cuanto expresan formas de producción de la vida con horizontes éticos, políticos, sociales y culturales diferentes.

El diálogo supone el reconocimiento y el respeto de la diferencia, como radicalización de la democracia, que implica el enfrentamiento a la desigualdad, la exclusión y la segregación (Mouffe & Laclau, 2011). En este marco de procesos culturales y políticos variados, se reconoce que la persona es una expresión de las relaciones sociales y económicas históricamente determinada (y determinante) en formas múltiples y fragmentadas pero articuladas en tanto expresiones de relaciones sociales.

La construcción teórica y práctica de conocimiento, desde lo cotidiano, para la transformación individual y colectiva de los modos de relación social es la intención de la educación popular. En la praxis educativa de la educación popular hay un conflicto entre las dinámicas de producción y uso de conocimiento que expresan relaciones sociales de exclusión y sometimiento y otras formas y niveles de conocimiento que expresan lógicas, comprensiones, sensaciones, sentimientos, pensamientos múltiples y cambiantes que se construyen según el contexto y la cultura en que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas. Dussán comenta al respecto:

«La producción colectiva de conocimiento, en el sentido sentipensante, implica construir consensos y disensos que, a su vez, son producto de diálogos, conflictos, comprobaciones, negociaciones y aceptaciones temporales. Para que ese proceso sea realmente “producción” y verdaderamente “colectivo”, debe ser dialéctico y democrático» (2004, p. 85).

Las relaciones educativas están vinculadas con el poder, el conocimiento y el fin, con la política,

apariencia, hacen referencia a los vínculos entre lo particular y lo general en las relaciones sociales pero lo que expresan es una condición ahistórica y, en tanto tal, aparecen como materiales. Por el contrario, aquí se parte de que las relaciones sociales son de carácter histórico y que, en su determinación, son producto y productoras de condiciones históricas. Por lo que, las personas se configuran como expresiones de esas relaciones sociales, las personas actúan como personificación de relaciones sociales.

el saber y la ética. La educación popular favorece, por medio de la praxis, el reconocimiento de sus capacidades para actuar en la transformación de las relaciones sociales desde una perspectiva ética concreta: para la eliminación de relaciones sociales de dominación, explotación y sometimiento. Por lo tanto, se configura como una praxis que denuncia las relaciones de poder excluyentes, opresivas o manipuladoras y, a su vez, anuncia modos de interacción para crear y hacer posible la acción transformadora de esas relaciones por parte de los actores (Freire et al., 2007, pp. 116–117).

Esta praxis supone el compromiso con las necesidades de las comunidades y su satisfacción, según los intereses de las personas y las organizaciones. En este contexto, el trabajo de la educación popular parte de la satisfacción de las necesidades como elemento central que orienta el proceso y la organización. Las necesidades son entendidas como carencias y potencialidades que deben ser satisfechas según el marco cultural de las comunidades lo que, a su vez, lleva a organizar los satisfactores según el diálogo intra, inter y multi cultural (Max-Neef et al., 1994). Este proceso pone de manifiesto las relaciones de poder y los múltiples intereses presentes en la contexto cultural y social y promueve la organización y la acción colectivas para la satisfacción de las necesidades según una forma alternativa de relación social (discusión pública y política).

Construir democracia supone la participación como tarea central y, en tanto tal, las dos están implicadas en la construcción de un poder alternativo. «La democracia es una cultura que se construye en el diario vivir» (Dussán Calderón, 2004, p. 91) y la participación es la ruptura con las relaciones asimétricas (Fals Borda, 2000) y el reconocimiento de necesidades múltiples (Mejía & Awad, 2003). La organización de los sujetos permite articular la participación, en cuanto denuncia relaciones sociales y reconocimiento de necesidades, y la democracia, en cuanto propuesta de formas alternativas de relaciones, al llevar a cabo acciones colectivas para la satisfacción de las necesidades según los intereses y la orientación ética de los grupos.

Participación política y construcción de mundo(s)

La participación política se mueve entre dos perspectivas, por un lado, la que la supone como parte de las acciones que hacen a los hombres seres humanos y aquella que pone en juego

diferentes modos de creación del mundo. Una centrada en la construcción de la historia común desde la aceptación de la palabra propuesta, de la acción política, y otra que privilegia la confrontación, la diferencia y el conflicto como elementos consustanciales de la vida política. A partir de cada una de estas perspectivas es posible abordar la participación como una perspectiva que se presenta como universal y otra que dispone una perspectiva multipolar.

Acción política como condición humana

La participación política ha sido concebida, en la cultura occidental, como un asunto relacionado con el espacio público, por oposición a lo privado (doméstico), con el lugar donde los iguales trazan sus destinos en el interés común por el bienestar de todos, es entendida como la manera en que el ser humano define lo que considera deseable para él.

Esa perspectiva, centrada en la perspectiva de política presente en la Grecia clásica (Arendt, 2011), supone que el gobierno de los iguales es el mejor gobierno, aquel en que los sujetos se proponen y hacen para sí un conjunto de ideales, determinan unos medios, establecen unas reglas y se disponen unas acciones para libremente (sin ataduras) hacer realidad la vida que desean. En el espacio que se hace para ver y se oído en igualdad con los otros, en el espacio público, se hace la cosa pública, la que se refiere a los asuntos comunes a todos (res pública, república).

La acción política constituye la condición más propia de lo humano, en tanto hace aparecer, surgir, nacer lo imprevisible y lo novedoso que, en su ofrenda a los otros, permite que el mundo se construya en la interacción subjetiva que da validez, reconocimiento e interpretación a la acción dentro de una comunidad de iguales. Esa acción, que constituye un nosotros, es lo que hace que la palabra, lanzada en el escenario de lo público, se vaya configurando como historia enunciada por un alguien y reconocida por otros, una historia que hace la comunidad de un nosotros como creación de un mundo hecho en el diálogo, el pensamiento y el acuerdo común.

La acción es fundamental en la vida política, es la actividad de la *vita activa*, junto a la labor (mantenimiento de la vida biológica) y el trabajo (producción de bienes perdurables para la vida social) y se concentra en la posibilidad de hacer un mundo común con el discurso. Entonces, es

hacer oír la voz entre iguales para la discusión y la decisión sobre los asuntos que son comunes. De ello, se colige que hacerse oír es, a la vez, una condición simétrica con escuchar: el que se hace oír, a su vez, oye. Ese ejercicio de oír y hacerse oír, es condición de la participación política: el debate, el diálogo, la presentación de las ideas, de las posturas sobre lo que se considera conveniente para todos, lo referente a lo común, a lo público.

«el *bios politikos* denotaba de manera explícita sólo el reino de los asuntos humanos, acentuando la acción, *praxis*, necesaria para establecerlo y mantenerlo. Ni la labor ni el trabajo se consideraba que poseyera suficiente dignidad para constituir un *bios*, una autónoma y auténticamente humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil, no podían ser libres, independientes de las necesidades y exigencias humanas. La forma de vida política escapaba a este veredicto debido al modo de entender los griegos la vida de la *polis*, que para ellos indicaba una forma muy especial y libremente elegida de organización política, y en modo alguno sólo una manera de acción necesaria para mantener unidos a los hombres dentro de un orden» (Arendt, 2011, pp. 26–27).

La participación política está determinada por dos aspectos que le son intrínsecos a la acción y que el hombre adquiere: la libertad y la igualdad. Esta perspectiva concibe la acción política como un ejercicio excepcional de cierto tipo de seres humanos que han adquirido la libertad y se hallan en condición de igualdad, con los otros seres humanos «libres», para disponerse a dialogar, pensar y hacer la vida común, la vida de la *polis* (Arendt, 2011, pp. 44–45).

Hay, de hecho, una separación sustancial entre los seres humanos que pueden participar en la *polis*, hacer política, participar políticamente (y que no están, por ello, obligados) y los que no pueden atender los asuntos de la polis (porque están impedidos). O se participa políticamente o no; se es libre o no se es. La libertad, una vez adquirida, es característica sustancial de los seres humanos libres, pero, en sí, no expresa formas específicas de relación entre los seres humanos libres y lo que no lo son; sino que es una sustancia definida por la necesidad o la voluntad en la relación de los seres humanos con el mundo y la naturaleza: son libres los seres humanos que no están atados a la necesidad y pueden ejercer su voluntad en el mundo. Se hacen unos u otros según los modos en que se relacionan con la naturaleza y el mundo.

La participación política, por lo tanto, es el ejercicio de seres humanos libres que se disponen a producir la vida, a determinar los asuntos de la vida en la *polis*. Lo que no supone que todos los seres humanos estén libres para ello; solo expresa que los que se disponen a ello, son libres. Los

seres humanos libres son aquellos que no están limitados por las necesidades de la vida, la naturaleza y la sociedad. Los seres humanos no libres son lo que, por el contrario, están atados a la supervivencia, la naturaleza y la sociedad.

La libertad no es un atributo de los seres humanos, sino que es una condición sustancial de la condición humana en su relación con el mundo: se es libre porque no se está atado a la naturaleza ni a la sociedad. Una vez el sujeto está libre de sus ataduras a las necesidades naturales y sociales se hace libre, se es libre, deviene ser humano libre y si, por ciertas circunstancias, pierde esa libertad, deja ser libre, deviene ser humano no libre. No se pasa por la situación de la libertad (tener libertad), sino que se ingresa a la condición de ser libre o no serlo (ser libre).

En la condición de ser libre, o no, se presentan dos formas de vivir. Los seres humanos no libres, por un lado, están atados a una vida pasiva, dependiente de las urgencias de la necesidad (a la labor), lo inmediato, el uso y el consumo y la materialidad (al trabajo), atados a «mantenerse vivos» y a no morir y, por otro lado, los seres humanos libres están dispuestos hacia lo bello, a consumir lo hermoso, a los asuntos de la *polis*, a la excelencia y a escrutar, indagar y lanzarse por lo inmortal, pasan, por la acción, a la realización de la condición propia de lo humano.

Por su parte, la libertad y la igualdad se emparentan en la participación política. La primera como sueño o deseo del ser humano no libre frente a las cadenas que lo atan a las necesidades y la vida social y mortal y, la segunda, como consecuencia de la primera que hace que los seres humanos puedan hablar sobre la vida común, la historia: dialogar, pensar y hacer la *polis* con los otros en una intersubjetividad que acuerda una narración común. La igualdad es solo posible entre seres humanos libres, se es igual con otros que, por no estar atados a la necesidad y la materialidad social, han devenido seres humanos libres.

Estamos ante una perspectiva que concibe la participación política como ejercicio excepcional conferido a seres humanos que, tras la libertad de no estar atados a resolver las necesidades de la vida biológica y social, se hallan en igualdad con los otros «libres» para disponerse a dialogar, pensar y hacer la vida común, la vida de la *polis*, la historia humana. El conflicto moderno se encuentra entre la acción y las otras actividades que se pueden realizar una vez se ha conseguido

la libertad, pues, en la Modernidad no se han roto las cadenas de tener que atender la necesidad (labor) y la producción de cosas (trabajo), la mortalidad y la supervivencia.

Hay una identidad necesaria entre la sustancia de las acciones y de los seres; no son cuestiones de expresión sino de materia, sustancia. Por un lado, están las condiciones atadas a la labor y el trabajo, a los condicionantes de la biología y la sociedad, de la necesidad y del consumo y, por otro lado, están las disposiciones de la acción que, desde la excelencia, crea la vida política, la vida en lo común de los seres humanos libres e iguales en medio de una historia construida subjetivamente, que hacen lo humano de los seres humanos. Por un lado, la vida de los seres humanos iguales (por ser libres) y, por otro lado, la vida de los no libres: estar atado y ser libre, estar privado y ser público, estar laborando y trabajando y actuar políticamente.

En la Modernidad, las diferencias entre labor (necesidad del mundo privado, doméstico), el trabajo (como producción de objetos para el mundo social) y la acción (palabra que da nacimiento a lo inexistente, a lo impredecible y lo novedoso) se pierden y se desconoce lo propio de la acción, lo político, que radica en la posibilidad de que nazca una historia que se hace en común con la palabra compartida entre seres humanos libres. Ese es el conflicto que Arendt presenta en la participación política en la Modernidad.

Para ella, es necesaria «una restauración de las otras capacidades del hombre» (Arendt, 2011, p. 17) en una época en la que la labor y el trabajo, como actividades para la supervivencia y la satisfacción de las necesidades biológicas y sociales, han determinado las relaciones de los seres humanos en la vida política. Arendt presenta su análisis sobre los conceptos labor, trabajo y acción en la Grecia clásica y su confusión en la Modernidad.

La labor atada a la mera supervivencia, el trabajo atado a las cosas de lo social y la acción nacida de la palabra y el pensamiento lanzados para la realización de la vida propiamente humana se presentan como una especie de escala en ascenso en la que el ser humano se hace más humano en cuanto se van alejando de las condiciones biológicas y materiales, de la naturaleza y la costumbre social hacia la humanidad pensada, hablada y creada en la palabra, la historia y lo político.

Estas actividades están mediadas por la permanencia de los bienes, las cosas y los productos a lo largo del tiempo: la inmediatez en la labor, la durabilidad en el trabajo y la eternidad en la acción. Es una humanidad que se piensa a través del tiempo hacia la perdurabilidad eterna y que no esconde la perspectiva griega, en que se alberga el pensamiento de Arendt: el mundo de los seres humanos iguales que, con su encuentro intersubjetivo, hacen nacer un mundo histórico que se teje con el discurso y el pensamiento. Es un mundo que no está atado a la necesidad ni a la materialidad sino al mundo narrado que hace que los sujetos dependan de sus relaciones. Profundamente filosófico y ampliamente intersubjetivo y narrativo, el pensamiento de Arendt se aleja, desde el inicio de *La Condición Humana*, de la perspectiva de Marx sobre el trabajo, la humanidad y la historia.

Hay que revisar a lo largo de la perspectiva de Arendt la confrontación con:

1. El trabajo entendido como un proceso de realización del ser humano, no como una cadena de infortunios que hacen que la vida esté preñada de urgencias, penurias y desencantos.
2. La humanidad como una común unión de personas que se encuentran en relaciones que concertadamente se realizan, relaciones que solo pueden darse en la confrontación que la diferencia moviliza, consustancial al hombre.
3. La historia como una dimensión fundamental para la realización del ser humano, un tiempo que va sucediéndose en la relación social conflictiva y el trabajo como mediación en la construcción de un mundo común y que en la medida en que se va dando, va, en el conflicto y en el trabajo, transformando las formas en que el ser humanos se relaciona y ello son formas de producción de la vida humana. A lo largo de la dinámica conflictiva de las relaciones sociales y en la realización del ser humano en el trabajo, el tiempo se hace transformación, revolución y cambio, se hace historia material y concreta, no solo narración.

Entre la perspectiva de Arendt y Marx hay una distancia fundamental entre los conceptos de materia e historia. La historia, en Marx no se produce en el discurso, sino que el discurso forma

parte del entramado de relaciones sociales que determinan y están determinadas por los modos de producción de la vida (Marx, 2012). La labor y el trabajo forman parte de las actividades de producción de la vida que hacen la materialidad de las relaciones sociales y que están determinadas por las condiciones históricas en que se producen (Marx, 2007).

Por último, es necesario tener en cuenta la denuncia que hace Arendt sobre el papel de la Modernidad con relación a la pérdida de la diferencia entre las actividades de la *vita activa* de la perspectiva de la Grecia clásica. En la Modernidad no se pueden recuperar las condiciones excepcionales y diferentes del pensar, el dialogar y la acción en la política como expresión de la libertad y la igualdad del ser humano en lo público.

Si los trabajadores son liberados de la carga que supone el trabajo (estar en lo privado) y del apego a los objetos (dentro del consumo) que los haría seres humanos libres (lanzados a lo público), no tendrían elementos, en la Modernidad (en la que lo privado y lo doméstico han subsumido lo público), para hacer la vida en común porque no habría una “aristocracia” (seres humanos libres y excelentes) con la cual hacer nacer la historia de la vida política.

«La Edad Moderna trajo consigo la glorificación teórica del trabajo, cuya consecuencia ha sido la transformación de toda la sociedad en una sociedad de trabajo. Por lo tanto, la realización del deseo, al igual que sucede en los cuentos de hadas, llega en un momento en que sólo puede ser contraproducente. Puesto que se trata de una sociedad de trabajadores que está a punto de ser liberada de las trabas del trabajo, y dicha sociedad desconoce esas otras actividades más elevadas y significativas por cuyas causas merecería ganarse esa libertad. Dentro de esta sociedad, que es igualitaria porque esa es la manera de hacer que los hombres vivan juntos, no quedan clases, ninguna aristocracia de naturaleza política o espiritual a partir de la que pudiera iniciarse de nuevo una restauración de las otras capacidades del hombre.» (Arendt, 2011, p. 17)

La Modernidad, para Arendt, ha gestado modos de relación con la vida que han perdido las distinciones que, en la Grecia clásica, proferían un orden para el quehacer político como acción pública sobre el mundo. La labor y el trabajo son cadenas para los seres humanos, vida pasiva, y, frente a ellos, la libertad aparece como un merecimiento, adquisición y logro que abre la posibilidad a los seres humanos libres para que se dediquen, con excelencia, a la acción y, en tanto tal, estén en disposición para pensar, hablar y hacer, con sus iguales, la vida común, la vida de la *polis*, la historia y el nacimiento de un mundo humano.

Es una libertad con dos caras que se determinan entre sí, desde lo negativo hacia lo positivo. La cara negativa: no laborar para satisfacer necesidades ni trabajar para crear objetos de consumo y la cara positiva: estar en disposición para la producción del discurso, la palabra, y la historia común. Por un lado, la supervivencia y el consumo y, por otro, la vida inmortal en clave de historia construida por relaciones intersubjetivas y validada por sujetos que no han nacido aún. Por un lado, lo privado (doméstico) y, por el otro, lo público (común). Por un lado, la vida en el hogar y, por otro, la vida en el mundo. Por un lado, condición y, por otro, realización.

Pero, a su vez, la vida inmortal en el mundo no es posible sin que la vida mortal en el hogar esté definida y garantizada, satisfecha; es decir, no hay relación con el mundo eterno sin que se garantice la supervivencia en el mundo material e inmediato del hogar. Es necesario, por lo tanto, que la libertad de los hombres libres en el mundo esté garantizada por la satisfacción de las necesidades que ata a los hombres no libres a la labor y trabajo en el hogar. La faz negativa de la libertad es necesaria para que la faz positiva se dé; alguien debe sacrificar su libertad para que otros puedan ejercer la suya, los unos condenados a la labor y el trabajo (obreros) y los otros liberados para el pensamiento, el discurso, hacer la historia y hacer nacer lo imprevisto del misterio (aristócratas).

Como se ve, ello no es un asunto de relaciones inmediatas entre los hombres, sino que es un asunto de relaciones de los hombres con el mundo y la naturaleza. Es la forma en que los hombres se relacionan con el mundo o la naturaleza: unos están atados a la vida inmediata del hogar, privada, natural, material y consumo, y los otros están dispuestos a la vida inmortal en el pensamiento, el diálogo, la historia y lo público. Unos son libres, los otros no lo son. Luego de que estas relaciones se establecen con el mundo o la naturaleza, con el diálogo y la historia, es que se pueden establecer las relaciones entre los diferentes tipos de hombres. De tal manera que, gracias a que hay hombres dedicados a lo inmediato de la vida mortal del hogar, en lo privado y natural, en el mundo de las cosas, hay otros liberados de la necesidad y la supervivencia, de la materia y el consumo, para estar dispuestos a producir la vida inmortal en la historia, en lo público. Sin vida no libre, es imposible vida política.

La libertad, como relación entre los seres humanos, pasa primero por la relación de los seres

humanos con el mundo y la naturaleza que los hace diferentes: libres o no libres (naturaleza inmediata, espacio privado, material o mundo eterno, espacio público). Primero, son o no libres y, luego, en esas relaciones con el mundo y la naturaleza (espacios privado o público), se relacionan entre sí.

Para Arendt, la Modernidad ha ido conformando una sociedad en la que actividades «elevadas y significativas» se han ido olvidando frente a la ampliación y la valoración de las acciones atadas a la biología y las cosas mundanas y sin pretensiones de eternidad, centradas en lo privado y lo común. Aún más, lo «social» está caracterizado por esta preocupación por las cuestiones privadas vinculadas a la supervivencia, a la satisfacción de las necesidades, a lo inmediato y a lo natural y, en la Modernidad, se ha impuesto como modo de establecer las relaciones entre los seres humanos entre sí y con el mundo y la naturaleza.

Por lo que, si hay participación política en la Modernidad, es sobre asuntos naturales y mundanos, privados; no espirituales y elevados, públicos. He aquí el conflicto que se arroja a una sociedad que, volcada sobre los asuntos privados (sociales), ha desconocido y olvidado el significado de lo público en la Grecia clásica: la grandeza, la inmortalidad y la excelencia.

En la base del conflicto presentado está el tipo de actos que median las relaciones de los hombres con el mundo y la naturaleza y que los hace libres o no. Actos relacionados con la grandeza y la excelencia y dirigidos a la inmortalidad que hacen humanos a los seres humanos; los actos atados a la supervivencia y al consumo hacen animales a los seres humanos. Lo público es lo inmortal de los seres humanos, lo privado es lo animal de los seres humanos.

Para que los seres humanos puedan hacer un tipo de actividades, y no otros, se requiere de una condición básica: adquirir la libertad. Por lo que la tautología es no solo evidente, sino que, en su potencia, encierra su determinación: solo son libres las acciones de los seres humanos libres y los seres humanos que son libres solo pueden hacer acciones libres. Aún más, los seres humanos son libres porque pueden decidir qué acción realizar al no tener que dedicarse a las actividades necesarias para vivir o sobrevivir como lo hacen los animales. Los seres humanos libres están en condición de hacer acciones inmortales, no se dedican a actividades que finalizan en la muerte, o

que tienen su fin en la vida biológica como lo hacen los animales, o los seres humanos no libres.

«La tarea y potencial grandeza de los mortales radica en su habilidad en producir cosas -trabajo, actos y palabras- que merezcan ser, y al menos en cierto grado lo sean, imperecederas con el fin de que, a través de dichas cosas, los mortales encuentren su lugar en un cosmos donde todo es inmortal a excepción de ellos mismos. Por su capacidad en realizar actos inmortales, por su habilidad en dejar huellas imborrables, los hombres, a pesar de su mortalidad individual, alcanzan su propia inmortalidad y demuestran ser de naturaleza divina. La distinción entre hombre y animal se observa en la propia especie humana: solo los mejores (*aristoi*), quienes constantemente se demuestran ser los mejores (*aristeuein*, verbo que carece de equivalente en ningún otro idioma) y prefieren la fama inmortal a las cosas mortales, son verdaderamente humanos; los demás, satisfechos con los placeres que les proporciona la naturaleza, viven y mueren como animales. Esta era la opinión de Heráclito, opinión cuyo equivalente difícilmente se encuentra en cualquier otro filósofo después de Sócrates» (Arendt, 2011, pp. 31–32).

Sobre esta base ideológica, Arendt presenta los rasgos centrales de la acción, como actividad propia de la política y la política como la acción propia de la condición humana. El ser humano no es lo que vive (necesidad) ni lo que existe (social), sino el que actúa en tanto es uno con sus iguales, congéneres, y solo ahí entiende su condición común; es uno con ellos porque, a su vez, se sabe diferente a ellos en sus acciones. La igualdad que lo signa es la de presentar su palabra distinta, su acción en el foro de lo común que es lo político. Con el nacimiento, los seres humanos se configuran como una distinción, un «alguien» que se mueve en un escenario de lo impredecible y lo novedoso por oposición a lo determinado de lo biológico y lo social.

La condición humana no está en lo animal ni en lo social sino en la natalidad, en su capacidad de tomar la iniciativa y comenzar algo que aún no está dispuesto ni presente, en actuar políticamente. La condición humana está en la capacidad de la posibilidad, en la acción: «Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, “comenzar”, “conducir” y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)» (Arendt, 2011, p. 201).

La natalidad abre la posibilidad no solo de lo nuevo, en relación con la reproducción biológica, y lo impredecible, en relación con la producción social, sino que dispone una nueva situación en medio del escenario donde aparece, es un alguien en donde cualquier potencialidad es posible. Esa posibilidad, que el nacimiento presenta, requiere de la aparición y la revelación de la acción y la palabra ante los otros, en cuanto diferencia e igualdad en la construcción del ámbito público,

a través de lo político, para que la condición humana se haga efectiva.

La efectividad, en tanto aparición y revelación, no depende de ese alguien de quien proviene la palabra sino del reconocimiento que los otros, los escuchas de la acción, a quienes va dirigida la acción, hacen de lo dicho, lo pensado y lo presentado. En la acción se manifiesta y reconoce al autor, como expresión de una acción que se ofrece a otros, en lo igual a la diferencia en el foro, es donde se realiza lo político.

Lo humano se hace historia en cuanto pasa por la acción que permite que lo diferente se haga igual en la relación entre lo dicho y su valoración por los otros. No hay uno, alguien, sin la valoración de los otros sobre sus acciones, discursos, palabras y pensamientos en el escenario de lo igual que es lo político. En lo dicho que se hace historia, por el reconocimiento de los otros, los sujetos, en sus relaciones, hacen un mundo que pueden legar a los siguientes otros que van naciendo, se tejen con el nacimiento de otras novedades impredecibles.

Esa creación tiene una dinámica que va tejiendo a los actores (quienes realizan la acción) y los pacientes (quienes la reconocen y la valoran), entre los presentes y los que vienen, que se requieren, para que el proceso se dé, por lo que el proceso de la acción política está intrínsecamente atado a las relaciones de las acciones y las interacciones que se presentan entre los sujetos, las intersubjetividades.

Los reconocimientos y las valoraciones de las acciones que se van ofreciendo en la dinámica política son modos de interpretaciones de posibilidades de historias lanzadas en la trama de las relaciones humanas.

«La revelación del «quien» mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado, que sólo afecta a las historias vitales de quienes entran en contacto con él. Debido a esta ya existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones, la acción siempre realiza su propósito; pero también se debe a este medio, en el que sólo la acción es real, el hecho de que «produce» historias con o sin intención de manera tan natural como la fabricación produce cosas tangibles» (Arendt, 2011, pp. 207–208).

La acción es la expresión de lo humano porque sucede en el escenario de la libertad propia de la

condición humana, esa acción no es una acción que se queda en lo particular, sino que se realiza en el encuentro y el acuerdo creado en la deliberación pública (diálogo y escucha con el otro que es un igual en cuanto libre). La historia que se construye en el tejido de las relaciones humanas es la forma en que se presenta esa potencia que se aparece con lo novedoso, que es posible gracias al nacimiento de lo otro que siempre está dispuesto para el encuentro político.

Lo político como reconocimiento agonista

Lo político se ha entendido como acuerdo entre actores y armonía de intereses dentro de la perspectiva social impuesta por la hegemonía liberal capitalista. El acuerdo y la armonía configuran una forma de organización de las relaciones de lo político como enfrentamiento antagónico entre posiciones morales, lo buenos frente a los malos, y esas posiciones aparecen como identidades que es necesario someter racionalmente al consenso. Esta perspectiva se presenta como la esencia de lo político al aparecer como su única forma posible.

En tanto discurso que se forma en el acuerdo y en la armonía racional, lo político aparece, en lo liberal, como una práctica social que reconoce diferentes formas de representar el mundo, plurales en tanto no pongan en cuestión la hegemonía capitalista. Los conflictos, inherentes al encuentro de diferentes formas de producir la vida, no se pueden resolver en el acuerdo o en la armonía sino a costa de desconocer o reconocer las particularidades formas de producir la vida que se oponen en cada perspectiva de lo político. Cada forma busca presentarse y hacerse hegemónica en el encuentro político, ese proceso implica una práctica agonista, de reconocimiento del enfrentamiento entre nosotros y ellos. Lo político, por lo tanto, es la dinámica del conflicto y no el tránsito del acuerdo y la armonía.

Cada forma de producir la vida conlleva una concepción de lo político, con lo que la perspectiva consensual y armónica liberal no es la forma de expresión de lo político sino una de las muchas formas de lo político. Lo político es, de manera inherente, la confrontación de modos diferentes de producir la vida y no la expresión de un único modo. La sustancia de lo político es lo plural que se enfrenta y no la superación de la confrontación en la armonía y el acuerdo liberal. Las diferencias no se asemejan en la armonía liberal de los diversos intereses, en tanto negociados o

negocios, y las particularidades no se conjugan en la unidad liberal de los individuos, en tanto agentes del mercado.

Actores e intereses, reconocidos como individuos en busca de la mayor ganancia en la dinámica del capital, son una forma de mistificación de esa particular forma de vida. Es decir, aparecen como conceptos universales que enmascaran su condición particular al presentarse como categorías abstractas y supra históricas. En su forma liberal, lo político aparece como competencia con lo otro por la generación y la acumulación de capital y el acuerdo como conversación con lo mismo, o idéntico, en el modelo económico capitalista: los sujetos son iguales en cuanto se presentan al mercado para la compra y la venta de sus mercancías, ambos son poseedores iguales de mercancías equivalentes.

Por fuera de la esfera de la producción y circulación del capital queda lo calificado como otro irracional, inviable y absurdo y que se presenta como conflicto que es necesario superar. Para el capitalismo todo límite es una oportunidad de expansión, solo basta con ampliar la frontera y subsumir la diferencia. Chantal Moufee (2011, pp. 18–19) expresa sobre la condición de lo político en la perspectiva liberal:

«Ahora bien, como ya señalé, junto al individualismo, el otro rasgo central de gran parte del pensamiento liberal es la creencia racionalista en la posibilidad de un consenso universal basado en la razón. No hay duda entonces de que lo político constituye su punto ciego. Lo político no puede ser comprendido por el racionalismo liberal, por la sencilla razón de que todo racionalismo consistente necesita negar la irreductibilidad del antagonismo. El liberalismo debe negar el antagonismo, ya que al destacar el momento ineludible de la decisión - en el sentido profundo de tener que decidir en un terreno indecible -, lo que el antagonismo revela es el límite mismo de todo consenso racional. En tanto el pensamiento liberal adhiere al individualismo y al racionalismo, su negación de lo político en su dimensión antagonica no es entonces una mera omisión empírica, sino una omisión constitutiva».

Lo racional, en la perspectiva liberal, es todo aquello que responde a la lógica del capital: la producción, la acumulación y la circulación de la valorización del valor. No hay otra razón moral, lógica o social que mueva a los individuos sino el propio interés por conseguir la mayor ganancia en cada transacción mercantil. En el mundo de las mercancías, el intercambio está en función de acrecentar el capital, de que el movimiento del capital no se detenga y de que los individuos estén al servicio del capital. En el capitalismo no se puede dudar de la razón del mercado, ni de

la importancia vital del capital para las relaciones entre los seres humanos.

En la perspectiva capitalista liberal de lo político se presentan, según Moufee, dos paradigmas: el instrumental que reconoce el compromiso entre los intereses que se pueden contraponer según las diferentes intenciones de ganancia que median las relaciones sociales y el deliberativo que hace énfasis en el acuerdo racional de los actores por medio del debate moral sobre la base de un libre intercambio. Compromiso de los intereses y acuerdo libre de intercambio de los actores se establecen sobre la necesidad de dejar por fuera el conflicto con otras formas de organización de la vida social, otros modos de producción de la vida. El compromiso y el acuerdo evitan el enfrentamiento que es elemento consustancial de lo político.

Lo político aparece, en la perspectiva capitalista liberal, como modo para impedir la confrontación con lo otro que no puede entrar en negociación o consenso o para superar el enfrentamiento con lo otro por medio de la negación (calificándolo de irracional o inviable) o del convencimiento racional (incluyéndolo en la lógica capitalista). La tranquilidad del no conflicto permite que las diferencias se tramiten como diversidad de intereses que se saldan en la competencia, el intercambio y la cuota de ganancia, cualquier proceso social que ponga en riesgo esa tranquilidad es calificado como enemigo de la seguridad del mercado. Lo político, en la perspectiva capitalista liberal, impide que emerja la confrontación y reafirma su propio modo de vida al presentarse como incuestionable.

Esta posición de lo político en la perspectiva liberal pretende ocultar que el modelo económico capitalista busca subsumir lo propio de lo político, el enfrentamiento, como mera expresión de su concepción en tanto confrontación con el enemigo: negación de lo agonista y promoción de lo antagónico. Lo político pasa por el enfrentamiento entre nosotros y ellos, por la relación agonista entre diferentes modos de producir la vida y lo político liberal, en busca de negar el conflicto, aborda a lo otro en una lógica antagonista: amigo / enemigo.

Los enemigos se presentan como diferentes y cobran la forma de amenaza a los elementos fundamentales de la perspectiva capitalista, por lo que con los enemigos solo queda la confrontación para la eliminación o el sometimiento. En el enfrentamiento de lo político, por el

contrario, se pone en juego la dinámica de hegemonía de una forma de producir la vida frente a otras formas, lo cual no elimina la diferencia, sino que anima el conflicto entre las posiciones diferentes, conflicto por la condición de hegemonía de la postura política nuestra frente a la postura de ellos.

En la perspectiva capitalista liberal no habría intención de hegemonía de una forma de producción de la vida porque ello supondría el reconocimiento de las otras formas de producción de la vida como diferentes y, por ello, con sus propias lógicas, y condiciones particulares de lo político e intención hegemónica. Lo que supondría, además, poner en duda el destino manifiesto del capitalismo al presentarse como postura de modo de producción de vida única, universal y definitiva. Destino manifiesto inherente al proceso de mistificación propio del capitalismo. Para el capitalismo liberal no hay sino una única forma de producción de la vida: el capitalismo. Por lo que, en vez de hegemonía de su forma de producción de la vida, lo que la perspectiva capitalista liberal comprende de sí misma es que está en un proceso de desarrollo que pasa por la desaparición de cualquier otra perspectiva no capitalista liberal.

En su perspectiva, el capitalismo se concibe como un proceso de relaciones de la vida humana en la tierra que se va desarrollando naturalmente según el destino que lo rige. Los paradigmas liberales de lo político son expresión de la imposición del modo de producción de la vida capitalista. En su presentación, eluden el conflicto propio de lo político a través del acuerdo y del compromiso dentro del único modo de relación vital posible: las relaciones mercantiles en función del capital. La posición liberal de lo político es la expresión de la moral capitalista que aparece como ética de las relaciones de los seres humanos con el ambiente físico, biótico y social.

«A diferencia de Habermas y de todos aquellos que afirman que tal interpretación de lo político es contraria al proyecto democrático, considero que el énfasis de Schmitt en la posibilidad siempre presente de la distinción amigo/enemigo y en la naturaleza conflictual de la política, constituye el punto de partida necesario para concebir los objetivos de la política democrática. Esta cuestión, a diferencia de lo que opinan los teóricos liberales, no consiste en cómo negociar un compromiso entre intereses en conflicto, ni tampoco en cómo alcanzar un consenso “racional”, es decir, totalmente inclusivo, sin ninguna exclusión. A pesar de lo que muchos liberales desean que creamos, la especificidad de la política democrática no es la superación de la oposición nosotros/ellos, sino el modo diferente en el que ella se establece. Lo que requiere la democracia es trazar la distinción nosotros/ellos de modo que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo, que es constitutivo de la democracia moderna» (Mouffe & Laclau, 2011, p. 21).

La condición agonista de lo político implica el reconocimiento de la relación dialéctica entre lo uno y lo otro. En el necesario vínculo que se establece entre un nosotros que solo puede existir en tanto hay, en su exterioridad, un otro con el que se enfrenta y se realiza. La relación nosotros/ellos implica una constante transformación de las formas en que ella se presenta y esa dinámica pretende que la relación no devenga en su forma antagónica que reconoce la presencia del ellos en cuanto amenaza la existencia y la seguridad del nosotros. En lo antagónico se pierde el vínculo y el reconocimiento necesario de la diferencia que es consustancial a lo político y se hace posible la negación, la eliminación y el sometimiento de ellos a la figura única del nosotros.

En la perspectiva agonista de lo político es necesaria la hegemonía como naturaleza de cualquier orden social. Ese orden social hegemónico solo puede ser contingente en medio de la dinámica de enfrentamiento entre diferentes posibilidades de orden social. Lo contingente se refiere a la parcialidad de una perspectiva de lo político de un modo de producción de la vida frente a los demás modos que quedan por fuera, la hegemonía por lo tanto implica que, frente a muchas posibilidades, una se instaure como la preponderante en un momento y lugar específicos sin que por ello sea definitiva o última, ni única, ni permanente.

En la hegemonía hay un doble carácter: contingencia y constitución que se corresponde a dos caras de las relaciones de poder. Contingente en relación con todas las otras posibilidades de lo político que excluye y constitutivo en tanto aparece generando su propio tipo de relaciones sociales. En lo social, lo hegemónico aparece auto engendrando sus propias condiciones de existencia (las relaciones sociales) y, en lo político, aparece como una forma de exclusión de otras formas de producción de la vida.

En la perspectiva agonista, las relaciones de poder pueden siempre ser de otra forma. Aunque la pretensión hegemónica imponga una forma de lo político y constituya un orden social, estos son una posibilidad en medio del conflicto con otras muchas posibilidades de lo político que son excluidas y con otros muchos ordenes sociales que no son reconocidos.

«Las cosas siempre podrían ser de otra manera, y por lo tanto todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades. Es en ese sentido que puede denominarse “político”, ya que es la expresión de una estructura particular de relaciones de poder. El poder es constitutivo de lo social

porque lo social no podría existir sin las relaciones de poder mediante las cuales se le da forma. Aquello que en un momento dado es considerado como el orden “natural” —junto al “sentido común” que lo acompaña— es el resultado de prácticas sedimentadas; no es nunca la manifestación de una objetividad más profunda, externa a las prácticas que lo originan» (Mouffe & Laclau, 2011, p. 25).

Lo político agonista parte de reconocer que el poder genera el orden social en que se configuran los enfrentamientos entre los diferentes modos de producción de la vida que son excluidos en la pretensión hegemónica. En tanto forma parte de la dinámica de conflicto, lo hegemónico no se instaaura, sino que es contingente frente al enfrentamiento constante con las otras posibilidades, frente a las prácticas contra hegemónicas que se presentan. Tanto en la dimensión de la identidad como en la pretensión hegemónica, lo político implica una dinámica dialéctica como proceso constituyente.

No hay relación de poder que no implique un conflicto como dinámica entre diferentes modos de lo político y de las relaciones sociales. Toda relación de poder incluye el necesario conflicto como constituyente de las relaciones sociales y de las formas de lo político. En su parcialidad es que se refirma la condición hegemónica de lo político, en su arbitrariedad se confirma la autoconstitución de la relación social.

«En resumen: todo orden es político y está basado en alguna forma de exclusión. Siempre existen otras posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse. Las prácticas articuladoras a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales son “prácticas hegemónicas”. Todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas, es decir, prácticas que van a intentar desarticular el orden existente para instaurar otra forma de hegemonía» (Mouffe & Laclau, 2011, p. 25).

A partir de estas dos condiciones básicas de lo político: lo agonista y lo hegemónico es posible presentar una manera en que se concibe la dinámica democrática, dentro del reconocimiento del adversario, como una forma de reconocer en el otro una diferencia, en condición ineludible de conflicto frente a una relación de poder hegemónica. El adversario es una figura que permite reconocer en la democracia que las diferencias son irreconciliables racionalmente pero que los conflictos que le son inherentes pueden ser regulados de maneras que son aceptadas por las partes. Aunque diferentes en sus pretensiones de poder se reconocen como mutuamente constitutivos y legítimos, no puede haber un nosotros sin un ellos que tengan la misma

legitimidad de querer constituirse como poder hegemónico.

La acción en lo político está atravesada por el enfrentamiento nosotros/ellos, lo que implica que se requiere revisar la manera en que se constituye esa identidad que configura la relación agonista que se expresa en la acción. La manera en que las personas configuran su identidad pasa por la creación de un sentido compartido de la experiencia presente, de la pasada (historia) y de la futura (esperanza); ese sentido es construido por un discurso político que expresa el orden de relaciones sociales instituido como común. Esas formas del discurso, en la perspectiva agonista, reconocen la importancia de los afectos por encima de la razón, los vínculos sociales aparecen como elementos afectivos más que racionales.

Hay en lo político una dimensión afectiva que une las relaciones de las personas en identidades que les permiten discernir entre las pasiones y los deseos de nosotros y los de ellos. En lo afectivo es posible reconocer el límite de la razón liberal como única forma de establecer intercambios en cuanto están signados por el beneficio en función del capital. En la lógica racional hay una descalificación de lo afectivo porque no se corresponde con la intención de hacernos pensar que los individuos son actores racionales en la toma de decisiones en cuanto a sus actuaciones en el mercado; pero en el ámbito de lo político el afecto es el elemento que permite la configuración de una identidad compartida como nosotros, la constitución de un discurso que permita dar sentido a la vida colectiva y orientación a la experiencia conjunta.

«Los teóricos que quieren eliminar las pasiones de la política y sostienen que la política democrática debería entenderse sólo en términos de razón, moderación y consenso, están mostrando su falta de comprensión de la dinámica de lo político. No perciben que la política democrática necesita tener una influencia real en los deseos y fantasías de la gente, y que en lugar de oponer los intereses a los sentimientos y la razón a la pasión, deberían ofrecer formas de identificación que conduzcan a prácticas democráticas. La política posee siempre una dimensión “partisana”³, y para que la gente se interese en la política debe tener la posibilidad de elegir entre opciones que ofrezcan alternativas reales» (Mouffe & Laclau, 2011, p. 35)

La forma que toma lo político en la confrontación implica la aceptación del conflicto como un elemento constitutivo de las relaciones sociales. El conflicto es una forma en que se realizan las

3 El concepto partisano puede ser comprendido como militante.

relaciones humanas, es una forma en que se puede reconocer lo otro como posibilidad y alternativa. En el enfrentamiento, que supone el reconocimiento del otro como adversario y diferencia, está la posibilidad de un ejercicio de lo político que se presente de manera democrática. La posibilidad de legitimar y reconocer la diferencia como un constitutivo de la relación social es fundamental para la construcción de modos de relación que puedan encaminar las pasiones en la posición política y permitan constituir la identidad desde el enfrentamiento político con otra posición diferente.

Poner el conflicto como un tercero que debe ser excluido del discurso racional y mercantil da la posibilidad que esos procesos de identificación, que aparecen como esenciales y no-negociables, sean las únicas formas de relación que van dictaminando cuáles son los colectivos que están en condición de entrar en la construcción del consenso porque cumplen con los requisitos mínimos: el interés, el mercado y la razón. En la posibilidad de tener confrontaciones, desde el conflicto, es posible que las diferencias y sus enfrentamientos puedan tomar formas más variadas que incluyan y respondan a lógicas de vida diferentes a la del liberalismo capitalista.

«La especificidad de la democracia moderna radica en el reconocimiento y legitimación del conflicto y en la negativa a suprimirlo mediante la imposición de un orden autoritario. Al romper con la representación simbólica de la sociedad como cuerpo orgánico —característica de la forma holística de organización— una sociedad democrática liberal pluralista no niega la existencia de conflictos, sino que proporciona las instituciones que les permiten ser expresados de un modo adversarial. Es por esta razón que deberíamos dudar seriamente de la actual tendencia a celebrar una política de consenso, que es acompañada con la afirmación de que ella ha reemplazado a la política adversarial de izquierda y derecha, supuestamente pasada de moda. Una democracia que funciona correctamente exige un enfrentamiento entre posiciones políticas democráticas legítimas. De esto debe tratar la confrontación entre izquierda y derecha. Tal confrontación debería proporcionar formas de identificación colectivas lo suficientemente fuertes como para movilizar pasiones políticas» (Mouffe & Laclau, 2011, pp. 36–37).

En la perspectiva agonista de lo político hay la posibilidad de constituir formas de relación social que hagan de la democracia un proceso en el que se reconozcan dos elementos básicos: la condición histórica y la pretensión hegemónica. En la relación que se da en lo político, el reconocimiento de los proyectos políticos, de las formas de vida, como parte de una particularidad histórica y colectiva es fundamental para poder realizar el proceso de confrontación que implica la acción política. Adicionalmente, ese proceso de confrontación, que

parte del reconocimiento y la necesidad del conflicto, implica la presentación de la voluntad de poder hegemónico como intención de la acción política.

En lo político se juegan formas de vida que se consideran con la voluntad de determinar la vida colectiva en un momento, lugar y según unas relaciones sociales específicas, se presentan con voluntad de poder y de hegemonía bajo el presupuesto básico de que son una alternativa deseable para un grupo social frente a las alternativas de los demás grupos sociales. En esta condición de choque entre adversarios, la acción política haya su condición de posibilidad y su potencia en la configuración de la democracia.

Formas procedimentales de lo político

La forma de participación política está anudada fuertemente a los modos de organización política moderna, a la configuración de los Estados nación y a la definición de una democracia moderna centrada en la organización en que se debe dar la participación. Esa participación se concentra en los mecanismos en que los iguales dan a conocer su opinión, su palabra y la forma en que harán parte de la cosa pública.

Por ejemplo, en los análisis en los que la forma es el contenido de la participación política, en el marco de la democracia moderna, está el de Milbrath, quien, citado por Delfino y Zubieta (2010), revisa la acción política para definir el cómo y por qué la gente se involucra en política. Define la participación política como «el comportamiento que afecta o busca afectar las decisiones del gobierno» (Milbrath en Delfino and Zubieta, 2010, p. 212) y lo analiza dentro de la descripción de tipos de acciones y niveles de frecuencia. El análisis de Milbrath expresa un enfoque sobre la participación política como un tipo específico de acción social que;

«caracterizan el proceso normal de la democracia y que sólo serían comunes y posibles en en sociedades donde las necesidades más básicas se encuentran satisfechas. Agrega que, «si bien las manifestaciones políticas son consideradas expresiones legítimas de sentimientos políticos en la democracia y son ampliamente sostenidas, este comportamiento es usado sólo por ciertos sectores de la sociedad».

Las formas violentas o revolucionarias no podrían ubicarse dentro de la pirámide jerárquica» (Milbrath en Delfino & Zubieta, 2010, p. 212).

Sobre esta base ideológica, la participación está asociada con: el diálogo, la igualdad, la libertad

y lo público; se podría decir que, en lo referente a ella, lo básico es esto y lo que le puede seguir es un asunto de procedimiento, forma y mecanismos.

Pues bien, la participación en una segunda mirada Moderna se ha caracterizado por los modos en que esas condiciones básicas se desarrollan o se hacen posible, los mecanismos de participación han sido también asumidos como participación política. Entonces sobre el fondo, la forma Moderna ha ido definiendo la participación política.

Para esta perspectiva de la participación política, las formas de organización se dan por sentadas y se asumen como democráticas: son formas de participación en un contexto que se presupone democrático por lo que terminan siendo políticas, de ahí que acciones como la revolución o las manifestaciones sean excluidas o marginales. En esta perspectiva, la participación política, que se presenta en el ámbito de la democracia moderna, está en las acciones que hacen posible la incidencia de los iguales en las decisiones del gobierno.

El estudio de Delfino y Zubieta avanza sobre tipos de participación política teniendo en cuenta lo convencional y no convencional (Sabucedo & Arce citados por Delfino and Zubieta, 2010, pp. 216-217). En lo convencional ubican el voto y en lo no convencional una gama amplia de acciones que van desde acciones como boicots, manifestaciones, desobediencia civil y la violencia. Ellas exploran la manera en que esas acciones son además organizadas como legales o ilegales según Barnes, Kaase y otros (Delfino and Zubieta, 2010, p. 217) y terminan mostrando un escalamiento multidimensional de las acciones teniendo en cuenta dos dimensiones, según Sabucedo y Arce:

«dentro-fuera del sistema y progresivo-conservador; y efectuaron un análisis que reporta la existencia de cuatro tipos de participación política:

- a) Persuasión electoral, que incluye actividades tales como convencer a otros para que voten como uno y acudir a mitines.
- b) Participación convencional, que se caracteriza por aquellas actividades que se mantienen dentro de la legalidad vigente y que tratan de incidir en el curso de los acontecimientos socio-políticos. Ejemplos de este tipo de acción política son: votar, enviar escritos a la prensa, manifestaciones autorizadas y huelgas autorizadas.
- c) Participación violenta, que integra acciones como daños a la propiedad y violencia armada.

d) participación directa pacífica que incluye actividades que si bien pueden desbordar el marco de la legalidad establecida no son necesariamente violentas. Ejemplos de esta forma serían: ocupación de edificios, boicots, cortes de tráfico, manifestaciones no autorizadas y huelgas no autorizadas» (Sabucedo & Arce en Delfino & Zubieta, 2010, p. 217).

Este tipo de enfoques formales sobre la participación política se concentran en las acciones entendidas como comportamientos y, desde allí, buscan determinar los modos de participación política según su relación con la norma y con las prácticas de votación como acción predominante de la democracia moderna liberal. Estos enfoques no logran avanzar sobre los modos de la participación política que se relacionan con perspectivas ideológicas, culturales, sociales y económicas pues consideran que el modo moderno liberal es una condición básica de la democracia y que esta democracia es el orden establecido en el que se dan las diferentes formas de la participación política.

Aquí es indispensable hacer uso del término representación: en la participación moderna la figura de la representación política subsume a la de participación política; es decir, la participación política se lleva a cabo por medio de la representación como acción fundamental. El igual delega su acción (su voz) en otro que lo representa; entrega en otro el derecho de uso de voz, debate y decisión y lo hace por medio de un acontecimiento que formalmente condensa su capacidad de participación: la elección del representante.

Una primera condición de la participación política moderna se define por la acción de elección del representante en el cual los iguales delegan su acción política en un igual que asume la tarea de actuar en nombre de los iguales. Sin embargo, la delegación en la representación no es la única forma de la participación política, aunque aparezca como la dominante.

Las formas de participación política están en constante debate y confrontación debido a que no todas se fundamentan en la perspectiva griega clásica y, en consecuencia, pueden tener rasgos que se enfrentan, la cuestionan y, por lo tanto, están en otra manera de configurar los deseos de un colectivo; se les llamará: perspectiva bioarmónica.

La participación política tendría que ver, por otro lado, con los modos en que un colectivo concibe la vida, las relaciones entre los seres humanos, las relaciones con la naturaleza, los

modos de pensar, sentir, percibir y hacer. Las maneras en que se determinan los compromisos, las responsabilidades, las condiciones de reciprocidad y solidaridad, el respeto, la confianza, la justicia y la armonía.

Nos hallamos con dos perspectivas: una occidental clásica con expresiones modernas y otra armónica con diversas formas de relación con el mundo. Entre los dos modos de participación, la función de la delegación cobra formas diferentes; mientras que en una constituye una separación “hacia arriba” del representado (por condiciones de excelencia, de alejamiento del colectivo), en la otra se configura como una separación “hacia abajo” del representado (por condiciones de subordinación al colectivo).

Mientras la una es contradictoria con el postulado de la igualdad que se desiguala con el escogido, la otra confirma la mismidad con la asunción de una tarea para y del común: cualquiera tiene la obligación de asumir esa tarea. La una desata la relación en el privilegio, mientras que la otra ata el vínculo a través de la obligación. Esta caracterización de la representación expresa los lazos centrales que definen cada una de las perspectivas de participación política.

El desarrollo como expresión de modos de vida

El concepto de desarrollo exige revisar diversos modos de vivir. Es decir, en el desarrollo se expresan maneras en que la vida en común se orienta hacia lo que se considera, de manera colectiva, deseable y bueno por un grupo social específico. Los modos en que se define el desarrollo están relacionados con lo que un grupo social considera deseable y bondadoso para la vida de todos, es la forma en que se concreta un modo de vida, pensamiento, sociedad, cultura, espiritualidad y relaciones.

Desde una perspectiva de lo que debe ser la vida en común se hace necesario explorar algunos elementos generales sobre la comunidad y lo comunitario como elementos inherentes en el abordaje del desarrollo. Es decir, el desarrollo implica una concepción de la forma de vida en

cuanto expresión de una comunidad⁴.

Una breve aproximación a lo comunitario

La filosofía política europea, en los siglos XVII y XVIII, considera a la comunidad como parte de la manera en que el racionalismo organiza las relaciones del ser humano con el entorno, lo que hace que se la entienda como escenario donde la racionalidad humana constituye un acuerdo o pacto para regular sus intercambios y confrontaciones, en la dinámica social ese acuerdo es, al mismo tiempo la creación de lo común. Esta concepción implica que la ley, en tanto expresión del acuerdo común, impone determinaciones para la convivencia. Es una comunidad como producto racional de los individuos para regular relaciones impulsivas y centradas en beneficio particular.

El concepto de comunidad está asociado, a partir de esta perspectiva, con la regulación racional de los intereses egoístas de los individuos para favorecer el que el intercambio sea para beneficio común. Lo común no es necesariamente un rasgo inherente de la humanidad, una comunidad natural, sino que es fruto de la acción racional que se constituye en el fundamento para la convivencia.

En otra vertiente del pensamiento europeo, la postura de la filosofía romántica, la comunidad resulta ser el contenido que articula a los grupos. No es una función, en cuanto resultado de la razón, ni es un rasgo, en tanto expresión de la racionalidad, sino que aparece como elemento propio que permite que los grupos se articulen, encuentren y unan, que se hagan. Es una concepción de comunidad centrada en lo compartido. Lo común: el lenguaje, la tradición, la historia, las costumbres y las leyes son los elementos que los grupos de seres humanos comparten y, en los cuales, constituyen una identidad colectiva, una identidad común. Se pasa a un común que constituye una entidad: la comunidad.

4 Esta sección se orienta con elementos presentadas por Diana Marcela Patiño en su trabajo: «Descubriendo y develando prácticas de educación comunitaria. Sistematización de la experiencia del Centro Comunitario Jesús Maestro».

La comunidad aquí no está en relación con un rasgo de lo racional humano, ni con una función para garantizar la convivencia en el intercambio, sino que es lo que un sujeto es en cuanto «de y con sujetos»: la comunidad. La comunidad es aquello en que se presenta lo compartido por un grupo de seres humanos; los elementos particulares de los diferentes grupos constituyen diferentes comunidades. No es un acuerdo racional sino la concreción de un devenir histórico, la expresión de una tradición, la puesta en escena de una tradición. Habría dos modos de comunidad en la perspectiva europea que se están revisando: una racional, legal, de derecho y otra social, de encuentro y, de hecho. Ambas aparecen como dadas, una por la razón y la otra por la tradición.

Hegel presenta un concepto de comunidad que expresa un modo en que se configura como parte de un ideal universal ético, una especie de comunidad paradigmática de las comunidades particulares (Álvaro, 2013). Es una comunidad ética en la que se concilian las contradicciones entre lo doméstico y lo social, lo privado y lo público, lo particular y lo estatal que pudiesen presentarse entre las comunidades específicas. Si en la perspectiva romántica la comunidad venía del pasado, en la perspectiva idealista (hegeliana) la comunidad está en el futuro, en un tiempo y espacio utópicos por venir que orientan las relaciones sociales, las ponen en dirección hacia su realización.

La perspectiva filosófica europea, incluye el concepto de lo común en Marx y la importancia de la dialéctica material en las relaciones sociales. La realización de lo social se hace en la práctica de las personas, en el trabajo útil humano particular, y, a su vez, en lo social es donde la persona realiza ese trabajo, intercambio de bienes y servicios útiles. Este rasgo dialéctico de las relaciones sociales: lo social constituye lo particular y lo particular constituye lo social, varía históricamente según los diferentes modos de producción de la vida. De tal forma que, la comunidad es un escenario variable en el que las relaciones sociales y particulares se transforman mutuamente según modos históricos de producción de la vida.

Lo social es un condicionante de las relaciones particulares y estas, a su vez, modifican esas relaciones sociales. Una comunidad constituida por la actividad de los sujetos particulares, trabajo útil, y, a su vez, unos sujetos particulares que son constituidos por la determinación

histórica de esa comunidad, modos de producción de la vida (Marx, 2007). En el materialismo hay una historia que desata a la comunidad de una razón universal (racionalismo), de una tradición intemporal (romanticismo) y de una idea inmaterial (idealismo).

Por otra parte, la comunidad puede ser abordada según la sociología clásica europea. Esta perspectiva trata la relación de la comunidad con el concepto de sociedad. Así, desde Tönnies, la comunidad hace referencia a relaciones y uniones colectivas que están en el polo de lo real y lo orgánico, mientras que la sociedad se refiere a las relaciones que están en el polo de las formas ideales y mecánicas (Álvaro, 2013). Esta postura es presentada como un continuo de evolución que va de relaciones/uniones reales (inmediatas) y orgánicas (naturales) hacia relaciones/uniones ideales (abstractas) y mecánicas (creadas). De lo comunitario a la social.

La comunidad es entendida como una «sustancia originaria primera» en la que está presente el sentido, lo íntimo, lo auténtico y lo duradero (muy cercana a la perspectiva de la filosofía romántica europea), sobre la que se agrega la sociedad como un producto suplementario y se hace artefacto mecánico (cercano a la perspectiva funcional racionalista de la filosofía política europea). A cada una de las formas de relación/unión se puede asignar un tipo particular de voluntad humana: una natural esencial y otra elección racional que, de cierta forma, expresan modos de entender los tipos de vínculo: según sentimientos y vida común y/o según contratos entre particulares.

La sociología clásica europea tiene un enfoque funcional y evolucionista que supone que hay un tránsito lógico formal de lo comunitario a lo social, de lo inmediato a lo mediado, de lo emotivo a lo racional, de lo dado a lo intencional. Incluso, llega a suponer que la relación entre los conceptos (y los procesos concretos asociados a ellos) son opuestos. Sin embargo, es probable que las dinámicas sociales y comunitarias contengan rasgos que, en esta perspectiva, se vean como exclusivos de cada uno de los conceptos, pero que se tejen de manera dinámica.

En la comunidad societal, dentro de la perspectiva funcional sociológica de Parsons (Patiño, 2017), se establecen instituciones de la ciudadanía igualitaria y la institución del contrato en las que se formaliza/ordena/orienta la cooperación entre identidades diferenciadas. Es una

perspectiva centrada en la institución (expresión de la dinámica legal) como estructura social, donde las diversas posturas logran la unidad social. A partir de la norma común se organizan las diferencias y se establece un proceso social común. La comunidad social está garantizada por la construcción de contratos legales donde las particularidades de los grupos comunitarios se integran en la figura de la sociedad.

Parsons, centrado en su perspectiva institucional – legal, desarrolla una postura sistémica sobre la estructura de la sociedad en la que hay funciones que, según mecanismos y relaciones, permiten el intercambio de información y energía en lo que denomina: sistema social (conformado por sistemas y subsistemas).

En la filosofía política liberal se presenta un debate entre comunitaristas (Taylor, Sandel y Bell) y filósofos liberales (Rawls, Dworkin, Kymlicka y Nussbaum). Recuperando a Torres (2002, 2013), los debates relevantes se centraron en tres aspectos: justicia, individuo – sociedad y la función moral del Estado.

La polémica está basada en el esencialismo liberal (individualismo) frente al comunitarismo como origen de la moral social (legalidad). Para los unos, el individuo y su perspectiva están en la base de las relaciones colectivas (estructuran la moral social) y, para los otros, la comunidad constituye lo comunitario. Unos, consideran que las relaciones sociales están definidas por las decisiones voluntarias y racionales de los individuos y, los otros, plantean que las dinámicas comunitarias determinan la forma en que los individuos realizan sus interacciones.

La discusión es fundamental para analizar el papel del Estado en la regulación de las relaciones en la sociedad: para unos, el Estado no puede tomar partido por nada colectivo y debe dejar libre al sujeto para que desarrolle su voluntad y su racionalidad (pues ello constituye lo social) y, para los otros, el Estado es una expresión de los vínculos que una comunidad hace sobre esferas como lo público y lo privado. Es decir, para unos, el Estado regula las condiciones para el ejercicio de la iniciativa individual y, para los otros, regula las relaciones para el bien común.

Según Torres (2013) analizando a Nancy, el concepto de comunidad occidental está atrapado en el de comunión (comunidad cristiana) que ha «hipostasiado los aspectos y (las) propiedades más

comunes» (Patiño, 2017, p. 24). Se plantea que la comunión es un concepto que, en su carácter trascendental y utópico, suprime la posibilidad de comunicación, la figura de lo común y la multiplicidad, estas características (comunicación, común y multiplicidad) son elementos centrales.

El centro del planteamiento es que la comunidad, en la perspectiva contemporánea, supone una organización social que no presupone la comunidad (no la da por sentada y/o esencial o anterior) sino que garantiza que lo común - singular se exprese, vía comunicación. Por lo que, no hay una comunidad que anteceda o condicione a las singularidades y las determine; sino que, por el contrario, hay unas singularidades que, en su multiplicidad y a través de la comunicación del trazo común, constituyen la comunidad. En tanto obra abierta y en constante creación, para Nancy, la comunidad tiene un carácter inmanente.

Para Torres (2013), Lash presenta a seres humanos situados que se integran por las prácticas rutinarias que hacen con instrumentos, lo que implica compartir significados y prácticas con otros seres humanos finitos (esos seres humanos son llamados ser-en-el-mundo por Torres). Como *habitus* cultural, la comunidad es producto de la cultura que se crea en la cotidianidad, a través de la acción de seres humanos en un lugar y momento específico (producto de significaciones sobre el intercambio en el uso de herramientas; al respecto, Lash define como hermenéutica de la recuperación al proceso de revisión de esos significados).

Dentro de la reflexión cultural, la comunidad puede ser reflexiva, por contraste con la diaspórica; lo que las diferencia es la voluntad reflexiva de los seres humanos frente a su movilización y la territorialización de sus vínculos. Por un lado, la voluntad y, por otro lado, las relaciones; en medio, los sujetos que se mueven según diferentes tipos de momentos (cognitivos, estéticos y hermenéutico-comunitarios) y lugares.

La perspectiva sobre la comunidad de Maffesoli (2012) está en relación con dinámicas emocionales, comunicativas y creativas que, en su singularidad y multiplicidad, aparecen como micro modos de vida que se oponen a la configuración racional y abstracta dominante. Enfatiza en el reconocimiento de diversidad de movimientos que, desde lo emotivo y lo comunicativo,

configuran a la comunidad. Ubicada como una reflexión postmoderna, según Torres (2013), esta perspectiva hace énfasis en las emociones y los sentimientos como articuladores cambiantes de las relaciones que constituyen la comunidad. En oposición a la perspectiva de la sustancialidad que prevé la existencia de la persona que se articula, o relaciona, desde la razón o la norma; son las múltiples emociones las que definen diferentes estados del sujeto que, en su relación colectiva, constituyen a la comunidad. Torres llama a esta perspectiva: paradigma estético.

Apalancada sobre la diversidad, la mutación, la movilidad y la singularidad, la perspectiva de Maffesoli sobre la comunidad emocional se presenta en lo efímero en cuanto a los momentos, en lo cambiante en cuanto a las condiciones, en lo local en cuanto a los lugares, en lo espontáneo en cuanto a la organización y en lo cotidiano en cuanto a las acciones (Torres, 2013). En esta perspectiva de comunidad, el vínculo está definido por la pulsión de estar juntos que le antecede pero que, a la vez, la va (re)constituyendo a lo largo del tiempo.

Para Maffesoli los rasgos de la singularidad emotiva inmediata se oponen a la racionalidad abstracta universal que concibe como impuesta. Las condiciones de lo inmediato constituyen los elementos básicos para la aparición (o creación) de grupos de relaciones mayores en lo cotidiano (relaciones variables en cuanto a tiempos, prácticas, lugares, emociones y valoraciones de los sujetos) que configuran «hábitos culturales» (diversas maneras de actuar, pensar, sentir y percibir). En este proceso de configuración de grupos de relaciones particulares a grupos de relaciones más globales, que configuran hábitos cotidianos, la comunicación es fundamental ya que permiten el intercambio y la modulación de datos. Al respecto, Maffesoli reconoce al palabreo comunitario y ritual como un elemento para la expresión de las emociones y sentimientos.

En la postura de Zygmund Bauman (2009), recogiendo a Torres (2013), sobre la comunidad, en particular, su relación con la seguridad y la libertad dentro de una crítica a la racionalidad moderna, el individuo gana seguridad y pierde libertad en un contexto de fragmentación e indiferencia. Para Bauman, la comunidad es, básicamente, una posibilidad, un proyecto que sucede como resultado de la acción individual; es un mundo al que se quiere acceder, al que se quiere volver ante el fracaso de la comunidad imaginada del Estado nación.

En la tradición de pensamiento latinoamericano, la postura de Floriberto Díaz (2004), a partir de la revisión de Elena Nava (2009), aborda la comunidad asociada a los aspectos generales de la vida común que se dan en una relación entre tierra y territorialidad y la vincula con el concepto comunalidad, entendido como la sustancia inmanente de la comunidad. Los elementos de la comunalidad están asociados al territorio, la historia, la lengua, la organización y la justicia. Por su parte, la comunidad es una realidad inmanente y dinámica donde se relacionan aspectos físicos y espirituales, sociales y naturales mediados por la energía subyacente que actúa entre los vínculos de los seres humanos con el todo y con sí mismos.

Para Enrique Dussel (2010) la comunidad es potencia o impotencia según la manera en que se da la vida comunitaria. La comunidad está determinada por la condición del ser humano de vivir en comunidad, el deseo que lo lleva a congregarse y la voluntad de vida. La voluntad de vida hace que la comunidad confronte la muerte, que implica las condiciones de impotencia, o que produzca los medios para vivir en común, que implica las condiciones de potencia. Para Dussel, en la voluntad de vida está el fundamento del poder político y la política, a su vez, es la actividad que permite la organización para la producción y reproducción de la vida. La participación política simétrica del ciudadano se da a través de la comunidad comunicativa que es el lugar en que se llega al consenso: unión de voluntades que se materializa la voluntad de vida. La forma en que el consenso se expresa es por medio de los hechos estratégicos a partir de una perspectiva histórica legítima.

Desde la autonomía, las resistencias y la emancipación, se presenta la perspectiva de Raúl Zibechi (2007) sobre la comunidad en relación con los movimientos sociales en América Latina que supone procesos determinados históricamente: autonomía, resistencia y emancipación en relación con las dinámicas de sometimiento de la perspectiva hegemónica del neoliberalismo capitalista. Para Zibechi los movimientos sociales surgen a través de las comunidades. Esas formas de lo comunitario se asocian con lo local, lo inmediato, lo cotidiano y lo particular.

Modos históricos de producir la vida

A partir de la breve revisión de la concepción moderna europea y latinoamericana de comunidad,

se revisará la manera en que el desarrollo forma parte de las concepciones que están a la base de la comprensión de lo común. En la manera en que el desarrollo se concibe hay una forma en que se presenta un modo de vida específico, un modo de producción de la vida.

De tal forma que en los modos de desarrollo se ponen en juego no solo los modos en que los grupos piensan y hacen la vida, sino los modos mismos en que es pensado lo colectivo, lo común. Históricamente las formas de producir la vida estructuran los colectivos y las maneras en que estos piensan y estiman su bienestar, sus ideales. El desarrollo es una expresión de esas formas históricas.

El desarrollo es una de las maneras en que se expresan los ideales de un grupo de seres humanos en un momento histórico y en unas coordenadas geográficas específicas; es la expresión de una ideología en una configuración territorial histórica; es, por lo tanto, una acción fundamentalmente política.

Partiendo de estas consideraciones, hay desarrollos: modos, diversos y cambiantes, en que diferentes grupos humanos quieren hacer la vida en un marco ideológico que los define y los impulsa, según una perspectiva política territorial e histórica concreta. No hay, por lo tanto, un desarrollo universal, a-histórico y a-geográfico.

El desarrollo (los desarrollos) se encarna en los modos de vida y los expresa, se concreta según perspectivas políticas particulares. Entonces, el desarrollo crea y es creado por procesos humanos, es creación cultural, social, económica para comprender la vida común y hacerla según esos modos de vida e intereses políticos (Santos, 2014).

Como parte de modos ideológicos de darle sentido a la vida (de intereses políticos), los desarrollos no pueden ser tratados como procesos desconectados del entramado cultural que los produce, ni de las coordenadas geográficas de donde emergen, ni de las dinámicas históricas que los impulsan, ni de los movimientos económicos con que se vinculan. Los desarrollos están, de manera múltiple, determinados por entramados ideológicos, teleológicos y éticos de los que forman parte y a los que, a la vez, dan forma.

De tal manera que, desde estos entramados, estas constelaciones ideológicas, es posible acercarse a las particularidades de los desarrollos. Ello implica reconocer que esas constelaciones ideológicas están en constante mutación y movimiento, lo que hace que su caracterización solo logre ser una apreciación, un tanto menos móvil, de su constante dinámica, que sea solo una imagen fija del movimiento ideológico en que se encuentran inmersos. Los diversos modos de desarrollo, los desarrollos, expresan esas constelaciones ideológicas, culturales y éticas en las que se encuentran inmersos (Escobar, 2005). A su vez, esas constelaciones permanecen en constante movimiento y mutación.

Cada modo de desarrollo cohabita con los demás, mantienen vínculos y relaciones que los influyen y transforman mutuamente, no hay una constelación ideológica, con sus modos de desarrollo, que permanezca inmutable y desconectada de las demás. Sin embargo, hay constelaciones que tiene mayor fuerza para condicionar las relaciones con los demás modos y ajustarlos a sus intereses y deseos. En los modos de desarrollo podemos identificar los intereses de diversos grupos sociales que impulsan una constelación ideológica, ética y cultural específica. Es decir, los grupos actúan y se relacionan de manera social, política, cultural y económica según sus constelaciones ideológicas y sus modos de desarrollo.

Estas acciones y relaciones de los grupos se encuentran en conflicto con las de otros grupos sociales. Esos conflictos no son, necesariamente, sobre la totalidad de los modos de desarrollo, sino sobre algunos aspectos, elementos, factores, dinámicas, procesos o acciones concretas que comprometen la perspectiva ideológica que se está expresando. Según los lugares y los tipos de confrontación se puede identificar intensidades y expansiones entre los conflictos.

Las perspectivas de desarrollo están en constante movimiento en medio de los límites que su propio rasgo establece. Las constelaciones ideológicas se enfrentan a través de aspectos puntuales, específicos y concretos que son los elementos particulares en los que se hace evidente la materialización de los intereses de los grupos sociales. Es decir, detrás de los modos de desarrollo y de las constelaciones ideológicas, culturales y éticas hay grupos de personas concretas, actores sociales, que desean que sus intereses se materialicen como modos de relación y acción sobre los de otros grupos sociales. Es una confrontación política de grupos en

momentos históricos y geográficos específicos.

El proceso histórico moderno del hemisferio occidental ha estado predominantemente marcado por un modo de desarrollo centrado en el individuo y las libertades, es una determinación de la vida colectiva como escenario para la realización de los intereses, las preferencias y las opciones individuales. Responde a una constelación ideológica, ética y cultural en que la realización humana pasa por la realización de las preferencias de los individuos. Para ello, se hace trascendental las perspectivas de cada individuo como expresión de la perspectiva universal de todos los seres humanos.

El desarrollo de la iniciativa privada es la expresión de un proceso de avance inconmensurable de los intercambios mercantiles en favor de la obtención (captura) de plusvalía como iniciativa básica de la acción humana. La ganancia es el motor de la vida social: a mayor ganancia, mayores posibilidades de inversión de capital, de producción de mercancías, de ampliación de mercados, de creación de precios de producción y venta favorables (menores), más rapidez y flexibilidad en la circulación de mercancías y dinero y, con ello, la consecución de mayor acumulación de capital. La ganancia es el modo en que la iniciativa privada se expande, crece de manera lineal y hace nuevos estadios de bienestar colectivo en cuanto hay mayores cantidades de capital para poner a circular entre los agentes económicos. A mayores cantidades de dinero y mercancías circulando (producción, comercialización y consumo) mayores indicadores de riqueza y, con ellos, mayor acumulación de capital de los agentes económicos: capitalistas.

El desarrollo se mediría, en consecuencia, por la cuantía de capital acumulado. El número de necesidades satisfechas, el producto interno bruto (número de bienes producidos y mercantilizados), las capacidades del hombre para participar del proceso mercantil, las libertades que le garantizan participar de la producción de mercancías y su circulación, el nivel y la cantidad de los bienes que usa y la rentabilidad de las acciones sociales están en función de la acumulación de capital.

Lograr mayor acumulación de capital, como fruto de la libre iniciativa individual, pasa por la garantía de la libertad de acción de los agentes económicos para la gestión de sus acciones

mercantiles. El fin del desarrollo liberal está centrado en la capacidad de los agentes económicos para aumentar su ganancia y, así, satisfacer la acumulación de capital. La acumulación de capital (por aumento de la ganancia) moviliza, en el enfoque liberal de desarrollo, el avance tecnológico que favorece mayor producción, comercialización y consumo de mercancías y, con ello, el aumento de la acumulación de capital a menor costo para menor cantidad de agentes económicos.

Algunos autores han desarrollado esa perspectiva y han orientado de manera ideológica este modo de desarrollo. En sus más recientes avances el desarrollo desde los intereses de los individuos y las libertades han explorado los impedimentos que las condiciones económicas han causado al libre desarrollo del individuo y que se han determinado como limitaciones a las capacidades que, a su vez, limitan el adecuado uso de la libertad de opción. Es lo que se ha conocido como la economía de la escasez.

Además, se denuncia la limitación de las oportunidades para que cada cual pueda hacer uso de las capacidades para el mayor desarrollo de la libertad. En el desarrollo del individuo y las libertades, las capacidades, las habilidades y las competencias del individuo son el escenario ideológico donde se cimienta el desarrollo liberal capitalista. El punto central del quehacer político se concentra en la creación de las condiciones que social, cultural, económica o políticamente hagan posible el “real y efectivo” ejercicio de la iniciativa individual en medio del intercambio mercantil.

Por lo tanto, en el ejercicio de la iniciativa individual reside el principio de la libertad; su salvaguarda y aumento permitirán que la sociedad, como suma de iniciativas individuales, pueda avanzar hacia mayores niveles de desarrollo, entendidos como más profundas, amplias y generales oportunidades para la iniciativa individual.

Aproximaciones al desarrollo comunitario en América Latina

La revisión sobre el desarrollo comunitario hace que sea necesario explorar varias formas en que

este se ha abordado en América Latina en los últimos años⁵. Para ello, se presentarán tres perspectivas sobre el desarrollo comunitario a partir de tres documentos para ver cómo emerge el desarrollo comunitario en los contextos de investigación y de posicionamiento social:

- Narrativas y prácticas emergentes sobre desarrollo en América Latina del Grupo Nuevas perspectivas sobre el desarrollo en América Latina y política pública de CLACSO (2015).
- El “postdesarrollo” como concepto y práctica social de Arturo Escobar (2005). Es una de las propuestas latinoamericanas más difundida y recoge formas de desarrollo comunitario como eje de su análisis. En el artículo hay una revisión de los diferentes modelos de desarrollo.
- El desarrollo a escala humana de Manfred Max-Neef. Desarrollo y necesidades humanas (1994).

Cada documento presenta una aproximación a la manera cómo en América Latina se ha tratado el desarrollo, a una reflexión sobre el concepto de desarrollo desde la práctica y, finalmente, a un modelo de desarrollo que se concentra en las personas.

El grupo de trabajo (GT) de CLACSO «Nuevas perspectivas sobre el desarrollo en América Latina y política pública» elabora, en febrero de 2015, un balance a partir de algunas ponencias presentadas en el Seminario Internacional «Desarrollo: prácticas y narrativas emergentes en América Latina» realizado en Bogotá entre el 23 y 24 de julio de 2014. En el balance el GT comenta que el continente se ha convertido en escenario para experimentar diferente «recetas hegemónicas para el desarrollo» y, a la vez, es el lugar donde se han debatido las concepciones de desarrollo.

Una primera aproximación sobre esas perspectivas reconoce tres tendencias:

5 Esta sección es una recuperación del foro de trabajo de la Línea de Desarrollo comunitario y social de la Maestría en Educación y Desarrollo Social, UPN 46 y 47 en Abril de 2018.

- a) ampliación del concepto dentro del marco metodológico existente,
- b) negación del desarrollo como noción universal y su abandono y
- c) reordenación profunda del concepto y las estrategias.

Se considera que hay «desarrollos alternativos» (tendencia c) en los que la concepción de desarrollo, como proceso de progreso lineal por acumulación material, se encuentra en la base y se reconocen diferentes modos en que el papel de Estado puede modificar el efecto adverso del mercado en la pobreza, lo que es considerado alternativo frente al modelo existente (tendencia a) y «alternativas al desarrollo» (tendencia b) que presenta otra base conceptual y metodología al modelo existente bajo la crítica a la modernidad y su ética instrumental y utilitarista. Esos modelos de desarrollo se centran en la acción de las personas en la vida social para «sanear» los efectos del capitalismo, o transformar la institucionalidad, o construir una economía centrada en la solidaridad o reciprocidad.

Hay diferentes «narrativas» asociadas a las «alternativas al desarrollo» que buscan explorar si estas pueden ser tales frente a un modelo extractivista, o son diferentes significaciones, o contextualizaciones, del concepto (sin otra base conceptual) y, en consecuencia, cuáles son sus tendencia y características.

El tipo de desarrollo predominante en el continente es «la cara bonita del desarrollo» dentro de la contextualización del modelo existente, caracterizado por conceptos como: Desarrollo Humano, Capacidades, Desarrollo Local, Enfoque de Derechos Humanos, Desarrollo Sostenible, Etnodesarrollo y otros tantos. Este modo involucra diferentes aspectos que no son debidamente tenidos en cuenta, o están excluidos, en el modelo existente y, en tanto tal, se presentan como cuestionamiento y reconstrucción de ese modelo. No aparece como otra base conceptual sino como el remozamiento, o contextualización, del modelo existente. Es decir, se incluyen otros elementos al modelo para su ampliación: justicia y pobreza (Sen, por ejemplo). Conservación, mejor institucionalidad, equidad, reconocimiento, participación; territorio – local –, cultura (Nítlapan, por ejemplo); o humanización, particularidad, democratización, intervención estatal eficaz, eficiente y sostenible, impacto positivo de programas y política (Córdoba (2014), por ejemplo).

Esta perspectiva deja intactos los efectos del modelo existente: empobrecimiento y desigualdad creciente, además de no considerar aspectos estructurales: asimetría global. Configurándose como «una estrategia menos violenta para mantener a los países de la periferia en una posición subalterna frente a los países del centro capitalista» (Belda et al., 2014).

Frente al panorama de un modelo existente que se afianza o remoza, aparece un proceso de resistencia a la colonialidad moderna eurocentrada que «resitúa» conceptos y prácticas desarrollistas. Se parte de una «resignificación» de nociones y prácticas asociadas al desarrollo a partir de una crítica a la noción de progreso, del mercado como integrador social y de la centralidad del saber experto (Escobar, 2005). Lo que implica la subordinación ética de los objetivos económicos a los criterios ecológicos, a la dignidad humana y a la justicia social (Santos, 2010).

Las principales apuestas de alternativas al desarrollo que se presentan son las del Buen Vivir y el Vivir Bien enmarcadas como apuestas por «otro mundo posible» que implican una transformación del Estado y la sociedad centrada en un Estado Comunitario que reconoce la identidad cultural y la interculturalidad (Nina, 2014). Igualmente, se consideran conceptos como «desarrollo propio» concebido como resistencia a los procesos globales que determinan el desarrollo en los contextos locales, lo que implica que los pueblos indígenas elaboren autónomamente sus planes de vida en armonía con la naturaleza desde el Buen Vivir y con apoyo estatal (Morán & Uruburu, 2014).

En cuanto al ámbito político de la perspectiva del desarrollo, en relación con el mantenimiento de relaciones coloniales, a través de procesos desarrollistas en el marco de la modernidad capitalista (Belda, Boni, & Sañudo, 2014), las alternativas al desarrollo implican construir relaciones entre organizaciones de países latinoamericanos y europeos (por ejemplo, Colombia y España) de carácter horizontal con igualdad en el poder decisión y en la validez de las diversas posturas epistemológicas (más allá de la esencialidad de las categorías y los modelos y paradigmas hegemónicos).

Finalmente, en búsqueda de otras lógicas económicas, está la Economía Social Solidaria centrada

en la solidaridad y reciprocidad con base de las relaciones de los seres humanos para buscar mejores condiciones de vida; lo que implicaría entenderla como una acción colectiva para construir un sistema económico alternativo (Miceli et al., 2014). Por otro lado, está la transformación del modelo de desarrollo cubano hacía un socialismo próspero y sostenible que se enmarca en cambios estructurales en las relaciones de propiedad y del funcionamiento de la economía en el país.

Arturo Escobar (2005), buscando darle contenido al concepto de postdesarrollo, hace una contextualización del concepto en los estudios sobre el desarrollo, reconociendo tres orientaciones teóricas en las ciencias sociales: modernización – crecimiento y desarrollo (1950 – 1960), dependencia (1960 y 1970) y aproximaciones críticas al desarrollo (1980 – 1990). Una posible cuarta orientación es la crítica al postdesarrollo (1990 – 2000).

Para la teoría de la modernización (teoría liberal) el desarrollo vendría por los efectos benéficos del capital, la ciencia y la tecnología. Eso fue criticado por la perspectiva de la dependencia (teoría marxista): el subdesarrollo se debe a la dependencia externa y la explotación interna y no a la carencia de capital, la ciencia y la tecnología. En los años ochenta hubo críticas desde la perspectiva cultural (postestructuralista) al concepto de desarrollo entendido como un discurso occidental para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo.

Como el concepto de postdesarrollo proviene de crítica postestructuralista, Escobar aborda los elementos principales de esta postura a partir de las respuestas a la pregunta ¿por qué, por medio de qué procesos históricos y con qué consecuencias Asia, África y Latinoamérica fueron «ideadas» como el «Tercer Mundo» a través de los discursos y las prácticas del desarrollo?:

- a) El discurso del desarrollo surgió en Postguerra de la Segunda Guerra Mundial. Expertos del desarrollo llegan a estos continentes realizando la construcción del concepto de Tercer Mundo.
- b) El discurso del desarrollo permitió la creación de una institucionalidad con fuerza para transformar la realidad de las sociedades de esos continentes (FMI, BM, ONU, agencias y oficinas de planeación y desarrollo).

- c) El discurso del desarrollo opera con dos mecanismos: profesionalización del problema del desarrollo (conocimiento especializado) e institucionalización amplia. Lo que facilitó las intervenciones particulares que reconfiguraron la realidad local en esos continentes.
- d) El proyecto de desarrollo conllevó formas de exclusión de conocimientos, voces, preocupaciones de las personas que se beneficiarían (los pobres).

Desde este análisis, y con el descontento frente al desarrollo, se dio lugar al concepto de postdesarrollo que supone que el desarrollo no sería el principal organizador de la vida social, sino que se requiere que se valoraren culturas vernáculas, se dependa menos del conocimiento de expertos y más de los intentos de la gente común por construir mundos más humanos cultural y ecológicamente sostenibles, y se reconozca la importancia de los movimientos sociales y movilizaciones de base. El postdesarrollo se refiere a:

- a) Crear diferentes discursos y representaciones por fuera del desarrollo.
- b) Cambiar prácticas de saber y hacer, centrada en los expertos, del régimen del desarrollo.
- c) Hacer visible las formas de conocimiento de los que son «objeto» del desarrollo, multiplicando los centros y agentes de producción de conocimiento.
- d) Dos maneras para hacerlo: enfocarse en las adaptaciones, las subversiones y las resistencias locales a las intervenciones del desarrollo y destacar las estrategias alternas de los movimientos sociales frente a los proyectos de desarrollo.

Frente a esta propuesta hay críticas que se pueden agrupar en:

- a) Pasan por alto la pobreza y el capitalismo, los problemas del desarrollo. El discurso es también material.
- b) Tienen una visión generalizada y esencialista del desarrollo, no perciben la diversidad de instituciones y estrategias y no se percatan de los cuestionamientos locales al desarrollo. No buscan una verdad sino crear un objeto de crítica para la acción política.

- c) Al tener una perspectiva romántica de la tradición local y los movimientos locales no se percatan de las relaciones de poder.

El auge del concepto de postdesarrollo se asocia con tendencia y campos teóricos y prácticos en ascenso durante los ochenta: postestructuralismo, estudios culturales, feminismos, estudios étnicos y del medio ambiente. Forma parte del reconocimiento de los objetivos que estos movimientos tienen.

En este escenario, hay modos diversos del concepto de postdesarrollo que han sido usados. «Contra-labor» entendida como las modificaciones de las comunidades a las intervenciones de desarrollo, dándoles un sentido propio. El desarrollo alternativo y desarrollista, crítico y practicable, enfocado en el sustento. La redefinición constructiva de la teoría y la práctica del desarrollo. Partir de la vida y las luchas cotidianas de grupos concretos, uniendo marxismo y postestructuralismo. Y considerar la variedad de conocimientos locales en los encuentros del desarrollo. Además, hay modos en que se crean vínculos entre postdesarrollo y teoría postcolonial y entre género, pobreza y postdesarrollo.

El concepto de postdesarrollo puede cobrar relevancia en el momento histórico actual si este se concibe como una época de transición en que coexisten, en tensión, múltiples formaciones culturales heterogéneas con el paradigma dominante occidental moderno. Lo que implica ir pensando soluciones más allá del paradigma moderno (Santos, 2002) en una pluralidad de formas de conocimiento. Como ese paradigma no puede dar respuesta a los problemas por él generados, se ha producido un predominio estructural de la exclusión sobre la inclusión, nuevo fascismo social, que se expresa por la exclusión espacial presente en los territorios por los cuales luchan actores armados, por el fascismo de la inseguridad y por el fascismo financiero que dicta la marginación de regiones y países enteros que no cumplen las condiciones requeridas para el capital (Escobar, 2013).

Manfred Max-Neef (2013), considera que el mundo está en rumbo de colisión por lo que considera una “Nueva Economía” que oriente su concepción de desarrollo:

«Una alternativa posible es una nueva economía sustentada en cinco postulados fundamentales y

un principio trascendental.

Postulado 1. La Economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía.

Postulado 2. El Desarrollo tiene que ver con personas y no con objetos.

Postulado 3. El crecimiento no es lo mismo que el desarrollo, y el desarrollo no precisa necesariamente de crecimiento.

Postulado 4. Ninguna economía es posible al margen de los servicios que prestan los ecosistemas.

Postulado 5. La economía es un sub-sistema de un sistema mayor que es finito, la biosfera, por lo tanto el crecimiento permanente es imposible.

Principio trascendental: ningún interés económico, bajo ninguna circunstancia, puede estar por sobre la por la vida» (Max-Neef, 2013).

Lo que implica:

- a) Cualquier necesidad humana fundamental no satisfecha de manera adecuada produce una patología (desempleo, deuda externa, hiperinflación, persecución política, miedo, eufemismos, y violencia, marginación y exilio)
- b) Hasta el momento, se han desarrollado tratamientos para combatir patologías individuales o de pequeños grupos
- c) Hoy en día, nos vemos enfrentados a una cantidad de patologías colectivas que aumentan de manera alarmante, para las cuales los tratamientos aplicados han resultado ineficaces
- d) Para una mejor comprensión de estas patologías colectivas es preciso establecer las necesarias transdisciplinarias.

Estos son modos de desarrollo que, desde contextos históricos y culturales específicos y perspectivas particulares, presentan maneras de afrontar las necesidades de los seres humanos. Estas perspectivas en el continente se han presentado en relación con el modelo de desarrollo propuesto por el sistema de producción capitalista en su momento neoliberal. Por lo que la manera en que se aborda el desarrollo está en relación con un modo de producción de la vida que es hegemónico y que determina los modos de relación social, las formas de pensamiento y las formas de exclusión que se presentan en el continente.

El desarrollo define modos de vida

Abordar el desarrollo comunitario requiere explorar la manera en que se ha ido configurado como un elemento definidor de los modos de vida y las maneras en que se concretan. El desarrollo en América Latina ha estado definido por el proyecto del Estado nación y su efecto en las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas. El desarrollo se integra a la dinámica política ofrecida por la modernidad europea, expresada en la Revolución Francesa, que influyó en el proceso de independencia colonial y que lo determinó.

Por lo tanto, se pueden identificar tres modos en que se ha comprendido el desarrollo en el continente: uno, referido al modelo de desarrollo capitalista centrado en el mejoramiento de las condiciones de vida como producto del aumento de acumulación de capital, expresado en crecimiento económico. Dos, un desarrollo centrado en el desarrollo socialista basado en la organización de los procesos sociales, económicos y políticos desde la planificación del Estado. Y tres, un desarrollo que surge como alternativa a la preponderancia del modelo capitalista dentro de los procesos que los movimientos y organizaciones han ido presentando a raíz de su enfrentamiento con el proceso de implementación del modelo capitalista en sus regiones.

El concepto de desarrollo comunitario, por lo tanto, se configura en las interrelaciones entre los modelos presentes en la región. De tal forma que las maneras de configurar los modos de vida de las comunidades pasan por la confluencia (exclusión, agregación, imposición, confrontación, convivencia) entre los modelos de desarrollo adelantados en la región. Cada modelo tiene expresiones que permiten rastrear sus particularidades.

El modelo uno se refiere a un desarrollo que, desde la perspectiva liberal, presupone la acción individual e interesada en el beneficio como el origen de la relación social y, por lo tanto, soporte de las condiciones que permitirán el desarrollo pensado como un proceso lineal de ascenso en la productividad mercantil que garantiza niveles de relación entre las sociedades. Presupone un proceso evolutivo entre las sociedades menos avanzadas y las plenamente desarrolladas.

El modelo dos concibe el desarrollo como una superación estructural del modelo uno, donde las relaciones de producción están en función de la satisfacción de las necesidades de los seres

humanos en cuanto condiciones mínimas y equitativas de existencia, en que las decisiones sobre las dinámicas económicas, sociales y políticas son tomadas por representaciones colectivas del pueblo.

El modelo tres surge de las prácticas de resistencia y confrontación de comunidades locales con el modelo uno, se presenta como un proceso de construcción desde las perspectivas culturales, ecológicas y espirituales de movimientos y organizaciones sociales en territorios sometidos a procesos de productividad mercantil intensa.

El desarrollo comunitario se encuentra en los conflictos que estos modos de desarrollo van configurando en las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas de los movimientos y las organizaciones sociales a partir de confrontaciones cotidianas y locales. Se pueden vislumbrar diferentes tipos de confrontación que hacen visibles relaciones entre perspectivas céntricas y periféricas, entre posiciones dominantes y subalternas, entre pretensiones globales y locales, entre énfasis en lo productivo y en lo reproductivo, entre epistemologías expertas y vernáculas; entre posiciones sociopolíticas del norte y del sur.

En estas relaciones múltiples y dinámicas se va configurando una concepción sobre el desarrollo comunitario que teje vínculos con lo cultural, lo económico, el ambiente, la historia, la sociedad y la política, atravesando diversos niveles de articulación y aunando los esfuerzos de múltiples iniciativas de movimientos subalternos.

Para el inicio del siglo XX, los primeros enfoques de desarrollo, desde la perspectiva liberal, se centraron en establecer condiciones sociales, políticas y económicas mínimas para garantizar la adecuada relación internacional del comercio de la región en cuanto exportadora de materias primas y, con ello, su integración al mercado mundial. Esta perspectiva no cambió sustancialmente a lo largo del siglo XX, el contenido mercantil del desarrollo vuelve a ser evidente y explícito con el advenimiento de la perspectiva neoliberal. El desarrollo, por lo tanto, forma parte de la estrategia comercial del modelo de sociedad dominante en occidente: el capitalismo.

Sin embargo, ello no es un proceso que se haya dado de manera inalterada y constante. Se pasó

de liberalismo y neoliberalismo debido al proceso de crisis y conflictos que durante el siglo XX se fue presentando a nivel mundial y, particularmente, en su expresión en el continente latinoamericano.

En la perspectiva de entendimiento de la configuración del desarrollo en América Latina, y especialmente en Colombia, es necesario mencionar la dinámica de los conflictos sociales y sus implicaciones en los modos en que el modelo capitalista ha ido presentando ajustes para mantener su influencia. El comercio mundial requiere un ajuste ante dos procesos sociales e históricos que se conectan y expresan los conflictos intrínsecos al modelo capitalista. Por un lado, el proceso interno al capitalismo de transformación en los modos de apropiación de la plusvalía que hacen que se vayan privilegiando la apropiación centrada en la capitalización del capital como mercancía (capitales ficticios) por encima de la capitalización por medio de la producción y circulación de mercancías (capitales reales). Por otro lado, el proceso contra el capitalismo suscitado por la revoluciones socialistas y comunistas de finales del siglo XIX y principios del XX que hacen que las clases trabajadoras busquen modificar las relaciones económicas a través de la toma del poder político.

Ante el temor a que el modelo económico basado en el proceso de acumulación de capital, vía repartición de ganancia, sea modificado por la implantación de economías con planificación central y bajo el interés de la clase trabajadora a través de la administración del Estado (apropiación de plusvalía, producción y distribución planificada), por un lado, y frente los conflictos entre los capitalistas por hacer que la capitalización del capital como mercancía sea el modo predominante en las relaciones mercantiles, por el otro; el panorama de tensiones políticas, económicas y sociales lleva a que las economías capitalistas centrales desencadenen la primera y la segunda guerras mundiales como estrategia para controlar, por un lado, los procesos revolucionarios anticapitalistas y afianzar la financiarización como factor central en la acumulación de capital.

El desarrollo por lo tanto aparece con dos caras. Una dirigida hacia el afianzamiento del mercado centrado en el capital ficticio y otro hacia el freno de las revueltas sociales. El desarrollo expresa la crisis de la revolución industrial, del capitalismo centrado en el capital real (productivo), por

un lado el volumen de ganancia aparece ilimitado y potenciado con la práctica del sector financiero, centrado en la reproducción del capital ficticio y, por otro, los efectos de la explotación capitalista en las condiciones de vida de la mayoría de las personas ha provocado levantamientos sociales en busca del control del Estado como una manera de modificar el modelo económico. Las dos caras configuran la relación del desarrollo con el modelo de desarrollo capitalista: sea como afianzamiento o como superación.

Metodología

Acercarnos a los modos diferentes en que se desenvuelve y orienta la vida humana es parte de las ocupaciones que hemos tenido desde los tiempos sin historia, la inquietud por saber dónde nos encontramos y hacia dónde queremos seguir es parte de las acciones que hacemos para mediar con la realidad en la que estamos como humanos. Una de las formas de mediación del ser humano con la realidad es el lenguaje, que incluye la manera en que hacemos uso de él para representar el mundo. Los seres humanos nos aproximamos a la realidad produciendo y representando mundo.

El lenguaje nos permite designar, manifestar, significar y dar sentido al mundo que producimos en común. Estamos en una realidad, producimos un mundo con nuestro trabajo y expresamos ese mundo por medio de la representación, a través del lenguaje (Lulo, 2002). El lenguaje hace parte de la experiencia humana, de su producción y transformación del mundo. El lenguaje es parte del trabajo de producción del mundo que los hombres cambian con el paso del tiempo, de la historia que se forja con nuestras acciones.

El lenguaje se mueve en un tiempo que, hecho historia, se presenta como narración de las producciones que nos tejen como los humanos que venimos siendo y, a la vez, venimos siendo estos humanos gracias a la historia que hacemos con nuestras acciones. El lenguaje ha tomado la historia y la ha hecho narración con significado y sentido. Somos la determinación de un tiempo histórico que vamos haciendo, estamos determinados por nuestra determinación histórica (Marx, 2007) y, esa historia, se representa por medio del lenguaje.

A partir de esta posición se impulsa esta investigación y se configura como una indagación por las formas en que se comprenden la participación política y el desarrollo comunitario como parte de la experiencia social, cultural y política de educadores populares en el contexto histórico del «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia. A través del lenguaje construimos y expresamos modos de comprender el significado de nuestro mundo, las acciones humanas se hacen en un escenario colectivo y común donde lo que decimos, a través de nuestros discursos, ayuda a configurar la experiencia colectiva que denominamos mundo de la vida (Hoyos, 1996).

Esta investigación se acerca a las comprensiones que educadores populares tienen sobre dos procesos sociales: la participación política y el desarrollo comunitario bajo la intención de explorar los modos en que, desde esta particularidad, se puede avanzar en la construcción de un mundo diferente.

Para esta posición, centrada en la representación como un modo de mediación del ser humano para producir el mundo de la vida común, la investigación se orienta por un enfoque cualitativo que busca rastrear las particularidades de los significados y los sentidos sobre dos procesos sociales para unos sujetos particulares, personas. La exploración de las comprensiones, en su singularidad, parte de la asunción de que la producción de mundo es un ejercicio que involucra la construcción de significados y sentidos comunes, es la creación de procesos culturales en una sociedad donde la vida toma cierta forma a través de la actividad concreta orientada por el bien común.

Estos procesos culturales, entendidos en su dimensión heurística y significativa, se emparentan con modos de conocimiento que privilegian la representación, el lenguaje, la significación, el sentido, la dinámica histórica, la creación de particularidades y la transformación de las singularidades que median las relaciones de los seres humanos con el ambiente fisicoquímico, biótico, social y cultural (Hoyos, 1996). Es decir, si de lo que se pregunta este estudio es por las particularidades en la significación y el sentido que tienen ciertos procesos sociales para unos actores específicos, el enfoque de investigación que se elige, como el más adecuado, es el cualitativo. El profesor Alfonso Torres (1997a, p. 64) menciona al respecto:

«Bajo la denominación de enfoques cualitativos de investigación social entendemos todas aquellas metodologías orientadas a describir e interpretar determinados contextos y situaciones de la realidad social, buscando la comprensión de la lógica de sus relaciones, así como las interpretaciones dadas por sus protagonistas».

Esta investigación entiende el mundo como construcción creativa y común que tiene diferentes niveles: local - global, singular - plural, particular - general, micro - macro, específico - genérico, entre otros. Esos niveles se relacionan según las formas en que los sujetos van creando mundo. Son los sujetos, en su interacción social, quienes van creando y transformando los tipos de relación entre los niveles de mundo.

En la investigación cualitativa, los modos en que los sujetos expresan y dan sentido a esas relaciones, muestran la manera en que, en ellos, se manifiestan las relaciones estructurales y los hace aparecer como personificación de las relaciones sociales que se presentan de manera más dominante (Marx, 2007). Por ello, en este estudio, no se aborda a los sujetos como entidades supra históricas o universales, sino que se los trata como personas en un contexto histórico, en tanto son personificaciones de relaciones sociales mediadas por sus vínculos con determinados grupos sociales, en un momento específico de la historia.

El diseño de esta investigación tiene en cuenta:

- La flexibilidad y la incertidumbre que hacen que el proceso vaya ajustándose según la dinámica de interacción con las personas, de las comprensiones y de los aportes. Las personas no son entendidas como informantes sino como actores que colaboran y construyen conjuntamente el proceso de aprendizaje que supone cualquier investigación. El proceso se ajusta constantemente a los acontecimientos que el encuentro va provocando y se dispone a recibir las diversas formas de interacción que se van dando a lo largo del trabajo.

- La posibilidad heurística que supone la creación de alternativas teóricas y prácticas según las situaciones que se van presentando en el proceso. El diseño de investigación es una figuración, pero no se propone como una estructura acabada ni inmodificable. Sobre el camino se van ampliando las perspectivas, se van ajustando los conceptos y se van modificando los métodos y las herramientas de acuerdo con la constante construcción y el cambio del diseño de investigación.

- La integración dinámica que asume que el proceso es un todo en movimiento que, en cada paso, requiere ajustes y modificaciones temporales. Esta integración dinámica, le propone, a la investigación, un proceso de revisión de los preceptos iniciales a partir de cada paso de exploración y análisis. Lo que hace de la investigación un proceso múltiple, variado y cambiante.

Estas características hacen que el proceso de investigación, desde el enfoque cualitativo, esté

marcado por una dinámica de revisión y ajuste según el análisis de las representaciones que se ponen, a cada momento, en juego y conexión. Por lo que, en este caso particular, se decide por denominar «momentos» a los diferentes procesos internos de la investigación que suponen una ida y vuelta constante en la dinámica del análisis.

Los momentos pueden solaparse, adelantarse o retrasarse según la figuración inicial, no son secuenciales ni su relación es de etapas que se deben cumplir adecuadamente antes de seguir con la siguiente, sino que aparecen como momentos que se entrelazan de diferente manera según la dinámica del análisis. «La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular» (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 7).

Al definir esta investigación desde un enfoque cualitativo, por su énfasis en el análisis de las representaciones que configuran mundo, y al determinar que el análisis se orienta hacia el significado con sentido de los discursos, sobre la participación política y el desarrollo comunitario por parte de educadores populares en el contexto del «Acuerdo por una paz estable y duradera», se ve necesario asumir un paradigma interpretativo que pueda dar cuenta de los tipos de comprensiones de personas particulares sobre procesos sociales específicos en un contexto histórico concreto.

El paradigma interpretativo comprende el mundo social como una compleja red de relaciones de significados. Maneras de enunciar la interacción con el ambiente fisicoquímico, biótico, social y moral que los grupos humanos hacen a través de la cultura y a lo largo del tiempo histórico. Es decir, la relación de los seres humanos con el ambiente se representa en una red de significados que se tejen en y a través del lenguaje.

Partiendo de esa red de relaciones significativas con sentido, que representan el mundo de la vida, es que los seres humanos crean los lazos sociales que les hacen posible comprender la realidad en la que están, hacerla tangible y transformarla. Es por medio del lenguaje, en el ejercicio de representación del mundo, que se puede dar sentido a los acontecimientos y reconocer las

diferentes intenciones y las formas de afrontar las situaciones sociales que tiene los seres humanos.

Entonces, si el modo de representación del mundo es por medio del lenguaje, de la representación, del sentido y de la significación, la manera de acercarse a ese mundo social pasa por el diálogo, por la manera en que esas diversas formas de comprensión, significado y sentido se comunican, relacionan, influyen y crean mutuamente. Este abordaje dialógico de la realidad social, como trama de diversos sentidos y comprensiones, tiene un rasgo fundamental para las ciencias sociales y humanas: el histórico (Lulo, 2002).

Las significaciones con sentido que los grupos sociales crean para representar sus realidades tienen un momento, un lugar específico en el tiempo: crean un trazo histórico. La manera en que los seres humanos cuentan su propio devenir y la forma cómo se construye un relato con sentido y significado sobre lo que es el pasado, el presente y el futuro conforman una historia (un relato con sentido y utilidad). Y, a su vez, ese relato, esa historia creada, solo puede emerger sobre la base, en el devenir, del momento histórico en que sucede.

Los relatos de la historia, las narrativas con sentido de los seres humanos son posibles y aparecen en el contexto creado por los relatos que históricamente se han ido ofreciendo como escenarios de sentido de la vida colectiva, como tradiciones, como supuestos, como comprensiones existentes.

Si el mundo social está marcado por el juego de sentidos (comprensiones sobre el ejercicio histórico que el lenguaje permite: la enunciación, la significación, la prescripción, etc.) y si la manera en que el ser humano se ha hecho sujeto histórico pasa por la constante transformación del mundo que se representa a través del lenguaje; entonces, en el ejercicio de la designación, de la manifestación, del significado y del sentido se juega un elemento esencial: la intención de la persona que se expresa y el poder de la persona de la enunciación.

En el ejercicio del lenguaje, que implica una dinámica de intercambio e interacción dialógica y una perspectiva comunicativa, está de por medio la intención de las personas de hacer el mundo, de configurar, de comprender, de orientar, de valorar, de abstraer, de tomar distancia y volver

sobre el mundo según un significado con sentido. En el juego de la perspectiva dialógica, la intención del ser humano le da el «sentido» al lenguaje; orienta y dirige el «para dónde» y el «para qué» se crea: dice, difunde, comparte una manera de comprender, de significar el mundo (Lulo, 2002).

Esta investigación se orienta, desde este paradigma interpretativo, por asumir la comprensión de la realidad social como una red compleja de relaciones de significados que las personas ponen en interacción para crear y compartir diferentes significaciones y sentidos sobre el mundo que están construyendo y transformando. Para el caso específico de este estudio, las múltiples significaciones que educadores populares tienen sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto del «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia.

De cierta forma, el ejercicio de comunicación está atravesado por el intercambio de los sentidos y las significaciones y por los efectos que tienen en la manera en que los seres humanos viven. Hay una agonística en el diálogo que pone en juego las diferentes comprensiones del mundo, que pone en juego las intenciones (razones, causas, consecuencias, intereses, normas, sueños, perspectivas, enfoques, etc.) y que cargan a las palabras sobre las cosas y a los decires sobre los acontecimientos en el mundo. Estas intenciones podrían ser variadas: control, regulación o comprensión; cada una, entre muchas otras, define un tipo de discurso, una manera en que se formula el diálogo y las reglas por medio de las cuales se enfrentan las diversas comprensiones del mundo (Serres, 1996).

En este contexto de interacción entre las comprensiones, los relatos y los modos de nombrar el mundo, el paradigma interpretativo se presenta como una de las formas de acercarse a los discursos desde la pregunta por el significado, por la lógica comprensiva que le da sentido, por la manera en que constituye una trama de significaciones, por los tipos de intención que dispone, por las regulaciones que impone y por las pretensiones que persigue (Lulo, 2002). Por ello, para esta investigación, el paradigma interpretativo es el que permite rastrear la forma en que se configuran las tramas de significación y de sentido detrás de las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario.

El paradigma interpretativo define una metodología de conocimiento para las ciencias sociales atravesada por la experiencia, la historia y la tradición de los seres humanos, por su historia. Un modo de conocimiento que, en la manera en que los seres humanos hacen un relato sobre sus relaciones con el mundo, pasa por la forma en que se interpreta el discurso y la narración que da sentido y significado a la experiencia social y al acontecimiento social. Por lo que, en el ejercicio interpretativo, la hermenéutica rescata la comprensión como el rasgo más importante para el conocimiento de la existencia humana, para la manera en que la humanidad se relaciona con su ambiente: la construcción de discursos con sentidos y significados históricos, variables, móviles y múltiples (Lulo, 2002).

En la contemporaneidad, las ciencias sociales se han afianzado en el paradigma interpretativo, con la hermenéutica como herramienta, para comprender los múltiples significados y sentidos que albergan los discursos con los que los seres humanos se relacionan con el mundo (realidad fisicoquímica, biótica y cultural). Desde esta perspectiva, la subjetividad es fundamental porque es la manera en que la experiencia de conocimiento está mediada por el acumulado histórico, cultural y simbólico de la persona que conoce. Los aspectos subjetivos, configurados como relatos sobre acontecimientos, determinan la posibilidad de que se conozca el mundo, se ordenen los intereses, se articulen los discursos, se reglen los procedimientos del conocimiento y se definan los modos de validación y de verificación (Lulo, 2002).

En el caso particular de esta investigación, es fundamental el acercamiento hermenéutico a la perspectiva subjetiva de los educadores populares, al reconocer la importancia de sus significaciones y sus sentidos sobre los procesos sociales de participación política y desarrollo comunitario y la manera en que sus discursos están vinculados, desde su experiencia personal, a la práctica de la educación popular como una práctica social que aporta a la manera en que se van construyendo otros mundos de la vida en el contexto del «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia.

El conocimiento social, desde la perspectiva interpretativa, se concentra en el análisis hermenéutico de los discursos para ir comprendiendo las diferentes relaciones que se van constituyendo entre el ser humano y su entorno. Así, la comprensión, el juego de la

interpretación, implica necesariamente al lenguaje como mediador de la experiencia de conocimiento. El conocimiento pasa por la posibilidad de significar e interpretar las significaciones que se dan en la relación del ser humano con el mundo. El lenguaje cumple la misión de unir diferentes horizontes y perspectivas, en él se realiza la síntesis continua entre el pasado y el presente, entre los relatos que constituyen la tradición y las nuevas significaciones. En el pasado está el texto y la tradición, una manera histórica en que se comprende el mundo según unos intereses y comprensiones específicas, y en el presente se encuentra el intérprete, el sujeto del conocimiento social, con una posibilidad de comprensión que está determinada por el contexto histórico (Habermas, 1987).

El ejercicio de conocimiento, que se abre con el paradigma interpretativo, tiene un carácter también dialéctico: implica una aproximación subjetiva a una realidad externa al sujeto, una materialidad. La manera esencial de conocer del ser humano consiste en la interpretación, a través de la comprensión del significado, de la realidad externa a la subjetividad. Con ello, el paradigma interpretativo ofrece una revisión de la epistemología de las ciencias en general al reintroducir, con pleno derecho, a la subjetividad como elemento consustancial del proceso de conocimiento; de tal forma que, el conocimiento, involucra, de manera dialéctica, la interpretación y, a su vez, toda interpretación humana implica un reconocimiento de la realidad (Habermas, 1987).

El acercamiento a la realidad es un ejercicio discursivo lleno de comprensiones que trascienden las ciencias sociales; aún más, el conocimiento, como producción humana de carácter social, está bajo las condiciones que la interpretación establece para la interacción del ser humano con el mundo social: la significación que el ser humano le da a los acontecimientos de acuerdo a un contexto cultural, político, histórico y social específico.

La hermenéutica, como ejercicio de interpretación de las significaciones con sentido que están a la base de los discursos del ser humano sobre el mundo, es el puente entre lo conocido y lo lejano, lo extraño y no conocido que, al parecer, no tendría sentido. El conocimiento se abre a la posibilidad de la aproximación, la tentativa como rasgo de comprensión; no se parte hacia la exactitud sino hacia la tentativa de una comprensión temporalmente con mejor sentido para su

momento histórico y los intereses de los sujetos, las culturas y las sociedades (Habermas, 1987).

Con el enfoque hermenéutico se genera, en las ciencias sociales, un giro lingüístico que lleva a la interpretación de los diferentes textos sobre el mundo y, al mismo tiempo, a la consideración del lenguaje como materia prima del conocimiento en el mundo social. Pero, así mismo, el giro lingüístico incluye la experiencia de conocimiento que es una construcción social con condiciones históricas, culturales, políticas y económicas. El conocimiento se constituye, con el giro lingüístico, en una expresión más de las actividades sociales del ser humano, cargada de significados, tentativas y parcialidades; con diversos modos y reglas de enunciación, con modos de discursos diversos, con niveles de exactitud y reglas de verificación variadas, con pretensiones de objetividad y universalidad; pero, en el fondo, siguen siendo discursos, modos de representar la experiencia humana a través del discurso de las ciencias (Lulo, 2002).

La perspectiva interpretativa implica, con Habermas, la dimensión comunicativa como rasgo esencial para la construcción y difusión del conocimiento. A partir de la dimensión comunicativa, los procesos de significación e interpretación (giro lingüístico y hermenéutica) se orientan de manera moral y ética: el sujeto de conocimiento está determinado a considerar la dimensión política (moral y ética) del conocimiento por medio del diálogo racional (Habermas, 1987).

En su propuesta por la realización de la modernidad, Habermas ofrece un escenario en que la comunicación crea el vínculo político en el conocimiento social; ofrece el interés emancipatorio como principio ético central del conocimiento: la liberación del hombre de los diferentes modos de enajenación que lo atan y lo determinan. Para este logro, la acción comunicativa se desenvuelve en dos dimensiones: el uso comprensivo del lenguaje y el uso argumentativo que son procesos de diálogo y de reconocimiento de los seres humanos desarrollados, realizados en el espacio de la vida cotidiana, el mundo de la vida (Hoyos, 1996).

El uso comprensivo del lenguaje se organiza según modos coherentes y consistentes (comprensión) que buscan dar cuenta de la interpretación de las circunstancias del mundo de la vida y, por su lado, el argumentativo se orienta hacia la manera en que se logra interactuar con los demás para poner en juego, compartir y construir conjuntamente esa comprensión particular,

histórica y parcial de mundo, es la manera en que se hace «aplicable» la comprensión del mundo en el mundo social y humano.

En la vida cotidiana se dan los procesos de reconocimiento y dialogo de los seres humanos, es el escenario donde los sujetos se auto interpretan, donde se pone en común las interpretaciones del mundo y se hacen formas de vida (Habermas, 1987). Por lo tanto, el mundo de la vida es una construcción simbólica colectiva que, desde la cotidianidad, configura la manera en que los seres humanos hacen sociedad, se socializan y se constituyen como sujetos sociales. Es desde esta condición de ser sujetos sociales que los seres humanos participan en la significación colectiva, histórica, política, económica y cultural de esa vida cotidiana, del mundo de la vida.

El mundo de la vida contiene y en él circulan las significaciones sobre la vida humana y, a su vez, forma parte de esa construcción simbólica social. El mundo de la vida, descrito por Habermas, es en el que todos viven, en el que todos se mueven y donde se realizan las acciones vitales: sensaciones, percepciones, sentimientos, acciones y pensamientos. Por lo que, la comunicación se refiere al mundo de la vida con sus diferencias y especificidades y en sus condiciones contextuales, históricas, sociales y políticas. Es el escenario simbólico en que se ponen en construcción y en circulación las perspectivas de los participantes: sus tradiciones, virtudes, convicciones y percepciones, donde se ponen en juego los discursos sobre las manifestaciones, las designaciones, las significaciones y los sentidos: los conocimientos, los sentimientos, las acciones, las percepciones y las sensaciones.

Ahora bien: ¿cuál es el propósito de presentar el paradigma interpretativo, desde las ciencias sociales, para el ejercicio de investigar la realidad social? El propósito es reconocer que el mundo de la vida, con sus particularidades sociales, históricas, políticas y económicas, con sus dimensiones físicas, químicas y biológicas requiere del sujeto que conoce para el conocimiento de la realidad, de los modos en que esta se desenvuelve y se presenta a los seres humanos a través de una red enunciados, de discursos que se configuran en una constante relación entre prejuicios y juicios; entre lecturas más o menos aplicables, válidas para la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Hoyos, 1996).

La condición de satisfacción de las necesidades de los seres humanos, como grupo social, en un contexto histórico y bajo unas relaciones sociales específicas, determina la necesidad de una “epistemología” centrada en la construcción de acuerdos morales (interés emancipatorio) sobre las reglas del mundo de la naturaleza (interés técnico) y de la vida social (interés práctico). Tener una comprensión, basada en la interpretación de las significaciones que los sujetos construyen sobre hechos, aconteceres y mundos simbólicos que implican modos de vida e intereses diferentes: para el mundo de la naturaleza se tiene un enfoque empírico analítico, en que el papel de sujeto de conocimiento es conocer las reglas de predictibilidad de los hechos naturales y, gracias a la rigurosidad del método, poder acercarse a un entendimiento y un control de las fuerzas que limitan el desarrollo de la humanidad (objetivo de la modernidad).

Para el mundo de las relaciones sociales, es fundamental comprender la realidad desde la relación que los sujetos establecen a partir de los procesos comunicativos mediados por la historia y orientados hacia una transformación que esté derivada en la participación de los otros desde las relaciones e interacciones, desde el compartir intereses comunes hacia procesos armónicos que permitan la construcción de marcos morales justos (desalienación).

Y para el mundo de las condiciones de realización plena del ser humano, se requiere atravesar el conocimiento del mundo de la naturaleza y del mundo social con la intención ético-política de la emancipación que implica revisar si los objetos, los modos y la creación del conocimiento de las ciencias naturales y sociales responden al interés de liberar al hombre de manera plena de las ataduras que lo limitan, que lo enajenan, que le impiden su realización plena como colectivo, como miembro del mundo de la naturaleza y como integrante del mundo de las relaciones sociales (Hoyos, 1996).

La perspectiva hermenéutica implica asumir que los seres humanos expresan su subjetividad por medio de formas que se organizan como lenguajes; el uso de las expresiones permite establecer relaciones intersubjetivas, lo que la investigación hace es interpretar las expresiones como acciones subjetivas que constituyen relaciones (Navarro & Díaz, 1999, p. 178). Las expresiones para el análisis de contenido son objetos producidos. En tanto expresiones objeto, son susceptibles de ser recopiladas, comparadas y clasificadas. Esta investigación realiza un análisis

del contenido semántico de las expresiones de las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario.

El análisis de contenido semántico se orienta hacia lo que trata el texto y no al texto en sí, se orienta a «un plano distinto en relación con el cual el texto define y revela su sentido» (Navarro & Díaz, 1999, p. 179). Para el análisis de contenido se define una estrategia intensiva al concebir cada expresión objeto (texto) en su propia particularidad, al respecto Navarro y Díaz (1999) mencionan:

«trata de integrar en el análisis, potencialmente, todos los elementos presentes en el texto, reconstruyendo sus relaciones sistemáticas en el mismo. Por razones obvias, las investigaciones “intensivas” suelen tener como objeto material corpus relativamente pequeños y/o fuertemente individualizados» (p. 189).

La estrategia de análisis semántico es de carácter intertextual al considerar cada texto en su propia expresividad y al buscar establecer las relaciones que tiene con otros textos dentro del mismo cuerpo de la investigación. «Una estrategia de AC (análisis de contenido) de tipo “intertextual” es aquella que busca determinar el sentido virtual de un texto por medio de su relación con otros textos – del mismo o de otros autores –» (Navarro & Díaz, 1999, p. 189). La estrategia de análisis de contenido intertextual se lleva a cabo por medio de un método agregativo, lo que permite unificar los textos en un mismo dominio: la educación popular.

Este método permite abordar los elementos comunes entre los textos por medio de establecer los elementos análogos presentes. El análisis de contenido con un método agregativo es considerado como adecuado al permitir reconocer la particularidad común de los textos en tanto productos de educadores populares, entendiendo la condición de educador popular como una «subjetividad de base», o subjetividades equivalentes.

El cuerpo textual definido para la investigación son las expresiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto del Acuerdo de paz de tres educadores populares que en Colombia son referentes de amplio reconocimiento: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía.

Las expresiones que presentan las comprensiones de los educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario son el producto de las entrevistas a profundidad que se realizaron individualmente que suponen conversaciones y comunicaciones previas para concertar los modos, los tiempos y la estructura de las entrevistas.

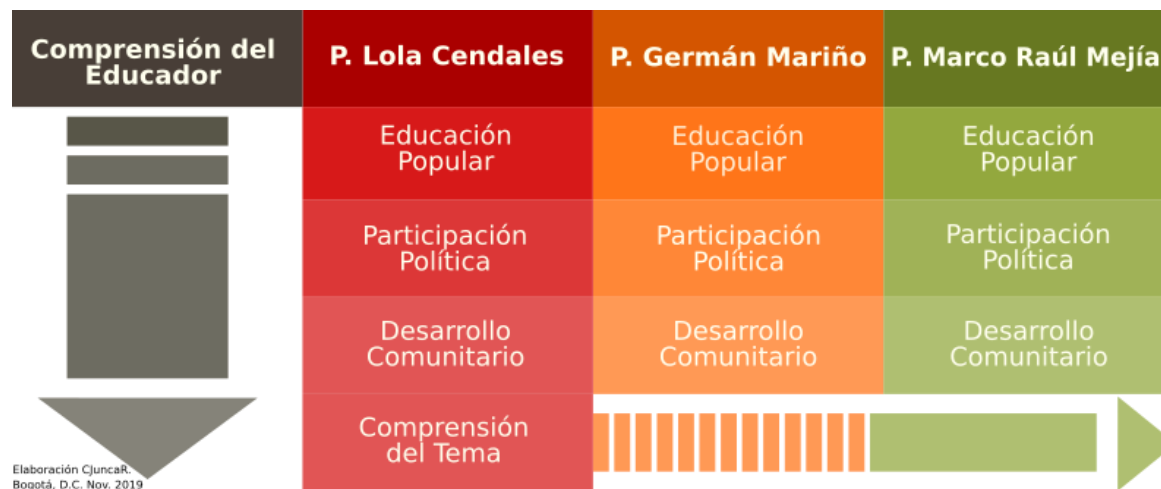


Figura 1 Las categorías del análisis de contenido.

Las unidades y el análisis son:

- En las unidades de registro se definen dos grupos según las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario (eje temático) y según las comprensiones sobre la educación popular (agregativo).
- Las unidades de contexto que se tienen en cuenta son las oraciones, los temas (subtemas) y el texto general, según el entrevistado.
- El análisis de contenido semántico se determinó según un eje contextual, por entrevistado, donde se presentan los ejes temáticos: participación política y desarrollo comunitario, el elemento agregativo: educación popular.

Los momentos del análisis semántico, la codificación y análisis de contenido, fueron los siguientes:

- Para cada entrevistado, educador popular (unidad de contexto: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía), se realiza la codificación y el análisis de contenido según los dos grupos de las unidades de registro (unidad de registro: educación popular, eje agregativo, y participación política y desarrollo comunitario, ejes temáticos). Con lo que se construyó un análisis semántico según educador popular entrevistado que incluye elementos de comprensión particulares y comunes y gráficas que recogen algunos aspectos expuestos por los entrevistados.
- El análisis da cuenta, por lo tanto, de la perspectiva de cada entrevistado como cuerpo particular y específico (estrategia intratextual). Para cada entrevistado (unidad de contexto) se establece un análisis de contenido específico (unidad de registro) para determinar el eje temático: la participación política y el desarrollo comunitario.
- Con este proceso de codificación se logra tener, por cada eje de contexto, una presentación del eje temático. De cierta forma, el análisis de la participación política y del desarrollo comunitario está subsumido en el análisis de cada entrevistado.

Análisis y resultados

La investigación se centró en el estudio de las entrevistas realizadas a tres educadores populares: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía sobre la comprensión de la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto histórico del Acuerdo de paz en Colombia. Ese estudio se hizo por medio del análisis semántico de entrevistas a profundidad realizadas.

En esta sección se presentan los aspectos centrales presentes en las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario según la perspectiva de cada educador popular⁶.

Se encontró que las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario tienen, como un aspecto central común una consistencia propia según la voz de cada educador. El universo comprensivo que cada educador presenta sobre la educación popular, la participación política y el desarrollo comunitario tiene una riqueza que se aprecia de manera adecuada cuando se realiza a la luz de la perspectiva de cada uno.

La concepción sobre la educación popular es el hilo central con el que se va creando el tejido de los aspectos centrales que caracterizan las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario. Cada educador presenta una aproximación particular a la educación popular y, desde ahí, hace énfasis específicos sobre la participación política y el desarrollo comunitario.

En esta sección se presentan las perspectivas de cada educador, bajo la intención de dar a conocer el universo particular que constituye la aproximación sobre dos aspectos fundamentales para el quehacer social, político, cultural y educativo en el momento histórico que viven la sociedad colombiana: la participación política y el desarrollo comunitario.

6 La presentación de los aspectos centrales presentes en las comprensiones recoge expresiones de los profesores Lola Cendales (LC), Germán Mariño (GM) y Marco Raúl Mejía (MRM) sobre la educación popular (EP), la participación política (PP) y el desarrollo comunitario (DC) que se expresaron en las entrevistas que tuvieron con ellos. La citación de esas expresiones se codificó según cada profesor (eje contextual), cada tema (eje temático) y su ubicación en la entrevista, de acuerdo con el número del párrafo correspondiente (P). Así, por ejemplo, una expresión de la profesora Lola Cendales (LC), en el párrafo 104 de la entrevista (P104), sobre desarrollo comunitario (DC) está citada como LC-DC-P104. Las entrevistas se encuentran en los anexos.

Se encontraron tres perspectivas que abren la reflexión y el análisis sobre la participación política y el desarrollo comunitario desde la educación popular y que este trabajo solo logra comenzar a rastrear, presentar y proponer para la discusión en los escenarios educativos, sociales, culturales económicos y políticos.

Por lo tanto, estos resultados logran ser una primera aproximación a las comprensiones de tres maestros de la educación popular sobre la participación política y el desarrollo comunitario y que aparecen como convites para tejer, en conjunto, una práctica que transforme las condiciones y las relaciones sociales en que vivimos los colombianos, con la intención que nos tomemos un tiempo para volver a mirar la historia de denuncia, resistencia, esperanza y lucha de las comunidades oprimidas, excluidas y explotadas de Latinoamérica y a las que este trabajo de investigación solo logra hacer una primera aproximación.

La presentación de los aspectos centrales presentes en las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario está organizada por la voz de cada educador. Comienza con la perspectiva de la profesora Lola Cendales, bajo el título: «una maestra vital», que incluye su aproximación sobre la educación popular que se llamó: “la transformación de la realidad excluyente», su perspectiva sobre la participación política, en la sección llamada: «tejer una vida social diferentes», y su abordaje sobre el desarrollo comunitario, llamado: «la realización de la vida».

Continúa con la posición del profesor Germán Mariño, con el nombre: «un maestro crítico», que recoge su concepción de la educación popular, con el título de: «un contexto con acción humana», su aproximación a la participación política, que se llamó: «una acción colectiva inmediata» y su abordaje del desarrollo comunitario, llamado: «lo particular y lo general».

Termina con la aproximación del profesor Marco Raúl Mejía, llamada: «un maestro creador», que trata sobre su perspectiva sobre la educación popular, bajo el título: «ámbitos de acción educativa», su concepción sobre la participación política, llamada: «dinámicas múltiples de poder popular» y su abordaje sobre el desarrollo comunitario, con el nombre: «ríos que fluyen a un mismo cauce».

Una maestra vital

La conversación con la profesora Lola Cendales permitió abordar diferentes asuntos relacionados con la vida, la experiencia, la práctica y la ética de una maestra que ha dedicado su vida a la transformación de una realidad excluyente para las mayorías. La profesora Piedad Ortega y el profesor Alfonso Torres (2011) han presentado una semblanza de la profesora Lola Cendales que permite hacerse una imagen de su aporte a la educación popular.

«En nuestro caso, la trayectoria pedagógica e investigativa de Lola Cendales nos permite reconocer a otros educadores y educadoras que, junto con ella, constituyen el núcleo histórico fundacional de la EP en América Latina. Esta corriente pedagógica inspirada en las ideas de Paulo Freire se ha venido configurando desde la década los setenta del siglo pasado, en una estrecha relación con los movimientos populares y otras prácticas sociales emancipadoras como la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa y la investigación participativa. En una visión más amplia, podemos afirmar que la EP se identifica y dialoga con otras tradiciones de pensamiento emancipador como la teoría crítica, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico latinoamericano.

Esta concepción y corriente pedagógica, que inspiró el que-hacer de educadores de adultos, activistas sociales, religiosos comprometidos, centros de promoción social y colectivos de maestros en la década de los setenta, se configuró como movimiento educativo en la década siguiente, en torno al Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEA-AL), que aglutina más de un centenar de centros y colectivos de la región y que a través de sus redes y publicaciones, se ha convertido en el principal foro de discusión y de construcción de la EP como campo intelectual crítico» (Ortega Valencia & Torres Carrillo, 2011, pp. 334–335).

«Lola Cendales ha participado en los procesos educativos y pedagógicos descritos. Desde la década del setenta ha trabajado en educación formal, con habitantes de la calle, en alfabetización y educación de adultos, en formación docente, en investigación participativa, en la reconstrucción colectiva de la historia y en la sistematización de experiencias en la docencia universitaria y en las redes latinoamericanas de EP. Su aporte a la educación, a la formación de educadores y a la pedagogía crítica ha sido reconocido a nivel nacional e internacional; más aún, su práctica pedagógica y sus escritos han dejado huella en centenares de educadores y activistas de base, maestros y universitarios en Colombia y otros países de América Latina» (Ortega Valencia & Torres Carrillo, 2011, p. 335).

A partir del diálogo con la profesora Lola Cendales es posible abordar la educación popular como una práctica social, colectiva y comunitaria por la transformación de la realidad excluyente donde la participación política es un tejido por una vida social diferente y el desarrollo comunitario es una realización de esa vida en la cotidianidad y con el trabajo de múltiples manos.

La transformación de la realidad excluyente

La educación popular es una acción que se hace desde una posición política por la transformación de la realidad injusta, inadmisible e inhumana y por la transformación del sistema de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas en que esa realidad se sustenta. Como acción política, toma opción fundamental por los sectores populares, explotados, pobres y excluidos para, desde sus intereses, transformar la realidad.

Al centrarse en los sectores excluidos, se dirige hacia los diferentes modos en que se manifiesta la exclusión: economía, sociedad, educación, cultura, salud y política, entre muchos otros, y se propone la inclusión de esos sectores en una sociedad diferente para lo que se dispone a la construcción de otro proyecto social, económico, político y cultural. Por lo que, la educación popular tiene un horizonte de sentido de carácter político que orienta sus intenciones, propuestas y acciones: la transformación de la realidad injusta, desde la perspectiva de los sectores excluidos, para la construcción de una realidad diferente que incluya a todos desde la justicia y la humanización.

«la educación popular es una propuesta educativa para la transformación desde los intereses de los sectores populares para la transformación de la realidad en su conjunto, no es para la transformación de los pobres sino para, desde los intereses de los pobres, la realidad en su conjunto. Entonces, este carácter político de la educación está marcado, desde siempre, por lo menos desde el origen de la educación popular, que es una opción política» LC-EP-P10.

«Ahí consideramos que estos sectores por los cuales trabajamos, nuestra opción es la inclusión, pero no la inclusión a este tipo de sociedad ¡qué tal, con estos desastres! La inclusión la entendemos como la invitación al otro a construir algo diferente, un proyecto educativo, de salud, de bienestar, de lo que sea, un proyecto inscrito dentro de un proyecto y apuntándole a un proyecto de sociedad diferente». LC-EP-P12.

En su propósito por la transformación de la realidad injusta, inadmisible e inhumana, la educación popular se encuentra en relación con un contexto histórico específico en que la exclusión se manifiesta y sobre el que ella actúa, lo que la lleva a estar en contacto con procesos sociales, políticos, culturales y económicos desde la particularidad de su intención: la formación de los sectores excluidos para la transformación de la realidad. La educación no transforma, por sí misma, la realidad, pero, en su intención, tiene que estar en estrecha relación con los procesos sociales, políticos, culturales, históricos y económicos en los que se desenvuelve la vida humana

y que configuran la realidad.

Para la educación popular el proceso de concientización política es fundamental en cuanto permite a los sectores excluidos reconocerse como actores de la historia y creadores de la realidad. El carácter de la concientización es el compromiso que, a su vez, se presenta como una conciencia unida a la praxis. Una conciencia que se vincula a la unión dinámica y dialéctica de la práctica y la teoría: la praxis. Es una conciencia que se presenta: en el vínculo entre el análisis y la comprensión de los procesos de exclusión en un tipo de realidad injusta y de los procesos de inclusión en otro tipo de realidad justa, y en la acción de denuncia de esa realidad injusta y de la creación de una realidad justa desde los intereses de los sectores excluidos.

«nosotros lo veíamos con la concientización de Freire. Pero claro, Orlando Fals Borda, dice: mire, la concientización llegó un momento en donde se debilitó y pasó a ser de conciencia política (que debiera) a conciencia ingenua. Casi a una conciencia ilustrada pero no conciencia comprometida que es lo que se requiere aquí. Quedó como conciencia ilustrada: nos enteramos, nos formamos, yo no sé cuánto y sabemos de todo esto, pero a la hora del compromiso real ¿dónde está?» LC-EP-P18.

La educación popular se presenta como acción que se integra y comunica con el contexto de la vida social en sus dinámicas políticas, sociales, económicas, culturales e históricas. A partir de las condiciones materiales inmediatas y concretas que viven los sectores excluidos, la educación popular: retoma la lectura de la realidad injusta y la contrasta con los intereses de las personas que se encuentran en condición de exclusión, pobreza, sometimiento y explotación para, desde allí, construir una comprensión crítica de esa realidad que explore los elementos que la constituyen como injusta, excluyente e inhumana.

La educación popular busca construir, con los sectores excluidos, una interpretación de la vida social diferente que recupere las propias condiciones de vida de los sectores excluidos y, desde allí, recrear relaciones sociales que permitan incluirlos humanamente. Esta opción política de la educación popular implica la transformación de los modos en que se produce y reproduce la vida humana en la actualidad.

La transformación de los modos de vida humanos, desde los intereses de los sectores excluidos, pasa por un proceso de concientización como conocimiento, análisis y transformación de las

relaciones sociales existentes. Ese proceso implica:

- el análisis de las formas de relación social injustas, inhumanas y excluyentes,
- la comprensión de las condiciones sociales, económicas, históricas, culturales y políticas que le dan consistencia a la exclusión, la injusticia y la deshumanización,
- la revisión crítica de ese modo de producción y reproducción de la vida y
- la recuperación y la reconstrucción de modos de vida enmarcados en la justicia, la esperanza, la solidaridad, la mutua dependencia y la humanización de las relaciones sociales, desde una ética amplia por el respeto a la vida.

El contraste es la forma en que se desenvuelve la acción educativa, en relación con la dinámica de la concientización comprometida. El contraste es la acción educativa que permite que las posiciones teóricas y prácticas sean cuestionadas, criticadas y revisadas para encontrar sus límites y avanzar hacia formas de praxis adecuadas con la transformación de la realidad injusta. La conciencia comprometida se va construyendo con una acción permanente de contraste de la praxis de los sectores excluidos.

El contraste implica preguntas, desde los intereses de los sectores excluidos, por el contexto histórico, la manera en que la realidad se ha ido gestando en los procesos sociales, el contenido y la expresión de la realidad y de los significados que están presentándose, los intereses de los grupos sociales desde donde se construyen esos significados y relatos históricos, y las acciones y relaciones que se presentan según los diferentes entramados de la realidad.

Las preguntas son un medio para construir otras interpretaciones sobre la historia, la realidad, los contenidos, las formas, los significados, los intereses y otras significaciones de las acciones y las relaciones. La reinterpretación hace posible que la concientización comprometida sea dinámica a partir del proceso de contraste y análisis dialéctico.

El trabajo del educador implica una dinámica de preparación, proposición, acción, revisión y replanteamiento del proceso de concientización comprometida con los sectores excluidos para la

transformación de la realidad injusta. Esta dinámica pone de manifiesto que el contraste es una acción necesaria y permanente para el ejercicio educativo, que orienta la acción educativa y permite su revisión y ajuste. La pregunta crítica sobre la praxis es fundamental para la concientización comprometida.

«es acompañar esos procesos de apertura, de desarrollo y demás pero con niveles educativos, que acompañen ese proceso, porque entonces uno tiende a pasar por encima del discurso. Después de que se ha dado todo el discurso de la propuesta política, o lo que sea, muchas veces superpuesto a lo que se está haciendo. No, lo que hay es que contrastar, el contraste es el que me permite a mí ir más allá del propio límite, ¡Ah, mire están haciendo eso, piensan eso, yo estaba pensando eso, pero mire con ese elemento yo ya puedo...! hay otra cosa. Eso es secreto pedagógico, es decir, poder contrastar para que la gente vaya más allá de sus propios límites tanto cognitivos como afectivos» LC-EP-P26.

La formación del educador implica un conocimiento de la manera en que se promueve la concientización comprometida de los sectores excluidos. Supone un análisis del contexto histórico, cultural, social, económico y político en que se está desarrollando la realidad injusta que se busca transformar desde los intereses de los sectores excluidos y, a su vez, una conversación con los sectores excluidos para conocer, confrontar y recrear esa voluntad de transformación de la realidad. Así mismo, implica la preparación para hacer la pregunta que favorezca el contraste que permite contar con elementos para, de manera conjunta con los sectores excluidos, comprender el momento en que se vive y llevar a cabo la transformación de la realidad en ese contexto histórico específico.

Este proceso se lleva a cabo por medio de la discusión y la revisión de los conceptos con los que se realiza el hacer educativo: con qué conceptos hace el proceso de análisis crítico de la realidad, del momento histórico, de la acción transformadora, del contraste y de la pregunta. Para el educador es fundamental la configuración de un marco conceptual que le permita asumir la transformación de la realidad injusta en que están los sectores excluidos.

«cada comunidad tiene un devenir, tiene un momento, cuando yo no capto el momento de comunidad, o me voy por encima, o me voy por abajo, no sirve lo que yo estoy haciendo. Tengo que captar el momento que vive la comunidad a ver qué es lo que tengo que posicionar para que la gente tenga, se reconozca y tenga maneras de entender ¿qué es lo que está pasando?, se posicione frente a eso, porque es muy difícil la comprensión del momento» LC-EP-P56.

«cómo la formación de la gente en el espíritu crítico, que no es que uno le explique y le de contenidos, sino que en las problemáticas que se presentan se puedan plantear y evidenciar los elementos que entran en juego en un problema y la gente los pueda manejar, pueda entender en este problema entran en juego esto, esto y esto ¿cómo manejar esa situación? que es lo que va formando como el pensamiento crítico, porque si no le da a uno por leer artículos críticos de personajes que hacen crítica, entonces eso tampoco. Entonces es cómo formar a la gente para que sea crítica frente a uno u otro problema.» LC-EP-P57.

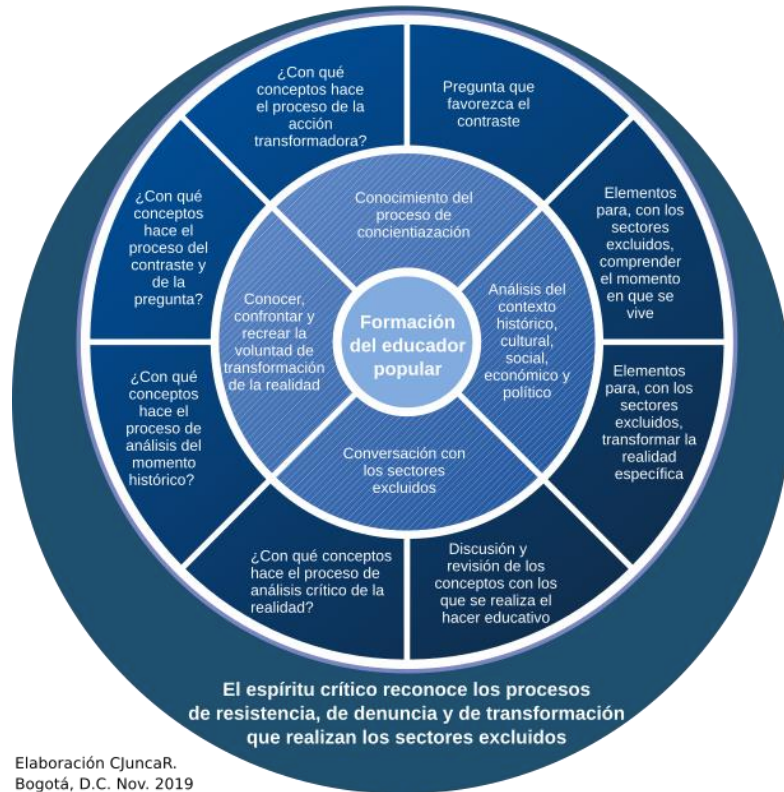


Figura 2 La formación del educador popular.

Sin embargo, definir los conceptos, que orienta la comprensión y la transformación de la realidad, por sí mismo no basta, se hace necesario que el educador vaya promoviendo y cultivando un «espíritu crítico». La educación popular es un proceso de comprensión de la dinámica cambiante, relacional, incierta y amplia de la vida social y la manera en que los procesos tienen vínculos de dependencia y transformación mutuos.

Lo crítico implica reconocer los procesos de resistencia, denuncia y transformación que los

sectores excluidos vienen llevando a cabo y las dinámicas de relación, conflicto y cambio que los hacen interactuar con la realidad injusta. El espíritu crítico mueve la relación entre la teoría y la práctica en la praxis educativa, cambia los conceptos y la acción y los vincula de manera dinámica para la transformación de la realidad.

Actualmente, el reto de la educación popular es la conciencia en tanto construcción de sentido en medio de las condiciones históricas, políticas, sociales y económicas. La construcción de un sentido que permita reconstruir la justicia y la esperanza. En el momento histórico actual la esperanza y la justicia son el horizonte de sentido que la educación popular puede ir tejiendo como expresión de la lectura crítica del momento y el reconocimiento de las potencialidades que existen en los sectores excluidos. El sentido en medio de una situación que mantiene la desesperanza y la injusticia como modos de relación social que inmovilizan o intimidan a las comunidades, que las mantienen en la pobreza y la precariedad. Un sentido que se concentra en la forma en que se lleva a cabo una praxis que presenta y construye otra realidad.

«Pues hoy, el asunto de la conciencia con todo esto que se viene, hablamos más de la construcción de sentido ¿cómo la educación tiene este papel? construir sentido a pesar de la desesperanza y la tragedia que uno va viendo. El asunto es dónde nos aferramos para re-constituir o construir colectivamente ese sentido de justicia y de esperanza que no se pueden perder, porque con lo que pasa justamente lo que quieren los otros es que uno pierda eso, ¡pues qué barbaridad, pues ya qué! pero no, es cómo hacer eso, y eso Freire en eso de la esperanza enfatizaba mucho, ¿cómo no perder la esperanza a pesar de todo, cómo no perder la ilusión, cómo no perder el entusiasmo a pesar de las derrotas?

El punto en el cuál actuar y cómo actuar lo va diciendo el momento que se vive, yo no puedo pre-figurar y pre-determinar qué es lo que tengo que hacer. Lo que tengo que hacer es la conciencia permanente y la actitud permanente de comprender el momento para poder hacer algo porque, como la coyuntura es tan cambiante y tan álgida, no puedo decir que voy a hacer tal cosa. Como estamos montados en el cuento tampoco alcanza uno a entender totalmente, pero ese sentido de esperanza, de utopía, de hombre... no perder la ilusión, de que la embarramos pero bueno seguimos adelante» LC-EP-P60-61.

Una educación popular, marcada por la opción política por la transformación de una realidad injusta y la construcción de otra realidad desde los intereses de los sectores excluidos con la constante acción de reflexión y análisis crítico del contexto histórico actual, exige la recreación constante de un sentido compartido para recuperar la justicia y la esperanza como aspectos centrales del horizonte del hacer educativo.

Tejer una vida social diferente

La participación política, desde esta perspectiva de la educación popular, implica reconocer la opción política propia de su trabajo educativo. Toda acción educativa es política y, en la educación popular, la acción política es la transformación de la realidad desde los intereses y acciones de los sectores populares, explotados y excluidos.

Frente a un sistema social que hace ajustes económicos y políticos que empobrecen y excluyen a grandes cantidades de población, la educación popular opta por priorizar el trabajo con y de esos sectores, con el fin de transformar el sistema social. Como acción política tiene un horizonte y unos actores políticos explícitos: la transformación de la realidad según los intereses de los sectores excluidos por el sistema social dominante.



Figura 3 El proyecto político de la educación popular.

En la forma en que se manifiesta la exclusión, como una acción que afecta diferentes espacios de la vida de las personas: la salud, la educación y el trabajo y el contenido de la exclusión que es una no-participación de los sectores sociales en la determinación de la vida cotidiana propia y la dinámica de la vida social, la participación política es una acción que atraviesa la vida cotidiana y social como un todo: la salud, lo económico, lo laboral y lo educativo, es una acción que no se

limita a la esfera tradicional de la política: elecciones y administración del Estado, sino que se enfrenta a la dinámica exclusión transversal que el sistema social capitalista ha creado. La participación política, en tanto enfrentada a la dinámica social de exclusión, abarca un todo social, político, económico, cultural e histórico que responde a la intención de incluir a todos en un proyecto de sociedad diferente.

Participar en la construcción de un proyecto social de transformación de la realidad, desde los intereses del sector excluido, es la expresión más concreta de la participación política desde esta perspectiva de educación popular. El trabajo educativo es un proceso de creación de condiciones para la transformación de la realidad desde un «proyecto de sociedad diferente».

En la perspectiva política de la participación, desde la educación popular, el proyecto de sociedad diferente es un entramado de relaciones que el trabajo educativo va tejiendo con los procesos económicos, políticos, culturales e históricos que van viviendo las comunidades y los sectores excluidos. La participación política supone el reconocimiento de la dependencia y la relación entre los actores y las esferas de la vida colectiva y que la vida social es un entramado colectivo, dependiente y comunicado que requiere ser proyectado, planteado, creado y realizado por el colectivo en relación con su propio interés y decisión.

«Desde lo político, como opción, esta opción por los excluidos. Desde ahí nos planteamos el asunto uno. Son sectores excluidos no sólo por el beneficio de la educación sino de la salud, de la participación, de todo. La exclusión en todas sus manifestaciones. El trabajo de estos niveles de exclusión nos lleva a considerar también, obviamente, la exclusión política, en términos de participación, en términos de todo.

Ahí consideramos que estos sectores por los cuales trabajamos, nuestra opción es la inclusión, pero no la inclusión a este tipo de sociedad ¡qué tal, con estos desastres! La inclusión la entendemos como la invitación al otro a construir algo diferente, un proyecto educativo, de salud, de bienestar, de lo que sea, un proyecto inscrito dentro de un proyecto y apuntándole a un proyecto de sociedad diferente. Si yo tengo una escuela y quiero una escuela diferente donde sea más democrática, más creativa, no sé cuándo, pero sin perder el para dónde voy, que hay un horizonte de transformación que es donde se escribe el quehacer, el que le da sentido al quehacer. Además, para que no se pierda la cosa, ni se pierda uno como educador» LC-PP-P11-12.

La participación política, como entramado en la dinámica social, enfatiza en la comprensión de la manera en que las políticas del Estado configuran una realidad que excluye y que es necesario transformar. Las acciones del Estado y sus implicaciones en la vida de las personas son

elementos para el estudio, el análisis y la transformación en la educación popular. Las formas en que las comunidades son tratadas por el Estado, por ejemplo, a través de las políticas de bienestar, paliar el hambre de la pobreza material y configuran una pobreza política al excluir a las personas de las decisiones y disminuir la capacidad por conseguir sus propios modos de vida.

En estas condiciones, la formación política es una acción concreta de la educación popular para que las comunidades puedan comprender y transformar las condiciones sociales que determinan la manera en que están viviendo cotidianamente. Por ello, la acción educativa se enfoca en la formación política para la transformación de la realidad y la participación política desde la vida común cotidiana en confrontación con un sistema social de exclusión.

Lo formación política de la educación popular busca que los sectores excluidos lean la realidad, comprendan las características, las dinámicas y los procesos a los que se están enfrentando y adelanten acciones para la creación del proyecto de sociedad diferente. La participación política implica, por lo tanto, reconocer que existe un enfrentamiento de proyectos de sociedad desde sectores diferentes, que la formación política es fundamental para conocer la realidad de exclusión, denunciarla y cambiarla, y que esa realidad excluyente hace parte de la forma en que se ha organizado la vida social y que es propia de un proyecto de sociedad específico: el modo de producción capitalista.

«Pero entonces, el asunto es cómo unir a esto, cómo reconocer la ausencia de esta pobreza política, que la persona no sabe que le están dando un plato de comida pero ¿qué le están negando?: el derecho a conseguir el propio sustento. La labor educativa que va, obviamente, por denuncia y trabajo en este campo y también va por acá: la formación política de la gente.

Mira lo que nos pasó, lo que nos está pasando con el sí, con el no, y con el yo no sé cuánto. Y ahorita este hombre que tiene embobado a medio país. ¿Por qué? porque la gente no tiene elementos para plantearse frente a eso. Entonces digamos, desde lo educativo, una de las cosas grandes: el asunto cultural, el asunto de las letras, el asunto del saber todo lo que se quiera y claro, obviamente, en este campo de denuncia y de acciones en lo que sea posible, en el asunto económico, pero el asunto sin perder de vista eso que es lo que nos está pasando.

El trabajo de base ha descuidado mucho la formación, se ha descuidado el trabajo de base, entonces la pobreza política es evidente en lo que nos ha ocurrido. Mire lo que están viviendo en Brasil, igual, lo que están viviendo en toda esta parte, en el continente entero, en el mundo entero. La derechización es fatal porque somos sectores que nos olvidamos de fortalecer esto porque sí hay pobreza económica, pero si hay conciencia pues ahí la cosa no se vuelve tan fácil de manejar. El mínimo grado de conciencia donde la gente dice: “párela ahí, porque es que eso no es así” LC-

PP-P15-17.

La participación política, desde esta perspectiva de educación popular, requiere un proceso social y educativo fundamental: la concientización. El proceso de formación política inicia con la concientización: conciencia sobre las relaciones sociales, las acciones políticas y las intenciones ideológicas que alimentan la dinámica de exclusión social, política, económica, cultural e histórica. Para esta perspectiva de educación popular, la conciencia es un elemento básico del trabajo educativo que permite caracterizar la participación como acción política cotidiana de reflexión y transformación de la realidad inmediata.

La concientización implica disponer el pensamiento, el sentimiento, la percepción y la acción particular y colectiva para la transformación social. La conciencia, por lo tanto, no puede tener cualquier forma. En la participación política, desde la educación popular, la conciencia es comprometida, lo que la distancia de otros modos de conciencia que no se materializan en acciones para la transformación de la realidad.

Entonces, la concientización es una disposición hacia el compromiso por la transformación de una realidad injusta, inadmisible e inhumana. Es una conciencia que aparece como paradójica, pues no es solo una forma de razón o abstracción, sino que se caracteriza por materializarse en una acción concreta de transformación. Es una conciencia en y para la acción transformadora, con la que la participación política deviene acción colectiva de concientización comprometida para la transformación de una realidad injusta, inadmisible e inhumana. La educación popular realiza un proceso educativo para que los sectores excluidos puedan ir creando una conciencia comprometida.

La concientización trae consigo la dinámica dialéctica de la praxis como característica del quehacer educativo en esta perspectiva de educación popular. Es decir, la praxis es el nudo que ata a la conciencia con el compromiso, une la teoría y la práctica, vincula la forma y la materia y relaciona lo abstracto y lo concreto. A través de la acción educativa, entendida como praxis, la educación popular aborda la formación política como una construcción constante de reflexión y crítica sobre la realidad, analizando las acciones y las intenciones, la materialidad y la forma, lo particular y lo plural, lo específico y lo general y lo local y lo global.

En la dinámica del análisis dialéctico de las contradicciones sociales, la concientización se hace práctica que conjuga lo teórico y sus comprensiones, con lo práctico y sus compromisos, haciendo que surja el compromiso como un rasgo necesario de la conciencia en la participación política. No basta el conocimiento de las condiciones sociales y las formas que toma su determinación histórica, sino que se requiere de la acción transformadora de esas condiciones y determinaciones, a partir de la acción concreta y desde los intereses de un sector social específico: los excluidos.

Conciencia, acción, compromiso y transformación son los rasgos centrales de la formación en la educación popular como modo de configurar la participación política para la realización de un proyecto de sociedad diferente. Es una participación política que se sabe y reconoce intencionada por la confrontación con un sistema social que excluye, explota y empobrece a la mayoría de la población, manteniendo la pobreza material y política como modo de sometimiento y dominación.

«Para la educación popular esto que quizá nosotros lo veíamos con la concientización de Freire. Pero claro, Orlando Fals Borda, dice: mire, la concientización llegó un momento en donde se debilitó y pasó a ser de conciencia política (que debiera) a conciencia ingenua. Casi a una conciencia ilustrada pero no conciencia comprometida que es lo que se requiere aquí. Quedó como conciencia ilustrada: nos enteramos, nos formamos, yo no sé cuánto y sabemos de todo esto pero, a la hora del compromiso real ¿dónde está?

Castells dice: se pasó históricamente del paradigma de la concientización, al paradigma de la participación por un debilitamiento del concepto de praxis, en el sentido en que la praxis debe llevar a una conciencia comprometida. Pero, por efectos de las circunstancias y la debilidad nuestra, como profesores, también investigadores, se quedó en conciencia ilustrada. Entonces ¿cómo volver a esa conciencia comprometida? LC-PP-P18-19.

La participación política, atravesada por la conciencia comprometida, es un ejercicio que parte y vuelve a la práctica luego de haber sido cuestionada, criticada y revisada. En tanto acción que constantemente se piensa y pensamiento que constantemente se actúa, la participación política es una praxis que orienta el trabajo educativo y que lo conecta con las demás dinámicas de la vida: sociales, económicas, políticas, culturales e históricas. El proceso de concientización pone en conflicto la realidad cotidiana, lo que aparece en la inmediatez de lo material, para ir más allá, para ir desvelando las condiciones que quedan ocultas ante lo evidente.

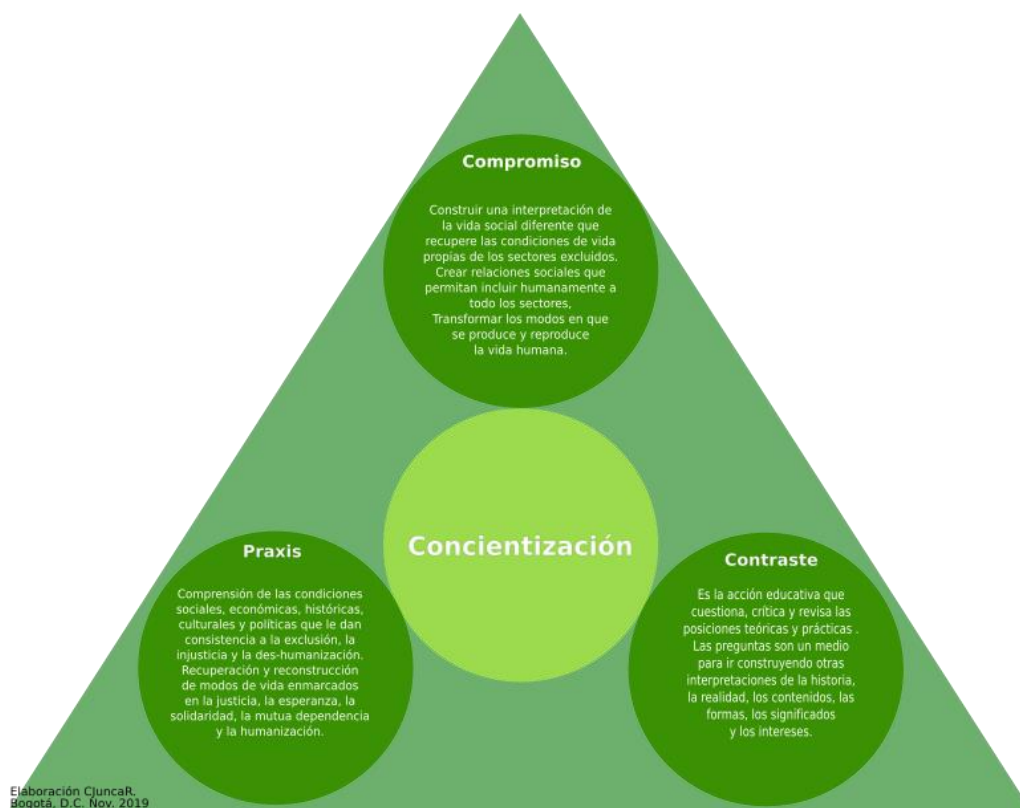


Figura 4 La concientización en la educación popular.

La participación política se enmarca en una dinámica de análisis de lo concreto inmediato para descubrir las condiciones sociales que han creado esa realidad cotidiana, cuestionar esa configuración de mundo social, comprender sus dinámicas y trazar un proceso de transformación según un proyecto de sociedad diferente. Entonces, el ejercicio de participación política pone en relación la realidad, tal y como aparece, con las configuraciones ideológicas que la enmarcan y la hacen posible para, a partir de ese análisis, iniciar un proceso de conceptualización que permita orientar el trabajo de transformación. Ese proceso de contraste es el que le permite a la educación popular avanzar en la concientización a partir del reconocimiento de la cotidianidad y el análisis de las determinantes sociales presentes en los procesos de exclusión.

Pero el movimiento de contraste no solo parte de lo concreto hacia los elementos conceptuales, las determinaciones sociales que están en la dinámica de exclusión, sino que implica la puesta en cuestión de esas determinantes desde la experiencia que se desarrolla en la cotidianidad. No solo son las condiciones materiales las que se contrastan con el marco de comprensión dominante, sino que ese marco de comprensión dominante también es contrastado con las condiciones materiales.

Es un movimiento dialéctico entre las condiciones cotidianas y las explicaciones que se presentan de las condiciones materiales, se parte de lo concreto inmediato a las construcciones intelectuales y, a la vez, se vuelve a lo concreto desde otras construcciones intelectuales, otro proyecto de sociedad. Entonces, el análisis, que implica la concientización, está constantemente orientado por la intención política de transformación de una realidad que es trascendida, en su cotidianidad inmediata y material, desde la perspectiva de un proyecto social diferente y, a su vez, el proyecto excluyente de sociedad y el proyecto de sociedad diferente son puestos en cuestión desde la situación inmediata y concreta.

La concientización es un proceso que, partiendo de lo concreto, cuestiona un proyecto social inadmisibles, excluyente e inhumano desde un proyecto social diferente y, desde allí, vuelve a lo concreto para poner en acción dinámicas de transformación de esa realidad para, de nuevo, volver a recrear y transformar el proyecto social diferente desde la experiencia de vida concreta, inmediata y cotidiana. Ese proceso de ir de lo concreto al proyecto excluyente y volver a lo

concreto para volver a lo proyectado y transformarlo es una forma en que aparece el contraste en la construcción de una conciencia comprometida, es la forma en que se expresa la dinámica de la participación política desde la perspectiva de la educación popular.

«es acompañar esos procesos de apertura, de desarrollo y demás pero con niveles educativos, que acompañen ese proceso, porque entonces uno tiende a pasar por encima del discurso. Después de que se ha dado todo el discurso de la propuesta política, o lo que sea, muchas veces superpuesto a lo que se está haciendo. No, lo que hay es que contrastar, el contraste es el que me permite a mí ir más allá del propio límite, ¡Ah, mire están haciendo eso, piensan eso, yo estaba pensando eso, pero mire con ese elemento yo ya puedo...! hay otra cosa. Eso es secreto pedagógico, es decir, poder contrastar para que la gente vaya más allá de sus propios límites tanto cognitivos como afectivos» LC-PP-P26.

«Entonces el asunto era, lo que quiero decir es que, la misma esencia o el núcleo central de la Educación Popular es este planteamiento político de su quehacer, de su compromiso y que tiene que traducirse en cada momento según el planteamiento y las circunstancias que sean; es decir, esta pobreza política tendría que llevarnos a nosotros hacer conciencia de esto que ha pasado. Yo creo que no hay conciencia suficiente en la población, de que implique. Decíamos nosotros también, estamos encima del hecho. Esto nos lleva a decir: mire aquí hay un punto de quiebre que es esto, mire lo que pasó, para bien o para mal estamos en esto y poder hacer conciencia de eso» LC-PP-P28.

«El Acuerdo, es decir, ¿qué elementos se requiere para comprender el Acuerdo? Yo no le puedo despachar el Acuerdo a alguien que no tiene conciencia de lo que ha pasado en este país ¿Acuerdo de qué? Entonces eso me devuelve a mí a una visión distinta. Para poder ubicar el Acuerdo yo tengo que entender que la historia oficial es absolutamente incompleta para poder explicar lo que pasó y demás. Esta formación, de decir: ¡hombre, miércoles, este asunto me devuelve a mí a interpretar lo que me han dicho! Es la re-interpretación muchas veces de lo que uno ha recibido en la historia oficial. Pero esto requiere el acompañamiento, de que hay realmente una propuesta, que vamos a tener un plan de formación» LC-PP-P30.

El proceso de contraste, como parte de la concientización, exige una aproximación conceptual a las condiciones materiales, no solo desde el proyecto de sociedad diferente sino desde las propias exigencias de la cotidianidad. La concientización supone una revisión de la realidad concreta, desde una perspectiva ideológica particular, que permita el proceso de formación política para la transformación de la realidad. Esa revisión conceptual forma parte del trabajo educativo, de la participación política y de la formación política del educador y la comunidad.

La conciencia comprometida, al suponer una acción política transformadora, lleva a que el educador parta de las condiciones concretas de la vida cotidiana y explore los conceptos que la comunidad requiere para la comprensión de su realidad y las determinantes sociales con las que

está relacionada y explore los medios y las formas en que podrá adelantar las acciones de transformación. Se parte de la contradicción y el conflicto entre los proyectos de sociedad enfrentados y la constante reedición de la dinámica del conflicto para explorar modos de comprensión y alternativas de transformación colectiva de la situación inmediata.

Al partir de la cotidianidad y las condiciones concretas, el educador tiene que estar cerca de la comunidad para poder desarrollar su trabajo de concientización, contraste, comprensión y transformación. La presencia del educador en la dinámica de las comunidades es un elemento esencial del trabajo educativo en el proceso de formación y participación política, supone que el reconocimiento de las condiciones de vida material y su análisis están llevándose a cabo con la presencia y la consideración de la comunidad y requiere de esa dinámica de diálogo y reflexión para que se pueda realizar el compromiso de la praxis en la transformación de la realidad desde el proyecto de sociedad diferente.

Desde la dinámica propia y con las características de las comunidades, el proceso de formación de la educación popular se organiza para acompañar el devenir histórico, la conflictividad social y la construcción de un proyecto de sociedad diferente. En la cercanía con la comunidad, la participación política del educador popular cobra materialidad y vínculo real y, a su vez, con la participación política de la comunidad se recuperan elementos para la comprensión, el análisis y la transformación de la realidad concreta.

La relación cercana entre el educador popular y la comunidad permite la identificación del momento histórico de la comunidad y, a partir de ahí, la definición de los elementos de la realidad sobre los que se llevarán a cabo la reflexión, el análisis y la acción transformadora. Hay, por lo tanto, una circunstancia precisa y específica en la que se engancha el proceso de participación política de la comunidad, que es necesario reconocer para desenvolver la dinámica de concientización.

La comprensión de la comunidad sobre sus condiciones concretas está atada a una circunstancia histórica precisa y específica que permite que la dinámica de participación política se desenvuelva como acción transformadora. El proceso de transformación de la realidad supone un

momento preciso sobre el que se realiza la comprensión de las circunstancias concretas que llevará a la configuración de una conciencia comprometida. Es decir, la acción transformadora es parte constitutiva de una reflexión y comprensión de la realidad y la comprensión de la realidad es parte constitutiva de una acción transformadora. Ambos procesos, acción y comprensión, son inherentes a la praxis educativa orientada hacia la creación de un proyecto de sociedad diferente desde los intereses de los sectores excluidos.

«La pregunta de uno como educador es ¿Qué elementos de comprensión?, pues al fin y al cabo la realidad se comprende con conceptos ¿qué elementos de comprensión tenemos que posicionar hoy para que la gente piense o digamos reconozca y analice lo que está pasando? darle elementos para que la persona, no sólo para uno, digo primero para uno y luego para que en el trabajo que uno tiene ¿qué elementos conceptuales? ¿Qué elementos de comprensión tiene que posicionar en ese momento que vive la comunidad? para ir a la comunidad, la que sea ¿qué es lo que ahí se requiere? ¿comprender qué es la JEP (Jurisdicción Especial de Paz)? ¿comprender lo de los Acuerdos?

Es decir, porque cada comunidad tiene un devenir, tiene un momento, cuando yo no capto el momento de la comunidad, o me voy por encima, o me voy por abajo, no sirve lo que yo estoy haciendo. Tengo que captar el momento que vive la comunidad a ver qué es lo que tengo que posicionar para que la gente tenga, se reconozca y tenga maneras de entender ¿qué es lo que está pasando?, se posicione frente a eso, porque es muy difícil la comprensión del momento» LC-PP-P55-56.

El proceso de contraste para la comprensión de las circunstancias concretas, inmediatas y cotidianas supone otro elemento: el carácter crítico. No basta que el proceso de comprensión dé cuenta de esas circunstancias, sino que requiere que sean analizadas para conocer las relaciones presentes de manera inmediata e identificar las condiciones sociales que están determinándolas de manera general.

Ese carácter crítico implica el reconocimiento de la dinámica propia de la historia y la manera en que esta se va creando y, a su vez, va generando condiciones sociales específicas. La comprensión crítica de la dinámica histórica se dirige hacia el análisis de las condiciones sociales generales de exclusión y las dinámicas de resistencia de los sectores excluidos. Lo crítico implica la revisión de los cambios y las permanencias en las relaciones sociales históricas y el análisis de las condiciones cotidianas, desde las variaciones y las constantes propias de la transformación social, para la comprensión de las determinaciones que están en el fondo del proceso histórico y las potencialidades de transformación que están en el proceso cotidiano.

La revisión y el análisis retoman las condiciones diacrónicas de la dinámica social y, por otro lado, reconocen la forma en que las circunstancias cotidianas se relacionan con las determinaciones estructurales y, de manera inversa, como las particularidades, potencialidades y posibilidades de las condiciones cotidianas pueden transformar las determinaciones estructurales en el marco del proyecto de sociedad diferente.

El carácter crítico se vincula con dos procesos de comprensión histórica: uno cronológico y otro general. En el proceso cronológico, la crítica implica comprender las formas en que las dinámicas históricas se vuelven a presentar, o que surgen como una variación temporal, y las maneras en que se relacionan y permiten, o no, procesos de transformación social. Ese proceso de comprensión cronológico reconoce la dinámica histórica que va generando condiciones sociales, a la vez que ella es producto de las relaciones sociales, lo que supone reconocer que la acción humana está enmarcada en modos de vida concretos que se expresan en condiciones que tienen la forma de proyectos de sociedad.

El proceso cronológico de la comprensión histórico-crítica reconoce, por un lado, que la sociedad excluyente es producto de relaciones sociales específicas en un momento y proceso histórico particular, que tiene su propia dinámica de producción y reproducción, y que se va expresando a lo largo del tiempo social y, por otro lado, que los procesos de oposición y resistencia social de un proyecto social diferente también son producto de relaciones sociales que tienen su dinámica de variación y constancia histórica.

En cada proyecto de sociedad hay una dinámica histórica que constantemente se encuentra en el conflicto político que implica la intención de permanencia del proyecto social excluyente y la proposición de otro proyecto social diferente. En el análisis crítico de la dinámica cronológica se reconocen las continuidades y las variaciones que se expresan en los diferentes momentos del conflicto político entre los proyectos sociales que vienen, de manera diacrónica, en contradicción.

Por su parte, el análisis general de la crítica implica comprender las formas en que los procesos históricos poseen elementos que determinan las relaciones sociales y otros que surgen como creación de modos diferentes de relación social y, por lo tanto, modifican las determinantes

sociales. Ese proceso de comprensión histórico-general reconoce que hay una dinámica de mantenimiento y transformación entre los proyectos de sociedad enfrentados. Por lo que la comprensión incluye analizar, por un lado, las condiciones inmediatas en relación con las condiciones de mantenimiento histórico de un proyecto social de exclusión y, por otro, las condiciones inmediatas en relación con las posibilidades de transformación histórica de un proyecto social diferente. En la crítica, el proceso de comprensión histórico general hace énfasis en la dinámica de determinación y/o transformación en que se pueden encontrar las condiciones inmediatas.

El proceso general de la comprensión histórico-crítica reconoce, por un lado, que la sociedad excluyente reproduce, cotidiana e inmediatamente en la vida de las personas, relaciones sociales específicas que se presentan en diferentes escenarios: político, económico y cultural y que, a su vez, esas relaciones sociales van produciendo modos de vínculo que se encadenan adquiriendo consistencia en tanto se repiten en lo local/global, lo particular/general, lo singular/plural y lo inmediato/mediato.

En cada proyecto de sociedad hay una dinámica inmediata y cotidiana que se encuentra en conflicto en diferentes escenarios y niveles de las relaciones sociales. En el análisis crítico, de la dinámica general histórica, se reconocen las consistencias y las confrontaciones que se presentan en los diferentes escenarios y niveles de las relaciones sociales que expresan, de manera sincrónica, en un mismo momento histórico, el conflicto político de proyectos que están en contradicción cotidiana.

«cómo la formación de la gente en el espíritu crítico, que no es que uno le explique y le de contenidos, sino que en las problemáticas que se presentan se puedan plantear y evidenciar los elementos que entran en juego en un problema y la gente los pueda manejar, pueda entender (que) en este problema entran en juego esto, esto y esto ¿cómo manejar esa situación? que es lo que va formando como el pensamiento crítico, porque si no le da a uno por leer artículos críticos de personajes que hacen crítica, entonces eso tampoco. Entonces es cómo formar a la gente para que sea crítica frente a uno u otro problema» LC-PP-P57.

«La historia no queda lineal, entonces uno piensa los Acuerdos y ya todo el proceso avanza: tierra, paz, trabajo, eso puede tener sus reveses y ahí vamos pero cómo atender ese hilo conductor que, de todas maneras, la historia va teniendo: campesinos con tierra, los trabajadores, la salud y mira la caída y es ahí donde uno ve que la historia no es lineal ni ascendente, puede haber retrocesos y

aquí puede haber todos los vericuetos que se nos vayan a presentar con esta situación. Cómo no dejar perder de vista lo que constituye el trasfondo de todo esto, cómo develar lo que había y lo que sigue habiendo ahí, es un papel de develar, entre denuncia y denuncia, que la gente diga, mire lo que se perdió, mire cómo pasó esto, ¿qué pasó aquí? ¿Qué pasó? ¿qué pasó con este punto? Porque como los medios y como la desinformación, como la derecha tiene todo a su favor, el papel que juega ahí de mentir, o de desvirtuar, o de oscurecer el ambiente, también como uno logra tener o dar algunos elementos para que la gente trascienda eso de la noticia falsa, de la situación. Son tareas que no son de una sesión de trabajo únicamente, es de un acompañamiento, y esas son tareas largas, es decir, no quiere decir que uno tenga que estar el resto de la vida, pero sean procesos en los cuales la gente vinculada vaya dando lo mejor de sí, ahí en ese tiempo en que están.

Es un punto clave, reconocido como punto de quiebre, punto de inflexión y punto de vitalidad y punto de todo lo que se quiera, pero que frente al cual ahí puede haber mucha cosa. Cómo reconocer el fondo, el centro del asunto y no dejarlo perder entre toda esa cuestión que se está dando. Que era lo esencial, que se cayó el socialismo entonces que se cayó todo. Qué es lo que se perdió pero ¿qué es lo que queda? Lo mismo aquí, qué trizas volvieron, si, pero qué era lo que había ahí, qué fue lo que nos volvieron trizas, porque eso es lo que nos puede dar como ese hilo conductor, mire esto era lo que había y mire lo que va quedando, mire lo que va quedando y qué es lo que hay que no dejar perder. De todas maneras, ese es el contra viento y marea, que es lo esencial que no se puede dejar perder, ante todo la dignidad. Y la avalancha que la derecha ha tenido contra esto, es que no ha escatimado... Es un punto de referencia permanente para tratar de crear conciencia sobre lo que se logró en ese momento y lo que se va perdiendo y qué es lo que fundamentalmente tendríamos que jugarla para que no se pierda» LC-PP-P58-59.

Desde la concientización, que implica una comprensión crítica del momento histórico actual, la participación política, en esta perspectiva de educación popular, busca, a partir del análisis de la circunstancia cotidiana, realizar acciones inmediatas que construyan el proyecto de sociedad diferente. Cualquier acción cotidiana requiere comprender el escenario histórico en que se desenvuelve y construir un sentido que oriente la acción políticamente. En la recuperación y recreación del sentido por una sociedad solidaria, justa y humana, la acción cotidiana se hace ejercicio concreto de participación política que se orienta hacia la transformación de la realidad.

La acción cotidiana de participación política está en medio del entorno de confrontación entre dos proyectos de sociedad contrarios, por lo que es necesario que mantenga el horizonte ético por la transformación de una realidad excluyente, inadmisibles e inhumana. Mantener la esperanza es un factor fundamental para orientar las acciones cotidianas como parte de la participación política en medio del conflicto y las dinámicas sociales que aumentan las condiciones de exclusión frente al constante proceso de resistencia de los sectores excluidos.

La reconstitución y construcción del sentido de justicia y esperanza de la acción transformadora es un elemento central de la participación política, debido a que, en la confrontación de los proyectos de sociedad, los sectores excluidos son presionados para que desistan de su intención política por la transformación y se mantengan en la realidad excluyente, inadmisible e inhumana. El horizonte político de la participación es mantenido con el sentido de esperanza y justicia que permite que la acción de transformación se mantenga a pesar de las dificultades inmediatas y cotidianas.

Debido a que las acciones de transformación política están profundamente tejidas a las condiciones inmediatas y cotidianas no pueden ser prefiguradas o predeterminadas, pero si orientadas por el sentido de esperanza y justicia del proyecto de sociedad diferente. Cada acción política, en su particularidad y especificidad, se conecta y orienta por la intención de transformar la realidad desde un proyecto social diferente. La participación política, por lo tanto, se hace de momentos de participación singulares que se van tejiendo con el proyecto de sociedad en diferentes escenarios, niveles y momentos históricos.

En la educación popular, la participación política se hace en lo cotidiano e inmediato, con la comunidad particular y la intención de configurar y hacer realidad un proyecto de sociedad diferente que requiere de la constante reconstitución de un sentido de esperanza y justicia para que las diferentes acciones políticas se conjuguen como materialización del interés de los sectores excluidos, orientado hacia la transformación de una realidad social excluyente, inadmisible e inhumana.

La participación política supone acciones, dinámicas y procesos de educación que involucren la concientización comprometida para realizar acciones cotidianas de transformación de la realidad inmediata como una forma de ir concretando un proyecto social diferente, para ello una de las acciones que podrían cotidianamente adelantarse por parte de los educadores es la formación en la autonomía a través del diálogo intercultural.

En el trabajo educativo la posibilidad que las personas tienen para presentar su posición en relación con las condiciones de vida y la intención de la transformación de la realidad excluyente,

inadmisible e inhumana pasa por un ejercicio constante de autonomía que implica la necesidad de dialogar con el otro y poder argumentar la perspectiva política. Una acción básica es poner en el diálogo la posición política que implica la transformación de la realidad, no es solo el debate argumentado sobre la perspectiva de la realidad sino la argumentación sobre la acción de transformación de esa realidad.

El diálogo intercultural supone que la realidad no es la misma, que las perspectivas son diferentes y que el diálogo se realiza con el otro, con el contrario a la posición propia. El diálogo supone la existencia política de un contrario, una contradicción, un conflicto y una confrontación que moviliza la acción política. La participación política es un encuentro agónico entre posiciones que se expresan de manera contradictoria en la intención de construir un proyecto social particular desde un horizonte ético diferente.

«el asunto de la conciencia con todo esto que se viene, hablamos más de la construcción de sentido ¿cómo la educación tiene este papel? construir sentido a pesar de la desesperanza y la tragedia que uno va viendo. El asunto es dónde nos aferramos para re-constituir o construir colectivamente ese sentido de justicia y de esperanza que no se pueden perder, porque con lo que pasa justamente lo que quieren los otros es que uno pierda eso, ¡pues qué barbaridad, pues ya qué! pero no, es cómo hacer eso, y eso Freire en eso de la esperanza enfatizaba mucho, ¿cómo no perder la esperanza a pesar de todo, cómo no perder la ilusión, cómo no perder el entusiasmo a pesar de las derrotas?

El punto en el cual actuar y cómo actuar lo va diciendo el momento que se vive, yo no puedo pre-figurar y pre-determinar qué es lo que tengo que hacer. Lo que tengo que hacer es la conciencia permanente y la actitud permanente de comprender el momento para poder hacer algo porque, como la coyuntura es tan cambiante y tan álgida, no puedo decir que voy a hacer tal cosa. Como estamos montados en el cuento tampoco alcanza uno a entender totalmente, pero ese sentido de esperanza, de utopía, de hombre... no perder la ilusión, de que la embarramos pero bueno seguimos adelante. Eso sería lo que nos sostiene porque si uno ve algunas otras cosas, como para caer en la desesperanza total. En términos de participación política, y con el aliento que nos da lo de los estudiantes, que este es un momento de la participación, no es la participación en su totalidad pero es un momento del proceso de participación, el asunto es para uno como educador y yo lo trabajaba con la escuela de “Filo de Hambre” en Neiva y se escribió un libro, cómo formar en y para la participación en una escuela de primaria popular oficial, donde están llegando maestros que ganan el concurso pero no tienen ninguna mística por la educación; sencillamente ganaron y una cosa que se creó sobre un compromiso, sobre una visión distinta, una visión ideológica y a la hora de lidiar con que..., pues si yo gané el concurso, yo aquí vengo pero no, hago mis horas pero no me interesa ese proceso. Trabajamos esto de la formación en y para la participación, es decir, eso no es para dejarlo para el sindicato, sino que la educación tiene que, desde el preescolar, formar en esto y decir la escuela tiene que plantearse las estrategias, no solo la claridad de política de temática, sino las estrategias, es decir ¿cómo formo yo la participación

en los estudiantes? ¿qué experiencias de participación les prohíbo? para que la gente, esas vivencias y experiencias sobre ellas permitan construir eso, construir la participación, construir el asunto de la autonomía, que esto tiene que ver con la autonomía» LC-PP-P60-63.

«Creo que hay elementos valiosos de experiencias que han hecho algunos profesores y cuando digo, por la trascendencia que tiene la formación ciudadana, la formación política, pues eso es clave ¿cómo formar en la autonomía? ¿Cómo formar en argumentación? ¿Cómo aprender a pedir la palabra? ¿cómo no sé cuántos...? El diálogo y la educación popular tiene como propuesta, método, como propuesta pedagógica el diálogo cultural que es una herramienta muy importante en términos educativos y, en términos políticos, el diálogo como propuesta pedagógica tiene que ver con el reconocimiento del otro y el conocimiento con el cual voy a dialogar, el respeto y la valoración del otro que tienen que ver con el diálogo educativo que es intencional: yo lo provocho, lo preparo pero sin que pierda el valor de la conversación y ¿cómo jugar ante esas estrategias que permitan el reconocimiento, la posición y el saber del otro, de los otros, del maestro y de otro? Dejar siempre el conocimiento abierto» LC-PP-P64.

En esta perspectiva de educación popular, la participación tiene un horizonte, una forma, un proceso y un sentido.

- El horizonte se refiere a la transformación de una realidad excluyente, inadmisibile e inhumana, en la creación de un proyecto de sociedad diferente.
- La forma se expresa en la concientización comprometida que hace que el reconocimiento de esa realidad se materialice en acciones concretas de transformación de las condiciones inmediatas y cotidianas.
- El proceso es una constante praxis que analiza la dinámica histórica que constituye la realidad actual en diferentes escenarios: social, económico, cultural y político y entre diversos niveles: local/global, particular/general, singular/plural e inmediato/mediato como un modo de comprensión para la transformación.
- El sentido es la justicia y la esperanza como impulsores de las acciones cotidianas en relación con el horizonte ético político que permite que la participación política se concrete y relance en cada acción que se materializa en la cotidianidad y lo inmediato como una forma de ir creando el proyecto social diferente desde la dinámica de las propias comunidades.

Es una participación política histórica, dinámica, dialéctica, concreta, inmediata y material que se

encuentra en constante contradicción con la vida de los sectores excluidos y las dinámicas de explotación, dominación y sometimiento del proyecto de sociedad imperante.

La participación política, desde esta perspectiva de educación popular, es una acción constante de formación y transformación de las relaciones sociales en lo cotidiano local desde la perspectiva de un proyecto diferente que se haga general y amplio para toda la sociedad, es una participación que se reconoce con una voluntad de poder: definir, con el otro, modos de relación social solidarios, justos y humanos.

La realización de la vida

El desarrollo comunitario aparece inicialmente, en esta perspectiva de educación popular, como un ejercicio intencionado de organización a partir del interés de un grupo particular por mejorar sus condiciones de vida. Esas condiciones de vida están asociadas con las necesidades materiales de subsistencia inmediatas que las comunidades tienen y ante las cuales van constituyendo formas de reconocimiento y organización propias.

El proceso de las organizaciones, que se reconocen como comunidades de intereses y de modos de vida, en relación con la solución de sus problemas inmediatos está mediado por el carácter de la comunidad, la perspectiva temporal y la relación con la dinámica socioeconómica dominante.

- El desarrollo comunitario está asociado, en una primera instancia, con el carácter de la organización. No es lo mismo una comunidad que se reconoce por intereses comunes que otra que se reconoce por la forma de vida y de ser, por lo tanto, el modo de desarrollo comunitario de una y otra comunidad es diferente. Las primeras pueden tener un desarrollo marcado por ciclos de aparición, impulso y decaimiento por lo que hay propuestas de desarrollo que pueden estar centradas en el interés específico. La segunda forma de organización suele tener dinámicas más estables pues lo que las caracteriza son la cercanía y los modos de relación social ancestrales vinculados con la solidaridad y los lazos socioculturales más permanentes, son comunidades centradas en maneras de ser y vivir compartidas y legadas generacionalmente.

- La perspectiva temporal es otro elemento que determina el modo de desarrollo comunitario de las organizaciones. Las comunidades de intereses suelen adelantar procesos de organización para abordar asuntos específicos que una vez se logran, o no, se acaban. El desarrollo del proyecto de mejoramiento de las condiciones de vida puede finalizar cuando el motivo específico es superado, o no es logrado. Las comunidades de ser y sentido de vida suelen plantearse el desarrollo comunitario como parte del desenvolvimiento de su proyecto étnico y cultural, por lo que la dinámica histórica es fundamental para la definición, el estudio y la puesta en marcha de procesos socioeconómicos.
- La relación con la dinámica socioeconómica dominante es otro elemento en el modo de desarrollo comunitario. Las comunidades de intereses suelen presentar procesos de desarrollo comunitario dentro del modelo socioeconómico dominante que logren beneficios dentro del mercado, por lo que la dinámica de la organización puede dirigirse a mejorar las condiciones económicas dentro del modo de producción dominante. Las comunidades de ser y sentido de vida suelen estar en confrontación con el modo de producción dominante y se presentan como iniciativas marginales a la economía de mercado. Estas comunidades presentan proyectos de desarrollo comunitario que involucran esferas culturales como determinantes de las acciones, las dinámicas y los procesos de satisfacción de las necesidades que suelen ser comprendidas más allá de la perspectiva capitalista de mercado para ser enmarcadas en los principios culturales ancestrales que constituyen su reconocimiento como comunidad.

Sin embargo, estos rasgos se presentan imbricados en las diferentes formas de comunidad, por lo que esta caracterización de los modos de desarrollo solo puede ser asumida como una indicación aproximada para el análisis. Lo fundamental es que el modo de desarrollo comunitario, para esta perspectiva de educación popular, está asociado con las maneras en que se reconocen las comunidades y, esa manera de reconocimiento, con las formas en que se determinan las necesidades, comprenden sus relaciones estructurales y abordan las acciones para su satisfacción.

En este proceso de comprensión sobre el desarrollo comunitario, la perspectiva política de la

educación popular es fundamental pues define el modo en que las organizaciones comunitarias se confrontan con el proyecto de sociedad excluyente y, por lo tanto, establecen modos de desarrollo.

«Pues, yo le decía que lo comunitario es una cosa polisémica, uno encuentra comunidades, con ese nombre se pueden denominar muchas cosas, cualquier cosa se puede denominar. No se si sea desarrollo comunitario, pero digamos, como en términos de educación, yo lo que considero es que hay que ubicar la dinámica de ese proceso, la emergencia... el emerger y el seguimiento de esa emergencia; eso se cae, muchas de las propuestas organizativas se caen, la gente se organizó por tal cosa y se acabó porque se acabó el motivo; pero como hay un regreso casi siempre, como acumulativo y es acumulativo, el que tiene que hacer conciencia de eso es uno como educador, como líder: ¿Qué es lo que quedó de la anterior lucha? ¿qué es lo que aparece? ¿qué es lo que aquí podemos fortalecer?

Ese desarrollo comunitario no está marcado por los mismo contextos, es decir, hay contextos de altísima represión donde lo que queda es el repliegue, que el asunto no es estrellarse contra la pared y son momentos de más bien como de cerrarse y otros que son de abrirse, digamos el caso de las manifestaciones, ahora esto de la manifestación; obviamente se han expresado comunidades pero no es comunidad, en el sentido de que la comunidad va orientada como hacía lo más cercano, la comunidad hacía lo solidario, hacía los vínculos, a ciertos lazos. Lo que habría que tener en cuenta, me parece a mí, uno, son las comunidades indígenas, que eso tienen una dimensión especial y obviamente es su manera de vivir y de ser, es su naturaleza; pero otra cosa es en estas comunidades donde emergen esos pequeños brotes, pequeños brotes de lo comunitario, algunos llegan a ser otros, otros pasan a ser organizaciones y demás, y uno tiene que acompañar en lo educativo ese desarrollo, comprendiendo en qué momento se está. Ahí está esa capacidad hermenéutica del educador de interpretar el momento y saber qué es lo que allí necesita la gente para crecer, es la comprensión de su momento, es un concepto, es una claridad sobre tal cosa, es la apertura a aceptar otras cosas» LC-DC-P66-67.

Como parte de la opción política por la transformación de la realidad excluyente, inadmisibles e inhumana y por la creación de un proyecto de sociedad diferente de la educación popular, el desarrollo comunitario está relacionado con la comprensión política de la realidad y las condiciones cotidianas que provoca. Es decir, la comprensión de las condiciones económicas y sociales que provoca el proyecto de sociedad excluyente determina la manera en que se concibe el desarrollo comunitario dentro del proceso de transformación de la realidad.

Dentro de la dinámica de conflicto, que enmarca la perspectiva de comprensión de la realidad de la educación popular, los procesos sociales, dentro del proyecto de sociedad diferente, se ven sujetos a dinámicas de represión y sometimiento. Esas dinámicas determinan la manera en que se concibe el desarrollo comunitario como parte de las condiciones de vida cotidianas, las

comunidades se ven sometidas a las dinámicas de represión ante sus iniciativas por transformar las relaciones de producción impuestas por el proyecto de sociedad excluyente del modo de producción capitalista. Es decir, el desarrollo comunitario, desde la perspectiva popular, es una acción concreta y cotidiana de construcción de un proyecto de vida diferente que se ve en confrontación con el modelo socioeconómico dominante, a través de las dinámicas de imposición y represión que este lleva a cabo.

Los diferentes modos de desarrollo comunitario, por lo tanto, están en relación con el modo de producción capitalista. Ese tipo de relación define el sentido del desarrollo comunitario con respecto a la intención política que orienta la educación popular, lo que lo hace un desarrollo que, desde los intereses de los sectores excluidos, busca la construcción de otro proyecto de sociedad que se confronta con el modo de producción dominante. Las dinámicas del desarrollo comunitario se ritman, expanden o contraen, con relación a las arremetidas de sometimiento que el capitalismo desencadena para impedir la transformación de la realidad excluyente que él produce.

El desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, es una propuesta de organización social, económica y política para la satisfacción de las necesidades de los sectores excluidos que se confronta, de manera directa, con la lógica del mercado dominante. Por lo que el desarrollo comunitario implica una dinámica de comprensión de los procesos sociales y económicos que condicionan la vida cotidiana y que permiten que el proyecto de sociedad excluyente se mantenga y la comprensión necesaria para que se puedan adelantar acciones que transformen la realidad, esas acciones involucran procesos de desarrollo comunitario alternativos al modelo socioeconómico capitalista.

«Entiendo por desarrollo comunitario, desde lo educativo eso, el papel de lo educativo ahí más bien, si el desarrollo comunitario va ligado también a lo económico. Uno no puede estar desligando que esto de las necesidad económica, justamente de lo que está pasando acá, de la pobreza, de la situación de pobreza que está viviendo la gente; es decir, no es solo la comprensión de lo que está sucediendo políticamente, porque la comunidad en últimas se va a convencer es cuando tenga soluciones a sus problemas más inmediatos, eso es lo que convence a la comunidad, el bulldozer que pasa abriendo la carretera, eso es lo que la convence más que el discurso» LC-DC-P68.

«Al contrario, es que hay que hacerlo a pesar de eso, porque la propuesta obviamente viene marcada por la lógica del mercado en ese momento, es la lógica del mercado la que domina; justamente, cómo en el desarrollo comunitario visto desde otra óptica, yo tengo que entrarle a esa lógica perversa del mercado para develar lo que hay adentro. Qué es lo que hay con la minería, yo no sé cuánto y que ahora el desarrollo va por ahí ¿verdad? y que detrás de eso ¿qué hay? la lógica del mercado, eso yo no puedo olvidarme de eso, en ese desarrollo comunitario ¿es el bien de la comunidad lo que se está persiguiendo? Esa macro lectura del momento que vive también el capitalismo de la presencia de la lógica del mercado, que sencillamente está por encima del Estado, pues claro los Estados se pliegan ¿la política económica de ahora no es eso, no es un pliegue, no son los intereses del mercado? y toda la minería y todo eso ¿no es un pliegue, es arrodillarse frente a un Estado que no tiene nada que hacer ni quiere ni puede ni da respuesta a los intereses de la población, los intereses es lo otro; entonces aquí, que si, vendrá la represión porque para eso es, es decir, cuando las comunidades empiecen a levantarse ¿qué van a hacer? reprimir, por lo económico. Ellos están por causas y otro tipo de cosas, por ejemplo aquí en la ciudad, esa política de ampliar el período de los alcaldes para que puedan hacer y gastarse la plata de todo lo que hay, imagínate nosotros con Peñalosa dos años más, fatal.

Entonces las políticas están es para eso, detrás de lo de las políticas ¿Qué hay? la lógica del mercado, todos los empresarios están detrás de esas políticas porque están los constructores, los yo no sé cuánto, detrás de eso» LC-DC-P76-77.

«Porque el desarrollo para ellos es eminentemente económico, desarrollo y con unos intereses detrás de eso, fuera el desarrollo del país pero es que son unos intereses de la empresa, si empresariales, es la lógica del mercado, si uno se descontrola de esto entonces se pierde» LC-DC-81.

La comprensión de los procesos políticos como supeditados a los intereses económicos es un aspecto central en la definición del desarrollo comunitario. La dinámica del mercado, como elemento estructural del modelo económico dominante, el capitalismo, es un factor esencial para la definición del desarrollo comunitario como una propuesta que, surgiendo de las necesidades de las comunidades, se opone a la concepción de sociedad que emana de los intereses del capital.

Hay una relación directa entre la dinámica económica del mercado y el proyecto de sociedad excluyente, ante los que se opone la educación popular en tanto transformación de la realidad que impone ese tipo de relaciones socioeconómicas. El desarrollo comunitario es parte de la manera en que se concreta la opción política de la educación popular, por lo que implica una confrontación con el modo de producción capitalista que considera que la dinámica del mercado define las relaciones sociales de las personas y que estas deben estar supeditadas a la exigencia de acumulación del capital.

En tanto oposición al modelo de desarrollo capitalista, que se expresa en las determinaciones del

mercado sobre la vida cotidiana de las comunidades, la educación popular comprende el desarrollo comunitario desde otro horizonte ético: el desarrollo del hombre en toda su potencialidad que se expresa en la felicidad humana. La construcción de un proyecto de sociedad diferente en lo político y el desarrollo de la potencialidad humana en lo económico, constituyen los dos aspectos centrales de la comprensión de la educación popular sobre el desarrollo comunitario. El horizonte del desarrollo comunitario es el desarrollo del potencial de la humanidad en la relación con el entorno social, cultural, natural, político, económico e histórico.

Desde la concepción del desarrollo de la potencialidad humana, las relaciones del ser humano con su entorno tienen un abordaje armónico y solidario con la naturaleza y el cosmos, el vínculo de lo humano con la vida y con el universo. Hay una concepción de ser humano que lo descentra del mundo y lo pone en condición de dependencia mutua con la naturaleza, la vida y el cosmos, lo que no solo aumenta la concepción de potencialidad del ser humano, sino que, a su vez, la limita en cuanto relaciones solidarias y respetuosas del mundo humano, biótico y cósmico.

El desarrollo comunitario está en confrontación con el capitalismo en tanto las relaciones entre el ser humano y el mundo no se concentran en el beneficio y la ganancia como formas de acrecentar y acumular capital. El mejoramiento de las condiciones materiales de las comunidades no se puede llevar a cabo sin la debida consideración por la vida y el cosmos. Por lo tanto, hay un principio y fundamento del trabajo de la educación popular que se establece desde la utopía y la esperanza de un buen vivir común.

«Yo creo que toda comunidad, es decir, hay un horizonte de humanidad, qué será de... todos buscamos de una u otra manera un desarrollo de lo humano, una realización humana, unos por una vía otros por otra, ese ser de desarrollo, es decir, yo creo que en la naturaleza humana también hay ese potencial a pesar de todo, se enreda, pero yo creo que siempre en la naturaleza misma del ser humano hay como un horizonte, un horizonte de felicidad. No creo que el ser humano en su naturaleza tenga la tragedia, el dolor, mejor dicho la muerte, no creo que sea la muerte la que esté en este horizonte, es la vida, es la felicidad. Hace años llegó una solicitud de CEPAL a la UNESCO, considérame tu con esos funcionarios, que necesitaban una asesoría para construir un currículo, el currículo de la felicidad. Los de CEPAL, obviamente los de la UNESCO, nadie sabía qué era, qué es un currículo para la felicidad porque allá el planteamiento de ellos es cómo formar para la felicidad, que es otra cosa.

Creo que en el fondo de la naturaleza está eso, ese crecimiento hacia ser feliz, hacia el desarrollo de la humanidad en todas sus potencialidades, no creo que sea la reducción y sea el

aniquilamiento, porque quien ha hecho la guerra también lo ha hecho por conseguir otro tipo de cosas que considera que son superiores a lo que se tiene, según su visión» LC-DC-P83-84.

«El ser humano, verdad, que ahora hay que ampliarlo a ese concepto no ser humano sino de la naturaleza, del cosmos y todo ese tipo, antes era antropocéntrico, no no no ahora es el universo» LC-DC-P104.

«Que ahora es como lo máximo, como el elemento que nos permite la realización como sociedad» LC-DC-P106.

El buen vivir común es, de manera concreta, la forma como se expresa el desarrollo pleno de la potencialidad humana. Como utopía concreta, el buen vivir común determina la manera en que se entienden las necesidades, los procesos para su satisfacción, la construcción de un sentido compartido y la intención de que los seres humanos crezcan y se desarrollen plenamente. Es una proposición orientadora de la acción y un marco de valoración ético. No solo orienta lo que se hace, sino que lo califica según la realización del potencial humano. A partir del desarrollo del potencial humano se valora el proceso económico del proyecto de la sociedad excluyente y se propone otro horizonte de sentido que recupere la realización humana como elemento central de las relaciones sociales. Es la realización humana, según el buen vivir común, la que orienta al desarrollo comunitario y no la realización del capital.

El capitalismo no puede ni está interesado en que el ser humano desarrolle su potencialidad en cuanto realización de la vida, porque pone el desarrollo del ser humano en función de la realización del capital y centra al capital como el modo predominante de las relaciones humanas, determina que la dinámica de la producción, la circulación, la distribución y el consumo de las mercancías sea fundamental para la realización de la vida en general y de la vida humana, en particular.

El capitalismo presenta la realización del capital como el centro de la vida humana, define las relaciones de los seres humanos entre sí, con la realidad y la vida como expresiones del intercambio de mercancías y, a su vez, considera que la dinámica de las mercancías garantiza la producción de plusvalía y la acumulación de capital. Pone a depender la vida, la humanidad y las relaciones en cuanto expresión de un valor que es susceptible de valorizarse, hacerse capital. En tanto valor que se valoriza la vida, el ser humano y las relaciones son valiosas y tienen precio en

el mundo del capital.

«La lógica del mercado también apela a ese mensaje, este mercado tiene, se encuentra aquí también con esta otra lógica, digamos como que está presente en esa dinámica social en el fondo, está presente, llamémosle esperanza, buen vivir, utopía ¿qué más se puede decir ahí? satisfacción, construcción de sentido y todas esas cosas que van por ahí y que deben estar allí. Lo que pasa es que entre esto que es y el deber ser, aquí es donde se plantea la ética y aquí es donde el ser humano cobra la centralidad, entre lo que es esta tragedia y lo que debiera ser este horizonte, es lo ético lo que se plantea aquí como principio y como fundamento del quehacer, que tiene que ver con que somos seres humanos, somos personas, somos no sé qué que tenemos derechos, tenemos derecho al desarrollo y al crecimiento, la sociedad tiene derecho a crecer en lo humano digamos, yo no sé cómo expresarlo» LC-DC-P90.

«es ahí donde se plantea justamente lo ético y lo que me hace ver que es la felicidad y el desarrollo del hombre en toda su potencialidad, lo que constituye el centro de esto entre una cosa y otra, esa diferencia me levanta el tema de lo ético» LC-DC-P92.

«Si. porque esta ética es la que se contrapondría, hay que contraponer frente a este, esto no permite el desarrollo del ser humano» LC-DC-P94.

«Es un discurso, por eso el asunto de develar esa lógica, es el papel de la educación: develar esa lógica del mercado. Creo que es, en últimas, ese tipo de elemento el que nos define el quehacer y el horizonte, ese elemento ético» LC-DC-P96.

En la educación popular se concibe que el horizonte del desarrollo de la potencialidad humana está en la felicidad como realización de la vida. La vida como felicidad y plenitud de la humanidad está a la base de la comprensión del desarrollo comunitario. Las relaciones sociales y los procesos de producción de la vida están supeditados a la vida y al desarrollo de la potencialidad humana dentro de la concepción que tiene la educación popular del desarrollo comunitario en tanto buen vivir común.

Se parte del supuesto de que la naturaleza humana está orientada hacia la vida, la felicidad y el desarrollo del potencial, son esos elementos los que están en la base de las dinámicas de desarrollo comunitario como buen vivir común. El papel de la educación popular es desvelar las condiciones de la realidad cotidiana que imposibilitan que se realice el potencial humano, es el trabajo del ser humano sobre el conocimiento de sus determinantes sociales y sobre la transformación de las condiciones de vida cotidiana donde concreta la dinámica de construcción del desarrollo comunitario como realización del ser humano en tanto materialización de proyecto de sociedad diferente.

Un maestro crítico

Durante el encuentro con el profesor Germán Mariño se trataron diferentes aspectos de la educación popular desde una perspectiva iconoclasta y crítica que permite reflexionar sobre el camino creado con una mirada hacia lo que aún falta por recorrer y en búsqueda por las mejores formas para lograr un proyecto político diferente para la sociedad actual. El profesor Marco Raúl Mejía (2017) realizó una semblanza del profesor Germán Mariño que permite acercarse a su trabajo como educador popular.

«Creo que Germán ha ayudado mucho a romper las miradas clásicas de la educación popular del 70, a nivel nacional y a nivel internacional. Por ejemplo, con su humor negro siempre impugnaba la educación popular entendida como dinámicas participativas. Pero Germán no se quedó en la crítica, Germán nos enseñó que el juego era un camino que todavía no habíamos explorado bien (creo que aún todavía), en ese tránsito de reabrir techos, ir más allá de las dinámicas de grupo; en esa línea nos deja sus juegos de simulación sobre los paros cívicos, por ejemplo. Curiosamente en estos días me encontraba retomando un viejo texto de él, sobre las matemáticas y los grupos populares, buscando claves para un texto sobre los asuntos del espacio y el territorio en estos procesos de paz. En esa relectura me reencontré con la recuperación de los saberes matemáticos de los analfabetos.

También fue Germán pionero en construir los nexos entre investigación y educación popular. Pero lo hizo en un momento en que al plantearla, enfrentó los populismos de la época. Populismo que exaltaba el activismo y que negaban la teoría. Y ahí fue haciendo las exigencias para que se construyera con cierto rigor. Hay un texto de Germán, una mirada etnográfica de la Educación Popular, que es un clásico. Es un estudio sobre las plazas de mercado que cuando uno lo trabaja, encuentra que es un texto que sigue siendo muy actual, porque muchas de esas cosas que venimos pensando en el cruce entre Educación Popular y en Educación Propia vamos encontrando esos elementos.

Germán nos ha abierto el camino del Diálogo Cultural y Diálogo de Saberes. Y lo interesante es que Germán nos enseñó a salir de la conversación fácil, a ir a un diálogo que problematice y nos problematice a nosotros. Lo más interesante y eso habrá que estudiarlo mucho en profundidad, lo decíamos con los estudiantes que hablábamos anoche, buscando pedagogías latinoamericanas: hay que mirar en Germán la manera cómo él ha trabajado el Diálogo Cultural y el Diálogo de Saberes, Germán lo volvió un ejercicio para un abordaje pedagógico en la Educación Popular con implicaciones metodológicas y didácticas. Yo sí creo que en Educación Popular tenemos muchos discursos, muchos discursos políticos, muchos discursos antropológicos. Pero la potencia de Germán es que la manera como abordó el Diálogo nos llevó necesariamente a que tuviéramos que pensar la pedagogía no en un planteamiento general sino específicamente sobre las implicaciones metodológicas y didácticas. Germán aquí también nos enseñó que lo metodológico y didáctico es un lugar de lo político, y es un lugar de lo político en donde tenemos los educadores populares que mostrar los resultados de lo que hacemos, que no somos simplemente un discurso anti, que somos educación, que somos pedagogía» (Mejía, 2017, pp. 1–2).

Desde la perspectiva del profesor Germán Mariño la educación popular es una acción humana

que se realiza en un contexto específico que exige que la política se relacione de manera más específica con la práctica pedagógica como parte de la construcción de un proyecto social para transformar la realidad. La participación política es una acción transformadora en lo cotidiano, lo inmediato y lo local como base para el cambio general de la sociedad y el desarrollo comunitario es un proceso de organización de las comunidades que permite realizar el proyecto social de la transformación de la realidad, desde lo micro hacia lo macro y en una revisión crítica de lo cotidiano desde la dinámica histórica.

Un contexto con acción humana

Una educación que solo tenga discurso político no puede hacer política, es necesario atender la dimensión pedagógica del trabajo educativo para que se pueda hacer educación popular como acción política para la construcción de un ser humano nuevo. La acción pedagógica es un elemento fundamental para determinar el lugar desde dónde y la forma en que se educa a ese ser humano nuevo y así realizar la acción política propia de la educación popular. De esta forma se puede ir llevando el proyecto político de la educación popular como un proyecto social general, una propuesta de sociedad a partir de la perspectiva política de la clase subalterna.

Esta perspectiva sobre la educación popular presenta dos elementos que le son consustanciales, lo pedagógico y lo político y, al mismo tiempo, pone en cuestión la relación entre ellos. La pedagogía y lo político se requieren para que la acción política de la educación popular se lleve a cabo: la creación de un ser humano nuevo. En la educación popular se ha dado mayor importancia al discurso político sobre la reflexión y acción pedagógica.

«la gran pelea de toda mi vida es que con el solo discurso político no podemos hacer educación popular, que nosotros necesitamos pararle muchas bolas a la parte metodológica, concretar propuestas pedagógicas a nivel metodológico. Cuando se habla de educación popular siempre se contestan las preguntas ¿para qué? ¿con quiénes? ¿por qué? Pero, por ejemplo, la pregunta epistemológica ¿desde dónde? o la pregunta operativa ¿cómo? eso no lo habla nadie, el mismo Freire es patético, Freire es un mito, pero Freire para mí no es más que un maravilloso sociólogo en la educación, lo poco que él tiene exclusivamente sobre educación, es muy muy poco y muy polémico. Entonces, mientras la educación popular no le pare bolas de verdad a lo pedagógico no puede avanzar mucho, esa es una. Hay muy poco» GM-EP-P25.

Esta revisión del papel de la pedagogía frente al discurso político parece estar dirigida al carácter

formal, la forma de educar, la metodología, frente al contenido del discurso político: causa, sentido y actores. Sin embargo, en la educación y lo político, la forma y el contenido tienen una relación de mutua influencia y configuración, se compaginan para darse mutuamente sentido y orientación, tienen una relación dialéctica de mutua dependencia, determinación, transformación y constitución. No hay contenido sin forma, no hay forma sin contenido.

De manera que no hay acción educativa que pueda dar la espalda al desde dónde se educa, lugar, y cómo se hace ese proceso, forma, y, al mismo tiempo, no hay acción política que no se pregunte por la forma y el lugar desde donde se desenvuelve la acción educativa. En la educación popular el lugar y la forma de lo pedagógico están en profunda relación con la acción política.

Una primera manera de entender la relación entre lo pedagógico y lo político en la educación popular, parte de lo político como acción transformadora de la realidad, como acción de construcción de una realidad social específica según los intereses de un grupo particular de personas. Por lo tanto, la acción política se opone a una concepción sobre la realidad que la supone como una cosa inmodificable y, en tanto tal, aceptable, una cosa dada que requiere que los seres humanos se adapten, un proceso con historicidad sin historia, una secuencia de hechos que se presentan ajenos a la acción y la determinación del ser humano, un proceso ajeno a la acción humana, un hecho dado.

Sin embargo, la historia es un proceso de mediación del ser humano con su ambiente que ha ido configurando diversos modos en que se produce la vida humana y que va, a su vez, configurando la vida del ser humano. La historia es un proceso producido por las relaciones humanas que, a su vez, produce al ser humano que la produce, esta determinación dialéctica es fundamental para entender que la realidad social es la expresión de los modos en que los seres humanos ha producido su vida.

«El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, político y espiritual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. En cierta fase de su desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o bien, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las

relaciones de propiedad en el seno de las cuales se han desarrollado hasta entonces. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social» (Marx, 1989, pp. 7–8)

En tanto tal, lo político es el proceso de acción transformadora sobre las formas en que esa realidad social se impone como cosa dada y expresión de una configuración política específica que responde a un modo de producción de la vida particular. La educación, en esta manera, es una acción para la construcción del lugar y la forma en que se transforma la realidad social y crea un ser humano nuevo.

En esta primera forma de relación, la educación aparece como una extensión de lo político en tanto esclarecimiento y toma de conciencia para la transformación de la realidad social por parte de los diferentes grupos sociales, en cuanto su identificación en el conflicto social de la lucha de clases. Hay una política que se orienta hacia la acción transformadora de la realidad social según los conflictos entre los grupos, en tanto clases sociales, que el modo de producción desencadena. Lo político está en relación con la transformación de la realidad social y forma parte de la realidad social que la produce como parte del modo de producción de la vida. En especial, lo político y lo educativo son formas en que se expresa la lucha de clases en un momento histórico dado, según un modo de producción de la vida específico.

Como parte de este tipo de política, en tanto acción transformadora de la realidad social, la educación recibe su sentido y orientación de la política. Si una acción política es la de la concientización sobre los discursos que encubren la realidad social y la hacen aparecer como cosa dada, la acción educativa es aquella que sigue con esa intención de esclarecimiento y concientización como parte de la acción transformadora de la realidad social por parte de los diferentes movimientos sociales, en cuanto se reconocen en medio del conflicto de clase generado por el modo de producción capitalista.

La relación entre educación y política, en la perspectiva de la transformación de la realidad social, está presente en la acción política de los movimientos sociales por la transformación de las condiciones históricas en que se desenvuelve un modo de producción de vida específico. En el contexto histórico actual: el capitalismo.

En esta forma de relación, la educación es política, en tanto se vincula con modos de concientización de los movimientos sociales como unidad de lucha de clase, para la transformación de una forma de organización social creada por un modo de producción de la vida específico. La educación, por lo tanto, es una acción determinada por la orientación política, como acción extensiva de la acción política. La pregunta por la educación se concentra en la manera en que sus procesos se dan en función de una intención política específica: la transformación, por parte de la acción de la clase social subalterna, de una realidad social creada por el modo de producción capitalista. La forma de la educación es una extensión de la acción política y la política, por lo tanto, orienta el quehacer educativo de formación de la clase social subalterna.

Esta posición crítica sobre la relación entre política y pedagogía en la educación popular muestra un cuestionamiento a una perspectiva que supone que la acción transformadora comienza y termina con el discurso político de concientización, que la teoría es suficiente y que, en su abstracción, da cuenta de las situaciones y los procesos de la educación y la política. El cuestionamiento pide volver la mirada y la atención a las acciones de transformación en la educación realizadas en medio de la lucha de clases, por lo que considera necesario recuperar el origen transformador de la acción política y la organización de la acción educativa, en tanto metodología, en función de la creación de ser humano nuevo que transforme la realidad social impuesta por el modo de producción capitalista. Se reconoce que la forma en que se ha priorizado el discurso político, como única acción transformadora, no ha permitido que la educación popular haya profundizado en las dinámicas educativas que pueden ampliar su intención política y su compromiso como acción transformadora de la realidad social.

En la acción educativa, en el modo y en el origen pedagógico, lo político cobra un sentido más allá de la expresión del discurso político, se concentra en la manera en que se hace una acción política a través de la intención y la metodología educativa. Este énfasis reconoce que en lo pedagógico hay una acción política que debe ser reflexionada, analizada y relanzada en la educación popular como parte del sentido político que ella tiene. Expresa una deuda que la educación popular tiene en su práctica pedagógica y, a su vez, presenta la manera en que la

acción política está en la base de la acción educativa. No es el discurso, o el sentido político, el que solamente hace política a la educación, sino que es la manera en que ese discurso y sentido político cobra una forma y una intención específica en la acción educativa. No solo en la transmisión de un discurso sino en su materialización como acción política en el proceso educativo.

No es suficiente el discurso político, desde la perspectiva histórico-crítica, para la orientación de la acción educativa, en la propia acción educativa hay una construcción teórica y práctica que se anuda con la pretensión política de transformación de la realidad que, en sí misma, es ya una acción política constructora y transformadora de las condiciones de relación social impuestas y que en las prácticas educativas debe ser revisada, analizada y transformada desde la propia reflexión pedagógica. En la acción pedagógica también se relacionan la forma y el contenido político no solo como expresión de una perspectiva política sino como construcción concreta de acciones políticas específicas que se presentan en las relaciones sociales educativas.

Esta posición se centra en lo metodológico, lo pedagógico, lo colectivo y la lucha de clases, como una forma de enfatizar en el compromiso desde los intereses y las perspectivas de los sectores marginales y subalternos frente al modo de producción capitalista. La discusión sobre el sujeto, la acción, el sentido, el origen y la forma en la educación popular se concentra en recuperar la perspectiva según un lugar social específico: los sectores populares.

La acción política de la educación popular tiene un actor social específico y un tipo de relaciones sociales particulares: el sector popular, subalterno, y el conflicto social, la lucha de clases. En la fragmentación de grupos y procesos sociales, movimientos, en los que se ha ido aplicando la educación popular como una acción de análisis, reflexión y transformación de la realidad excluyente, opresiva y explotadora, el reconocimiento de una lucha colectiva organizada, armónica y solidaria se ha ido perdiendo.

«La segunda que, paradójicamente, pareciera, en principio, contradictoria con la primera que estoy planteando, es que este rollo de la educación popular comenzó a partirse en fragmentos: que la educación étnica, que la LGTB sin género, que la indígena, que la... se fragmentó tanto que se desdibujó y pareciera que el problema de la lucha de clases dejó de existir, entonces los problemas son específicos de ese “ismo” pero sin un contexto, sin un marco de lucha de clases.

Entonces fíjese, como digo yo, que puede ser una contradicción. Porque, por un lado, digo: mientras no dejemos de sobredimensionar lo político y le paremos más bolas a lo pedagógico esto no va para ningún lado; pero ahorita estoy diciendo: cuando hablemos de lo político no nos olvidemos de que las clases sociales todavía existen y que, si hacemos abstracción de ellas, podemos hacer todas las filigranas que se quiera, en género por ejemplo, pero creo que perdemos un poco el norte, esa es la segunda» GM-EP-P28.

Pareciera como si cada grupo, organización y movimiento tuviese una agenda particular que articula su acción política y, por ende, define unos contenidos de su lucha como singulares bajo un mismo suelo de opresión, discriminación y explotación general. Sin embargo, esta mirada hace énfasis en el modo en que ese suelo compartido se aborda como abstracción que no involucra elementos concretos compartidos por los diferentes grupos, movimientos y organizaciones entre sí.

El elemento que une los diferentes procesos de reconocimiento, autodeterminación y exigencia es la clase social, la condición de sometimiento, dominación y explotación social, política, cultural, económica e histórica creada por el modo de producción capitalista. En la discusión sobre el reconocimiento de clase está la intención de confrontar la dinámica de relación social impuesta por el capitalismo, en este trasfondo hay que ubicar el sentido político de la educación popular: su carácter anticapitalista.

Si se unen las dos reflexiones sobre la educación popular: mayor énfasis en lo pedagógico y reconocimiento de la lucha de clases, se puede decir que se requiere un proceso pedagógico que configure una metodología que concrete la lucha de clases en los procesos de educación popular. Con lo que se va configurando una práctica educativa y una unidad de lucha desde el reconocimiento de la clase social.

A partir de la perspectiva de lucha de clases, propia del acercamiento a la transformación de la realidad social desde los sectores marginales, la educación popular puede ampliar su trabajo a escenarios sociales institucionalizados como la escuela formal. En los últimos años, la educación popular ha sido reconocida como una manera de análisis crítico sobre las relaciones sociales que se han impuesto en el modo de producción capitalista.

Como discurso histórico crítico de la realidad social, la educación popular ha ido entrando en el

sistema educativo formal como una manera de comprensión y análisis. Incluso los modos en que se ha ido haciendo, la metodología, también han sido recuperados en los escenarios de la educación formal. Elementos como el análisis crítico de la realidad, la perspectiva dialéctica, el materialismo histórico, el énfasis en el contexto social inmediato y cotidiano, la dinámica de relación social horizontal y el diálogo de saberes son algunos de los elementos que aparecen con mayor frecuencia en los procesos escolares formales y que han tenido un fuerte desarrollo conceptual y práctico en la educación popular.

La ampliación de la acción educativa, desde los intereses de los sectores populares, en medio de la lucha de clases contra el modo de producción capitalista, a los escenarios educativos formales es un reconocimiento de la importancia que tiene para la sociedad el proyecto social y político de la transformación de la realidad social dominante desde la perspectiva de los sectores subalternos.

«La tercera consideración sobre educación popular es que yo creo que, volviendo al mismo Marco Raúl, yo creo que Marco Raúl ha hecho una cosa muy importante y fue mostrarnos que la educación popular también cabía dentro de la educación formal. Y si, yo creo que pensar que solo en contextos, digamos, marginales o con poblaciones marginales se podía hacer educación popular es restringirla gravemente; que hay que pensar en la educación formal también y en educación formal yo entre más viejo.

Digo, mire, hay que formar una persona que tenga una serie de características, de cualidades y yo no sé si eso nos da la educación del hombre nuevo o la educación integral o la educación popular, pero yo, en este momento, no concebiría que haya, que sea posible que la educación no forme alguien que ame su cuerpo, no en el sentido..., además en el sentido de que le encante el deporte, no solo el fútbol para verlo sino para jugarlo; así sea un bestia pero que se encarrete con el desarrollo, el mantenimiento y el culto de su cuerpo a través de diferentes actividades, una de ellas el deporte. Pero pueden ser otras, no sé, si quiere yoga, o lo que sea, pero el manejo del cuerpo. La otra, obviamente, es ser capaz de tener una formación crítica y creativa, que parece una obviedad y un lugar común pero es muy difícil de trazar, de conseguir

Una tercera característica de esa nueva educación, estoy diciendo cosas viejas para la nueva educación, es una capacidad para el desarrollo artístico, no dice uno que sea pintor, que sea escultor o que sea músico, pero que tenga una altísima sensibilidad y emplee una buena parte de su tiempo a ese desarrollo, esa sería una tercera consideración. Y una última consideración, es que tenga muchos elementos para tener una salud mental sana; si solamente seguimos pensando en que educación para el futuro es la educación de lecturas estructurales socio-políticas de realidad, estamos jodidos. Es decir, hay que comenzar a pensar que esa nueva educación de ese hombre nuevo tiene que tener, por lo menos, esas cuatro facetas, obviamente nada sacamos con un gran deportista que sea uribista, pero nada sacamos con un gran, un hombre comprometido, un hombre solidario, un hombre trabajador que pese 120 o 140 kilos porque no le gusta hacer deporte, por ejemplo, o que no sea capaz de entender que la mitad de sus decisiones no están en el mundo de

la conciencia sino que son inconscientes, motivadas por experiencias pasadas, por experiencias de su familia, por experiencias infantiles, por ejemplo» GM-EP-P29-31.

Comprender que el trabajo de la educación popular es una propuesta para la totalidad de la sociedad implica reconocer que el proyecto político anticapitalista involucra a toda la sociedad en la asunción por trascender las condiciones inhumanas que son impuestas por el modo de producción dominante.

Pareciera, entonces, que no sólo hay una relación entre el énfasis pedagógico sobre el discurso político y la preeminencia de la lucha de clases amplia, sino que además hay otra relación entre estas y el proyecto general de la lucha de clases como acción deseable para toda la sociedad. Si el proyecto de una clase social es el proyecto de toda la sociedad, entonces la lucha de clases es una lucha de toda la humanidad por crear condiciones de vida solidarias, dignas y justas. El proyecto por una sociedad diferente implica un ser humano diferente y este se enfrenta con la realidad dominante para transformarla y hacerla justa, solidaria y digna.

El reconocimiento del proyecto político de la educación popular, como un proyecto general, lleva a proponer la construcción de un ser humano nuevo en el que se formen cuatro aspectos: la materialidad humana, la perspectiva crítica, la producción artística y la armonía social. Estos elementos ponen a la educación popular a trascender el trabajo para un tipo particular de grupo social, los sectores marginados, y a superar la dispersión de procesos fragmentarios que desconocen la condición de subalternidad general que provoca el modo de producción capitalista.

En la formación de un ser humano nuevo se concreta el proyecto político pedagógico de la educación popular:

- En tanto las personas puedan reconocer su condición material y biológica como parte de la naturaleza, de la vida biológica en la tierra y su compromiso con el cuidado de la vida en todas sus dimensiones.
- En tanto las personas puedan reconocer su condición histórica, como producto de un proceso histórico y como transformadores de ese mismo proceso, lo que implica el reconocimiento crítico como actores y responsables del conocimiento de las dinámicas

que van determinando y configurando las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas en que están inmersos.

- Las personas pueden reconocer su capacidad de exploración creativa y producción para la transformación de la vida social, material, cultural y colectiva desde la imaginación, la solidaridad y el trabajo conjunto, lo que implica asumir que los seres humanos no están sometidos necesariamente a un mundo definido por el capital y la circulación de mercancías.
- Las personas pueden reconocer la importancia vital de los lazos sociales, de la vida colectiva y de la producción común como elementos que las vinculan necesariamente en la creación y la recreación de la vida social, les permiten transformarse conjuntamente y, con ello, recuperar la condición colectiva, dependiente y relacional que los hace seres humanos.

El proyecto político general de la educación popular implica el reconocimiento de su particular opción social: la transformación, desde la perspectiva de los sectores marginados, de una realidad social que se configura como deshumanizadora, explotadora y opresora. Busca configurar, colectivamente, un proyecto de vida común en el que se construyan relaciones sociales humanas, creativas, solidarias y comunes.

Acción colectiva inmediata

La participación política está enmarcada, de manera histórica, en la relación con el Estado, el poder y la posibilidad de transformación. La participación política se materializa en la acción concreta, cotidiana, inmediata y colectiva. La acción política tiene un rasgo fundamental: la condición histórica que está determinada por las correlaciones de poder, las dinámicas del conflicto social y la posibilidad de transformación del mundo.

El análisis de la participación, en esta perspectiva de educación popular, reconoce las diferencias en la dinámica política y las apuestas de acción que se exploran en un momento histórico particular. Por lo que la participación política se transforma según los cambios en las

correlaciones de fuerzas y poder, en su modificación histórica según las dinámicas de relación entre las intenciones, las acciones y los resultados. Estas dinámicas son las que permiten entender la forma que va tomando la participación política según cada momento histórico.

Por ejemplo, la vía armada de confrontación como opción política ante la exclusión en la participación política formal en un momento histórico específico, el Frente Nacional, y la vía del diálogo político como opción de participación política en otro momento histórico, el acuerdo para una nueva Constitución o la dinámica política progresista en América Latina.

«La primera consideración que yo me hago, que está toda dispersa, toda eventualmente llena de baches y contradictoria es ¿por qué no se valora suficientemente la dejación de las armas y por qué fácilmente, hasta personas como Claudia López, tienen una posición frente a las FARC bastante (cuál sería la palabra) poco comprensiva? ¿sí?. A ver. Yo creo que esa respuesta solamente se puede dar plenamente desde mi generación, porque mi generación tomó muy en serio la lucha guerrillera; o sea todos, la vanguardia de mi generación, fue un grupo para el cual la opción de la lucha armada era una vía que había que tener en cuenta y pienso que no solamente en Colombia sino en muchos países de América Latina, ahora, que muchos no hayamos terminado orgánicos a un grupo guerrillero es otra cosa, pero siempre fuimos simpatizantes de ese camino. GM-PP-P7

Claro, yo sigo pensando que, en ese momento histórico, todos los caminos se veían muy cerrados; por decir solamente uno, la creación del Frente Nacional que acababa con toda la lucha política repartiéndole a los dos partidos el poder en forma alterna y, entonces, vincularse a un grupo armado era una opción válida y sensata, imperiosa incluso. Claro, la situación con los años, con las décadas, fue variando» GM-PP-P8.

La posibilidad de construir una nueva sociedad está determinada por las condiciones históricas y de posibilidad en las relaciones sociales según una correlación de fuerzas políticas. La participación política, entonces, no se da en el aire y en relaciones abstractas sino en correlaciones de fuerza reales y concretas en medio de un conflicto social específico. El capitalismo ha mostrado su poder de mantenerse, apareciendo como un imperialismo mercantil que se superpone a las capacidades de los estados. En este escenario, la participación política es presentada, en esta perspectiva de educación popular, como una acción colectiva, pública y masiva.

La participación política supone reconocer que las acciones de confrontación no pasan por la toma del poder del Estado por la fuerza, vía armada, sino que implican la asunción de una

condición histórica diferente que no parte del desconocimiento de la dinámica de confrontación social, sino que, a partir de la lectura de su proceso histórico, reconoce que la participación política se dinamiza en la lucha concreta, cotidiana, inmediata y colectiva, por vía del diálogo político.

«Claro ¿qué es lo que sucede? ¿qué es lo que muestra a mi manera de ver los acuerdos de paz? Muestran la inviabilidad histórica de la toma del poder por medio de la lucha armada y eso lo vemos en Centroamérica. Allí se toman el poder, si, en El Salvador y Nicaragua, pero como tomarse el poder *per se* no es suficiente, puede pasar lo que pasó en Centroamérica donde hubo, como decía el título de algún libro, “revoluciones sin revolución”. Cuando uno ve ahorita la situación de Nicaragua y encuentra consignas como que entre Ortega y Somoza son la misma cosa, por ejemplo, o cuando ve todas las dificultades que tiene el Frente Farabundo Martí aún con delegados en el gobierno mismo y ve que las reformas anheladas, agraria por decir algo, en ninguno de los dos países finalmente se realizaron; pues ve la fortaleza del capitalismo que no logró ser vencido, la fortaleza del imperialismo, las transformaciones del imperialismo donde ya inclusive está por encima de los Estados, o sea, las transnacionales son Estados que están por encima de los Estados y son las que colocan sus intereses en la escena. GM-PP-P12

Se ve, entonces, la inviabilidad o, si se da la toma del poder, la inviabilidad también de concretar revoluciones. A mi se me hace que esa es una guerrilla, las FARC, el M, que fueron capaces de entender, de hacer esa lectura histórica, a pesar, y de replantearse en esos dos órdenes ¿no?: en el orden de que la lucha armada no era el camino y de la inviabilidad para construir una nueva sociedad a través de, o como, resultado de. Eso es una lección de modestia pero al mismo tiempo de lucidez, de poder leer los datos de la realidad en esos términos y lanzarse por encima de todo a firmar unos acuerdos de paz» GM-PP-P14.

Aparece, entonces, una participación política mediada por la movilización colectiva, la organización inmediata que, desde diversos escenarios locales y generales, articula diferentes intenciones de transformación de las relaciones sociales de producción. La acción colectiva, pública y masiva aparece como una forma de participación política que tiene amplia posibilidad de impacto sin desvincularse de la dinámica cotidiana e inmediata.

La participación política, desde esta perspectiva de educación popular, requiere una revisión de los modos de pensamiento que se involucran en la dinámica de construcción de alternativas de relación social y los momentos en que esos modos de pensamiento se ponen en contacto. La participación política es una dinámica que implica que se puedan conjugar modos de percibir, sentir, pensar y actuar desde la intención de una transformación efectiva de las condiciones de vida. Ello supone, por tanto, que las diferencias se relacionen según la particularidad y la singularidad que portan, la participación política implica una diferencia inmanente y necesaria

que hace que se pueda ir construyendo desde una misma intención, pero con la riqueza que implica la diversidad social, política, cultural y económica.

«Y es que, aunque esto que digo hay que cogerlo con pinzas, no vale lo mismo la opinión de cualquier persona, o por lo menos no en cualquier instancia. La anécdota que yo viví en Manizales, simpatiquísima: decía alguien de una ONG que trabajaba en proyectos afines muy participativos, pero estos eran de urbanizaciones medio piratas, que la gente solamente acudía a los ingenieros cuando llegaban allá, a las oficinas de la alcaldía, a pagar la cuota para poder hacer trámites y le decían “no señores, no se trata de la cuota se trata de la cota” ¿si?. Mientras la gente no entendía la diferencia entre cuota y cota, pues iba a ser muy difícil hacer los trámites necesarios para legalizar las invasiones o lo que fuera. GM-PP-P19

Digo yo que no todas las opiniones valen lo mismo, por lo menos en cualquier momento, porque a una comunidad le puede parecer muy interesante construir un parque pero resulta que si hay un grupo de planificadores urbanos, fácilmente, podrían llegar a ver que el problema central es que si no hacen una represa, o unas obras de infraestructura, en la quebrada que queda a 10 kilómetros del pueblo, un día de estos viene una avalancha y se lleva la mitad de la población y hasta el parque que eventualmente hubieran podido construir. O sea, el papel de los especialistas en un momento determinado es clave y pesa más, tiene que pesar más que el de cualquier persona. Ahora, eso no significa que en el momento de tomar decisiones, con insumos de especialistas, haya unos votos que pesen más que otros, todos deben pesar lo mismo siempre y cuando estén bien informados, pero usted no puede poner a una persona sin formación, que no diferencie la cuota de la cota, con el mismo peso en la votación que al ingeniero o al geógrafo ¿si?» GM-PP-P20.

En esta perspectiva, los actores tienen posiciones y acciones diferentes y la participación política los implica en un proceso de construcción colectiva. Dicho proceso se articula con la manera en que la educación popular reconoce las formas de pensamiento, los tipos de relación social, la cotidianidad y la intención política como elementos básicos de su trabajo pedagógico. Los procesos de participación política están atados a la cotidianidad, la transformación y la acción colectiva, por lo que suponen una revisión crítica y conjunta de las condiciones de vida desde diferentes perspectivas, lugares y modos de pensamiento.

La participación política, desde la educación popular, supone una dinámica de diálogo entre diferentes modos de conocimiento, experiencia, comprensión, acción y organización social, en ese diálogo el papel de la educación es fundamental pues permite la construcción conjunta de otros modos de percibir, sentir, actuar y pensar.

Pensar la participación política, desde esta perspectiva de educación popular, implica hacer una

revisión crítica de las posiciones, las percepciones, las comprensiones, las acciones y las emociones de los saberes que los colectivos llevan al proceso de transformación de la realidad social. No hay, *per se*, una perspectiva que pueda ser considerada dominante en el proceso de participación política, sino que los diferentes modos se ponen en conexión crítica y diálogo amplio con el fin de construir procesos de transformación social, donde las diferentes posiciones puedan intercambiar su importancia según el momento y las circunstancias. En la dinámica de la participación las posiciones están en constante revisión y mutuo ajuste.

«Yo recuerdo por ejemplo en Panamá, no sé si fue en el gobierno de Ómar Torrijos, se hizo una consulta sobre educación, eso fue un fiasco porque, claro, todo el mundo decía que era una maravilla porque treinta mil o cincuenta mil personas habían contestado y sobre eso se habían hecho los planes de educación. Pero no. ¿qué diablos va a saber un padre de familia común y corriente sobre cuál enfoque matemático debe primar en la escuela, si el enfoque por problemas o el enfoque por procesos? Nada de eso sabe. Entonces, lo único que había era repeticiones y repeticiones de cosas pertinentes pero que, de ninguna manera, daban los elementos para poder configurar, digamos, un planteamiento curricular. Se decía la matemática debe ser útil. Si está bien, es válido. Pero la matemática, además de útil para la vida, tiene que ser muchas cosas más y si usted piensa que solo con el estribillo obvio puede configurar el programa pues está fregado, eso es demagógico si. GM-PP-P21

Yo creo que con eso de la participación hay que comenzar a hilar muy fino y, claro, cuando las experiencias son muy novedosas no hay todavía suficiente recorrido para darse cuenta de eso, pero esa fue mi experiencia. Mi experiencia es que eso de la participación comunitaria hay que cogerlo con mucha prudencia y hacer desgloses y precisiones como las que acabo de notar» GM-PP-P22.

Por otro lado, la participación política implica un conjunto de vínculos entre diferentes niveles, que se refieren a las condiciones y las situaciones micro, inmediatas, cotidianas, amplias, generales y globales. Entre estos niveles, las acciones, que concretan la participación política, se caracterizan según las particularidades de cada nivel y, a su vez, se coordinan y revisan según el vínculo con los otros niveles.

Esto hace que la participación política sea dinámica, cambiante y múltiple en cuanto se va desplegando en lugares y momentos inmediatos y cotidianos, por medio de acciones concretas y materiales referidas a circunstancias y situaciones locales y particulares y, a la vez, tiene un vínculo móvil y dialéctico con los escenarios amplios, por medio de interacciones específicas referidas a circunstancias y situaciones globales y generales.

Desde la acción cotidiana, en escenarios locales, se va configurando la participación política como organización de modos de relación social específicos y particulares en que se va configurando el proyecto social y, desde allí, también se expresa la intención política de la educación popular. En la dimensión local se constituye la acción concreta de transformación que es expresión de la intención política que le da sentido a la participación.

«Pues puede haber niveles intermedios, por ejemplo, siguiendo con el ejemplo prosaico de lo micro del edificio, yo he intentado, junto con Alberto, de ser parte de la Junta de Acción Comunal, no. Eso es el lío más macho, eso es prácticamente imposible y la cantidad de enredos que hay allí no se puede uno imaginar, como el adagio popular de que “pueblo chiquito, infierno grande”, pasa allí lo mismo ¿no?. Organización política chiquita, infierno grande. Miren, yo pienso que, personalmente pues uno participa políticamente desde sus acciones en el trabajo ¿no?, el que uno logre, por ejemplo, nosotros en el caso de Dimensión Educativa, logre hacer la publicación de una revista con unos artículos particulares y logre ponerla a circular y la logre debatir es ya una acción política; o sea, en el trabajo, a través del trabajo. GM-PP-P36

Todos de alguna manera y en todos los trabajos se pueden operacionalizar acciones de diferentes impactos, de diferentes implicaciones. Claro, uno tiene acceso al Plan de Desarrollo, por ejemplo, pero en la otra forma de participación, que es la participación en las movilizaciones y en las marchas, yo creo que esa es una movilización muy viable y que tiene mucho más impacto del que uno se imagina. Pues, la prueba, creo yo, es la movilización de los estudiantes en estos días a propósito de la financiación de la universidad pública» GM-PP-P37.

La participación política es una expresión concreta de la dinámica de trabajo de la educación popular: creación conjunta de acciones desde la relación de diversos modos de conocimiento, transformación de la realidad a partir del diálogo de saberes. Por lo que la participación política, desde esta perspectiva de educación popular, parte de unos supuestos básicos que la orientan: la opción política de transformación de la realidad histórica, la búsqueda de condiciones de vida dignas, humanas y justas, la construcción conjunta de modos de producción alternativos a la dinámica impuesta por el capitalismo y la acción compartida en modo de creación de relaciones sociales centradas en la vida y su ampliación.

Lo particular y lo general

El desarrollo comunitario es una expresión de la participación política, una forma en que se manifiesta la acción política. Su rasgo fundamental es la manera en que esa expresión vincula los aspectos micro, locales, particulares, singulares, concretos y materiales con los aspectos macro,

globales, generales, plurales, abstractos y espirituales. Entonces, el desarrollo comunitario, en esta perspectiva de educación popular, es la forma en que, de manera concreta, se presenta y desarrolla la intención política de transformación social.

La dinámica de organización social que está a la base del desarrollo comunitario es la que se presenta en el ámbito local, inmediato y concreto, en donde la vida cotidiana se desenvuelve y en la que se materializan la satisfacción de las necesidades de un grupo de personas específico. Ese es el carácter de lo comunitario: lo inmediato, concreto, local, específico y cotidiano. Sin embargo, la dinámica de lo comunitario no recibe solo de sí misma su movimiento, sino que le viene, también, de la relación que establece con lo general, lo de largo plazo, lo abstracto, lo general y lo histórico. Hay, entonces, en el desarrollo comunitario una relación dialéctica entre los lugares, las acciones, las dimensiones, las expectativas y las intenciones desde diferentes niveles, lo que supone un ir y venir constante en las acciones de participación política que la cimientan.

En lo cotidiano se expresan las salidas y sin salidas de la vida colectiva general y la dinámica social amplia y, a su vez, es el escenario de la transformación de esas relaciones sociales globales. En la comprensión del desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, la aproximación a lo macro está arraigada en lo micro. No hay forma de entender las formas en que se desenvuelve la transformación de la realidad social general sino desde la acción concreta, inmediata y específica que se hace en el ámbito cotidiano. Es decir, desde las acciones de creación de otros modos de vida cotidianos es que surge y se lanza la transformación de las relaciones sociales que implican un modo de vida social diferente.

«Mire sobre eso vuelvo e insisto, existen gurús que les pueden contestar con mucha certeza y lucidez, yo no. Yo como que no tengo mayores elaboraciones pero si le quiero contar una cosa: cualquier cosa que yo diga a nivel macro, debería estar arraigada en el nivel micro. Y yo vivo en un edificio de seis pisos con doce apartamentos y usted viera los problemonones tan verracos que hay entre doce propietarios. Para empezar, ocho no quieren saber nada de nada, jamás se aparecen a una reunión; solo, cuando se les está cayendo el techo porque hay una gotera enorme, aparecen ahí a insultar a todo el mundo. GM-DC-P33

O sea la participación de la gente en cuestiones cotidianas y en cuestiones vitales personales, ya no en abstracto sino vitales, es una muestra de las enormes dificultades que hay para que eso se vuelva una realidad. Muchas veces eso lo pone a uno pesimista y dice: hombre es que no se puede

hacer nada, si lo que pasa en mi edificio pasa en el país, entonces ¿cómo hacemos? No sé. Lo que sí sé es que lo que pasa en el edificio es una muestra muy significativa de lo que pueda pasar a niveles mucho más macros» GM-DC-P34.

Esta perspectiva dialéctica, crítica y conflictiva entre las relaciones cotidianas y sus diversas posibilidades e imposibilidades es lo que caracteriza el desarrollo comunitario. El conflicto entre la configuración de una transformación social que parte de la vida cotidiana, con los problemas inmediatos y con las dificultades concretas que en los ámbitos locales se viven. De cierta forma, el desarrollo comunitario es un tejido que se va forjando en cada pequeña puntada, nudo y retazo, en el conflicto que supone pasar de un nivel micro a uno meso y, luego, uno macro y, a su vez, el ejercicio de ir concretando las intenciones, generales, parciales y locales en la vida cotidiana.

«Pues puede haber niveles intermedios, por ejemplo, siguiendo con el ejemplo prosaico de lo micro del edificio, yo he intentado, junto con Alberto, de ser parte de la Junta de Acción Comunal, no. Eso es el lío más macho, eso es prácticamente imposible y la cantidad de enredos que hay allí no se puede uno imaginar, como el adagio popular de que “pueblo chiquito, infierno grande”, pasa allí lo mismo ¿no?. Organización política chiquita, infierno grande. Miren, yo pienso que, personalmente pues uno participa políticamente desde sus acciones en el trabajo ¿no?, el que uno logre, por ejemplo, nosotros en el caso de Dimensión Educativa, logre hacer la publicación de una revista con unos artículos particulares y logre poner la circular y la logre debatir es ya una acción política; o sea, en el trabajo, a través del trabajo» GM-DC-P36.

Entonces, la dinámica del desarrollo comunitario está atravesada por los tipos de organización y la acción que se hace en cada nivel social. Con lo que, la dinámica del desarrollo comunitario se articula con la organización para la participación política, los dos conceptos se entrelazan como modos en que se desenvuelve el proceso de transformación social desde los intereses de las comunidades excluidas que es una de las características de la educación popular.

«Todos de alguna manera y en todos los trabajos se pueden operacionalizar acciones de diferentes impactos, de diferentes implicaciones. Claro, uno tiene acceso al Plan de Desarrollo, por ejemplo, pero en la otra forma de participación, que es la participación en las movilizaciones y en las marchas, yo creo que esa es una movilización muy viable y que tiene mucho más impacto del que uno se imagina. Pues, la prueba, creo yo, es la movilización de los estudiantes en estos días a propósito de la financiación de la universidad pública» GM-DC-P37.

La acción concreta de transformación de las condiciones cotidianas es una manera en que aparece la dinámica del desarrollo comunitario, por lo que este implica en su definición el impacto y la incidencia que las acciones organizadas tienen en los diferentes ámbitos y, a su vez, en la forma en que se articulan con los procesos sociales generales. La incidencia es la manera en

que se logra el impacto de las acciones entre diferentes niveles sociales, lo que supone diferentes modos en que esas acciones se dan y que, a su vez, expresan la manera en que el desarrollo va articulando lo cotidiano con lo histórico, lo local con lo global, lo particular con lo general.

El desarrollo comunitario está definido por un movimiento social de transformación de las relaciones sociales entre diversos niveles de acción, intención e impacto que se presentan desde lo cotidiano hacia lo general. Es un proceso que se presenta en la organización social específica en un ámbito local que se proyecta políticamente hacia la sociedad y que, desde esa dimensión social, es cuestionada, conflictuada y orientada. Por lo tanto, el concepto de desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, es un proceso dialéctico de transformación social que articula lo particular con lo general en la acción de una organización social específica.

Un maestro creador

El diálogo con el profesor Marco Raúl Mejía hizo posible reconocer diferentes aspectos sobre la amplia y variada perspectiva de la educación popular en el actual contexto histórico latinoamericano. El Encuentro entre docentes y educadores populares, Endyep (2016), realiza una semblanza del profesor Marco Raúl Mejía que permite acercarse a su trayectoria en la educación popular.

«Su análisis crítico de los procesos de globalización capitalista en marcha lo ha llevado a realizar propuestas de transformación educativa desde la perspectiva de negociación cultural, concepto que reelaborando la idea de diálogo de saberes freireana es tomada como eje central de su producción y su propuesta de educación que ha venido alimentando el movimiento pedagógico desarrollado en Colombia y en otros países del continente.

Ha desarrollado una reflexión con una propuesta metodológica para realizar procesos de sistematización, entendida esta como una forma de investigar las prácticas, lo cual ha generado procesos de producción de saber y conocimientos, en experiencias de educadores populares, transformación educativa y en dinámicas de organización de grupos y movimientos sociales, quienes a partir de esta propuesta buscan producir un saber propio y de frontera para ganar en interlocución con el saber académico. De igual manera, y en forma conjunta con la educadora María Elena Manjarrés, han retomado los desarrollos del paradigma educativo y pedagógico latinoamericano, así como los desarrollos a nivel internacional de las pedagogías por indagación, descubrimiento y problematizadoras, y han elaborado una propuesta desde las especificidades contextuales que ha sido denominada la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), con la cual han llegado a los 32 Departamentos de Colombia y han iniciado un proceso de transferencia

al Perú.

De igual manera, ha acompañado el proceso de la Expedición Pedagógica Nacional con un grupo de educadoras y educadores colombianos, Pilar Unda, Mercedes Boada, Adalgiza Luna, Juvenal Nieves, proceso que a partir de una dinámica de viajes físicos y recorridos por las escuelas genera un viaje en el pensamiento a partir de una metodología de formación de maestras y maestros que se han ido constituyendo en dinamizadores de transformación de la educación a la vez que constituyen el Movimiento de Expedición Pedagógica Nacional, el cual ha dado forma y en el ejercicio práctico a un maestro y una maestra que sale de su condición de portador y transmisor para constituirse en productor y productora de conocimiento, de lo cual dan testimonio los libros publicados por estos colectivos a nivel nacional» (Endyep, 2016).

La conversación con el profesor Marco Raúl Mejía ofrece una mirada sobre la educación popular como una práctica de transformación de las condiciones y las relaciones sociales de opresión desde una perspectiva de ámbitos de acción, donde la participación política se desenvuelve como una dinámica múltiple de poder popular y el desarrollo como un proceso cultural donde diversas iniciativas de respeto y armonía con «la vida como un todo» fluyen hacia un proyecto político y pedagógico común.

Ámbitos de acción educativa

La educación popular es una propuesta educativa y pedagógica general para toda la sociedad y la educación, lo que lleva a considerar su trabajo en diferentes escenarios sociales como un elemento definidor. Los ámbitos son escenarios sociales y culturales donde se desenvuelven procesos educativos, pedagógicos y políticos propios de la educación popular. Se pueden reconocer ocho ámbitos básicos en la educación popular, en cada uno hay una dinámica social particular en la que las acciones educativas se llevan a cabo y se concreta la propuesta educativa y política general de la educación popular.

- La individuación es el ámbito de la subjetividad y la forma en que los individuos se van constituyendo según las capacidades, habilidades y/o competencias.
- La socialización hace referencia a los procesos de educación no-formales en la familia, los grupos de pares o sociales y/o las iglesias, y formales.
- Lo local-público es donde las personas, en un nivel meso, se vinculan con procesos

inmediatos que responden a sus intereses particulares: lo juvenil, lo cultural, lo deportivo, lo barrial, etc.

- Los movimientos sociales son los escenarios de participación social que se fundamentan en la acción intencional y organizada. Es el escenario que tradicionalmente se ha considerado para la acción política en la educación popular.
- La gobernanza es la práctica de administración del Estado en diferentes niveles: local, ciudad, región, nación y supranacional. Es el escenario en que tradicionalmente se ha ubicado a la participación política.
- Lo masivo es el escenario del mundo mediático, relacionado con la tercera revolución industrial que se concentra en los medios de comunicación y su uso por parte de las organizaciones sociales.
- Las tecnologías hacen referencia a la dinámica presente en la informática, la telemática y la biotecnología y el uso de las nuevas tecnologías por parte de los diferentes grupos sociales.
- La inteligencia artificial es la dinámica que se presenta en relación con el uso de las redes y su impacto en las dinámicas de relación social.

En los ámbitos se presentan procesos políticos de educación orientados por dinámicas culturales: el diálogo de saberes, la confrontación de saberes y la negociación cultural. En esos procesos culturales se va construyendo un concepto y práctica, la praxis, de lo común. Pasando de ideas de lo comunitario, centradas en lo local, hacia lo común que se fundamenta en relaciones sociales y culturales que trascienden lo inmediato y se desenvuelven en territorialidades. Lo político y lo comunitario, como dos elementos de la educación popular, se mueven por los ámbitos y reconfiguran a partir de las prácticas sociales, las acciones, las relaciones y las intenciones que se van tejiendo en cada ámbito.

«Nosotros planteamos que hoy la educación popular precisamente en ese desarrollo que es para toda la sociedad, trabaja diferentes ámbitos, un primer ámbito es un ámbito de individuación, que

se refiere en alguna medida a las maneras cómo se construyen las subjetividades y la manera como se construyen las subjetividades en ese nuevo encuentro de esa discusión entre capacidades, habilidades y competencias, porque en alguna medida lo que hace un capitalismo de cuarta revolución industrial, es producir subjetividades a través de la industria cultural de masas y ahí la Educación Popular encuentra un ámbito muy específico de unos trabajos.

Hay un segundo ámbito que se refiere a procesos de socialización clásica, entonces hoy también hay una infinidad de experiencias de Educación Popular que trabaja en procesos al interior de los grupos cristianos, en procesos religiosos con sus múltiples características, que pasa desde lectura de la biblia en unos hasta procesos, procesos de construcción de comunidades de base, etc. Hay también en ese segundo ámbito de socialización, hay una Educación Popular que trabaja todos los asuntos de familia y esa se ha visto muy enriquecida en este tipo por toda la crisis de la familia, por la manera en la que los feminismos al interior de la Educación Popular leen estos asuntos, por la manera como en alguna medida, una mujer que cada vez enfrenta más la patriarcalidad se construye, construye familias de otra manera» MRM-EP- P 6-7.

«Hay un tercer ámbito que es un ámbito de articulación a lo público; es decir, en la Educación Popular, si vemos los dos primeros, son ámbitos que trabajan muchos más ese organizar la experiencia de individuación, de subjetividad y de interioridad, que van a ser tres lugares bien importantes en la Educación Popular en este tiempo. Y ese tercer ámbito de ir a lo público, va encontrando una manera que rompe las formas clásicas como se fue a lo público en la Educación Popular y aparece mucha gente que comienza a encadenar la solidaridad por ejemplo con unas características bastante nuevas. Uno ve esas experiencias por ejemplo muy fuertes, de esas primeras formas de construir... en la manera en que mucha gente sale de un espacio micro, que construye un poco los dos ámbitos anteriores, y da un paso a un ámbito, a un espacio, más meso, más medio, de lo local en donde se consolida lo local, en donde se construyen nexos regionales. La gente comienza a salir a eso público, es muy bonito ver esos procesos; por ejemplo, en las culturas juveniles, cuando trabaja uno en culturas juveniles es muy bonito porque ellos comienzan ya con la lectura crítica a relacionarse en su barrio no porque abandonen la cuadra, la gallada, sino que se articulan, pero se articulan ya con una perspectiva crítica.

Hay un cuarto ámbito, que es el ámbito de participación en movimientos. Ese ámbito ya es cuando la gente toma una opción de que no me basta a mí estar en esos niveles sino que es necesario, yo tengo que articular lo mío a una construcción que pasa por formas organizadas. Y esas formas organizadas que no son simplemente las de la socialización primaria sino que son ya formas organizadas que se juegan mucho más en lo que yo llamaría: «los escenarios de los movimientos sociales» sea en su primera, segunda o tercera generación de movimientos. Ahí se da una, por eso allí aparece muy fuerte, una Educación Popular que interlocuta políticamente con la sociedad y entra políticamente con la sociedad.

Esa interlocución nos lleva a un quinto ámbito que es el ámbito de construcción de lo que se ha llamado la gobernanza, o la participación en procesos gubernamentales. Mucha gente de la Educación Popular, ahora precisamente con este auge de los gobiernos progresistas en América Latina, se fue a los gobiernos progresistas. Uno veía muchos educadores populares en puestos muy importantes en el gobierno de Lula, en el gobierno del viejo Mujica, de los Kirchner... hoy hay mucha gente en el gobierno, Educadores Populares en el gobierno de Bolivia y en el de Ecuador, en el de Nicaragua, con toda la crisis que tiene hoy en Venezuela. Ahí creo que es un ámbito que estrenamos en estos 20 años, porque nunca en América Latina habíamos tenido ocho

gobiernos progresistas y educadores populares en los gobiernos» MRM-EP- P 9-11.

«Creo que estamos en la resaca, en el guayabo, de estos veinte años y ahí vamos a tener que hacer un ejercicio que todavía no hemos hecho porque seguimos con una mirada de una izquierda muy clásica. Le estamos echando la culpa al imperialismo, le estamos echando la culpa a un capitalismo y no nos damos cuenta de qué fue lo que construimos porque construimos muchas cosas muy positivas, muy importantes, pero también se cometieron muchos errores que, tal vez, una reflexión sobre el poder de los gobiernos alternativos o progresistas desde los educadores populares va a ser muy importante.

Hay un sexto ámbito que cada vez se ha hecho más potente en estos procesos y es los ámbitos de lo que nosotros hemos denominado la masividad. Es decir, hay toda una industria y una industria comunicativa que se ha ido generando en el marco de la tercera revolución industrial, que ha impregnado a la sociedad y se ha generado todo un fenómeno de medios de comunicación, un mundo mediático organizado desde lo mediático. Ese mundo organizado, desde lo mediático, ha traído consigo todavía unas lecturas ingenuas pero también una incursión de educadores populares construyendo escenarios alternativos ahí y eso ha llevado a reorganizar esos sistemas de participación, la vida de las comunidades es profundamente participativa en esos. Yo lo digo por ahí en un texto mío, no es lo mismo un pobre del setenta sin televisión que un pobre del ochenta, del dos mil con televisión y eso es un pobre totalmente distinto porque sus imaginarios, sus deseos y sus necesidades se han transformado y, a veces, nosotros, con una lectura clásica, no alcanzamos a leer eso.

Ese séptimo ámbito es el ámbito de las tecnologías; es decir, la tercera revolución industrial viene con cinco revoluciones tecnológicas: la transistorización, la de los tubos vacíos que genera todo lo de las imágenes, la de la informática, la de la telemática y la de la biotecnología y muchas de esas cosas tiene que ver con esto; por ejemplo, todo el fenómeno de los cultivos que se vienen realizando a partir de los desarrollos de la genética, está tocando todo el campo y pareciera que eso no tuviera que ver con nosotros como educadores populares. Ese asunto de la tecnología está tocando, de una manera profunda, a los jóvenes de todas maneras. Los jóvenes de esas generaciones, anteriores a los «millennials», que son los que nos tocó lidiar a nosotros, estos fueron jóvenes profundamente atravesados por esas formas de organización de un mundo en donde no solo lo mediático les hacía el trabajo, sino había un trabajo más profundo y era en cuanto comenzaron a trabajar los procesos tecnológicos y ahí se desarrollaron cosas bellísimas en la Educación Popular. En Medellín, por ejemplo, hay unos grupos espectaculares de muchachos que han trabajado la tecnología desde una visión de Educación Popular, que han trabajado, y entonces ahí hay un rescate de una construcción cultural desde lo tecnológico en Educación Popular muy potente, que pareciera que los viejos no las vemos y seguimos pensando una Educación Popular de los ochenta y no somos capaces de ver una Educación Popular viva, haciéndose una Educación Popular que no es, se sigue haciendo y se sigue haciendo porque en esta nueva etapa es relativamente joven con derecho.

Y hay un octavo ámbito de educación que hoy es muy potente y es todo el escenario de la inteligencia artificial y ese paso entre el mundo de medios a redes sociales que yo los separo de las tecnologías, porque una cosa es el trabajo con tecnologías y el uso de las tecnologías y otra es el impacto que las redes sociales y que ahora el mundo que lo artificial va a tener. Yo decía, en una conferencia hace poco, a una gente de FECODE. Bueno, hoy hay una posición en pedagogía que es el apagón pedagógico global y la despedagogización y ¿cuál es la respuesta nuestra a eso?

y el apagón pedagógico global viene planteando el fin del maestro por vía de la tecnología, los que nos movemos no sólo en Educación Popular sino que tenemos un pensamiento crítico ¿cuál es la alternativa que le tenemos a esos procesos?

Hay unos trabajos. Por ejemplo, comenzamos a ver novelas gráficas en Educación Popular. Acabo de ver unas cosas bellísimas en Argentina ahora que estuve. Tú alcanzas a ver ahí también ya procesos de transmedia. No más ayer charlaba con Juan Carlos Amador, que se mueve en todo lo de Comunicación Popular, y tiene con Germán Muñoz una reflexión muy potente de la Comunicación Popular mostrando los nuevos nexos de la Comunicación Popular y ahí estábamos planeando como unos libritos que ustedes deben haber visto por ahí, que yo dirijo una colección de libros pequeñitos en “desde abajo” que se llaman “primeros pasos” que son, en 25.000 palabras, poner todos estos temas críticos para que lo lean los muchachos y todo esto y que sale uno cada mes, mes y medio, ya llevamos treinta, los diez primeros han salido, tienen tres, cuatro reediciones y, me decía, hablábamos con Juan Carlos, le decía Juan Carlos y bueno por qué no organizamos, juntemos esta cosa de Comunicación Popular y Educación Popular y hagamos esos folletos que vos sacas y saquémoslos y hagamos unas transmedia con los jóvenes de universidad para que ellos se den cuenta que la Educación Popular no es esa cosa por allá, que no es capaz de pensar estas cosas, porque usted las está pensando. Ayer, a esta hora, estábamos con Juan Carlos hablando esas cosas y es una línea que trabajamos, a veces, con Germán Muñoz, con Aura Mora» MRM-EP-P 13-17.

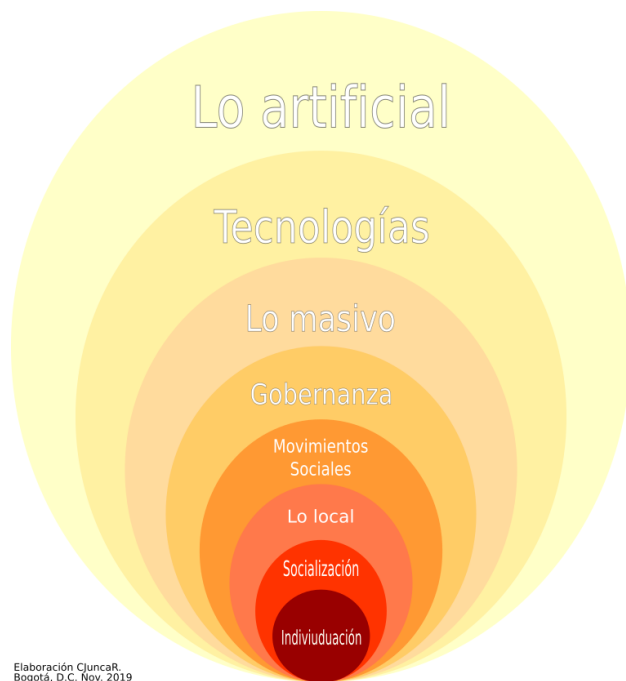


Figura 5 Los ámbitos en la educación popular.

La figura de los ámbitos es una reconfiguración de las ideas de lo local, como lugar de lo inmediato hacia la territorialidad, lo que supone una concepción del espacio y el tiempo desde

una concepción material y simbólica. El territorio no es solamente el espacio físico, lugar, que se habita, sino que involucra la concepción de vida, los lazos inmediatos de vecindad y reciprocidad, los vínculos culturales y sociales y las relaciones humanas a nivel micro, meso y macro.

De esta manera, los ámbitos no son solo lugares, sino que son escenarios de relaciones amplias y variadas, son un lugar donde se (re) presentan relaciones sociales, políticas, culturas, históricas y económicas que son construidas de forma colectiva y constituyen las condiciones de vida de los seres humanos. Los ámbitos son lugares reales y simbólicos donde se construyen modos de relación social específicos y tienen múltiples y variadas relaciones en sí y entre sí.

La participación política y el desarrollo comunitario, en esta perspectiva de educación popular, están determinados por esta concepción dinámica de los ámbitos. La participación política y el desarrollo comunitario se desenvuelven de manera diferente en cada uno de los ámbitos y se van transformando según la acción en y entre cada ámbito.

Cada elemento de la vida humana se ve condicionado, de manera determinante y determinada, por las relaciones que se presentan en cada uno de los ámbitos. En coherencia con esto, la participación y el desarrollo son dos procesos que se ven mediados y, a la vez, median la forma en que se van creando, desarrollando y transformando las relaciones de los seres humanos en y entre los ámbitos.

La educación popular, como propuesta política educativa general, precisa que las condiciones y las relaciones sociales se vean estudiadas, analizadas, comprendidas y transformadas según las particularidades de cada ámbito en los procesos culturales, políticos, históricos y económicos que se presentan en los diferentes niveles: micro, meso y macro.

Los ámbitos son una categoría que permite vincular los procesos y las dinámicas de las relaciones sociales con los niveles en que se van dando. Articula modos de relación con los niveles de los procesos sociales. Cada ámbito está relacionado por un tipo particular de modo de relación social que determina las relaciones, haciendo énfasis en un nivel particular.

La dinámica entre los niveles es uno de los elementos centrales de la comprensión de la

educación popular desde los ámbitos. Cada ámbito, aunque referido a un nivel, contiene relaciones con los diferentes niveles y con los otros ámbitos. La comprensión, desde los ámbitos, se caracteriza por lo particular y la dinámica variable en y entre los niveles y los ámbitos.

«Entonces ves, esos ocho ámbitos y ahí es donde quiero decirte, en todos se da la política, en todos se da la comunidad, entonces tenemos que re-elaborar la idea de comunidad, por eso hoy la comunidad no es... bueno, Alfonso Torres sabe más de eso que yo pero, la comunidad no es la determinada simplemente por la permanencia en lo local. Entonces, ¿cómo es lo comunitario en ámbitos de socialización? ¿cómo es la política en ámbitos de socialización? porque es que la Educación Popular es político-pedagógica y toda la pedagogía de la Educación Popular es política, por eso hemos desarrollado una pedagogía, hemos construido una pedagogía basada en tres procesos, diálogo de saberes para construir intraculturalidad, confrontación de saberes para construir interculturalidad y negociación cultural para construir lo común, y lo común es con quién voy y con quién voy diferenciándome, el ejercicio pedagógico me tiene que llevar a diferenciarme.

Estamos pasando de lo comunitario a lo común y lo común porque, claro, yo puedo construir lo común con alguien que está muy lejos de mí, entonces emergen los nuevos territorios, el territorio se vuelve definitivo pero hay que reelaborar también la idea de territorio porque ¿cuáles son los territorios de un proceso de individuación?, cuando tú estás con un grupo de mujeres iniciando un trabajo en donde tienes que llevar a que ellos reconozcan que esa cosa del individuo solo, en su versión liberal, no existe; que eso es una ironía pero tienes que mostrarlo y tienes que hacerlo. Entonces lo comunitario se te atraviesa en todos los procesos, en todos los ámbitos, hay formas de lo comunitario y de lo político en la individuación, en los distintos procesos de socialización» MRM-EP-P 18-19.

«Los dos fenómenos, que tú trabajas, lo tienes que definir en los ámbitos, cómo lo vas a trabajar o quieres simplemente decir, bueno, lo voy a trabajar en el ámbito que sería el de los movimientos y el de la participación en política, en los gobiernos y en la política porque, en alguna medida, la manera cómo las FARC llegan a la negociación nos coloca un escenario de organización de participación política que no era simplemente lo electoral sino que era las negociaciones nos dan también la representatividad y esas negociaciones nos dan la representatividad. El asunto ahí es, cómo tienes que delimitar muy bien porque si no delimitas se te vuelve una cosa así y en qué vas a explorar esos cambios que te da esas dinámicas y precisarlo para poder evitar que está pasando. Sobre todo, porque si estás haciendo el esfuerzo, sería muy importante que pudieras hacernos un aporte a lo que venimos trabajando, porque siendo la Educación Popular una cosa que hemos hecho pero se sigue haciendo, todos estamos detrás y todos somos nómadas y lo que hemos ayudado nosotros a consolidar son unas cosas y unas reflexiones que, por ser más tercos, yo diría que por ser más tercos y persistentes, nos ha dado una visibilidad nacional e internacional y nos invita frecuentemente a todas estas cosas» MRM-EP-P19.

Lo que aparece es una perspectiva de la educación popular que, recogiendo diferentes aprendizajes históricos, se articula como un proyecto político social general que reconoce las dinámicas culturales que se van presentando en las relaciones que las comunidades han ido

tejiendo con su entorno. Los ámbitos permiten dimensionar las acciones educativas, la intención política y la construcción de comunidad según las diversas dinámicas que se presentan en las relaciones de las personas en su ciclo de vida y según las particularidades contemporáneas.

La educación popular hace énfasis en la particularidad de las prácticas para, desde allí, recuperar un conjunto de acciones, relaciones y transformaciones que se va articulando según los ámbitos, los contextos y los niveles. La articulación es un movimiento dialéctico que implica en los procesos, que se desenvuelven en el nivel micro, la expresión y la transformación a nivel meso y macro.

Cada ámbito se articula con otro según las particularidades de la situación, el proceso y la dinámica de la experiencia de educación popular que se esté desarrollando. La dinámica de la comprensión hace posible que la propuesta política educativa general se presente como posible, de manera teórica y práctica, y que pueda ser recogida, trabajada y transformada desde los diferentes tipos de experiencia de educación popular. Esa relación dinámica de los ámbitos permite que la intención política de la educación popular pueda ser estudiada, analizada y llevada a cabo en y desde la lógica de relación social de cada ámbito: la superación de las relaciones de opresión es una intención que traspasa los ámbitos y se presenta de manera diferente y conexas en y entre los ámbitos.

El ámbito, por lo tanto, es un escenario donde las formas de opresión toman expresiones diferentes y establecen modos de relación particulares que se van entretejiendo y replicando con las formas de relación presentes en los otros ámbitos y niveles. Esa consistencia en la repetición de diferentes formas de relación de opresión hace que el estudio, la comprensión y la transformación de ellas impliquen el análisis de las formas en que particularmente se presentan en cada ámbito y las formas comunes que tienen entre los ámbitos para, desde allí, poder formular y adelantar acciones de transformación que modifiquen sus modos particulares, según los ámbitos, y sus modos comunes, según las conexiones de consistencia y repetición entre los ámbitos.

La educación popular, en ese proceso de comprensión y transformación de las relaciones de

opresión, ha ido avanzando hacia una reformulación de diferentes elementos que, aunque forman parte de su identidad, son revisados y relanzados desde la perspectiva de los ámbitos. La revisión de los conceptos de masa, uso de los medios y clase, por parte de la educación popular, se hace a partir de un acercamiento a diferentes tipos de saberes, por ejemplo, el saber de los pueblos ancestrales y el pensamiento propio, en clave decolonial.

Lo particular del pensamiento y la práctica de los pueblos ancestrales es un elemento esencial de la experiencia de la educación popular para poner en contexto latinoamericano el saber europeo. La perspectiva europea suele hacer énfasis en lo general, lo teórico y lo abstracto como punto de inicio y fin de la forma de pensamiento, por lo que las condiciones particulares cobran sentido en cuanto puedan ser explicadas a partir de la regla, la norma o lo general que las hace comunicar una misma esencia que trascendente la materialidad, la idea de las cosas.

Sin embargo, el pensamiento latinoamericano reconoce los lazos materiales como condición inmanente y trascendente de las relaciones humanas y la vida misma, lo particular, no busca su razón de ser en un concepto general abstracto, sino que es una expresión de una materialidad superior, inmanente y trascendente. No hay supra sensibilidad abstracta que dé razón a la particularidad, sino que hay una materialidad inmanente que se expresa en lo particular, lo particular es una expresión de ella. Esa materialidad inmanente es la vida como situación concreta de la existencia en la Madre Tierra.

«Es más, si tú ves lo que estamos es en una re-elaboración de la idea de lo popular y cuando decimos una re-elaboración no es la vieja idea de, hay tres formas viejas de la Educación, de lo Popular pero son el tronco sobre el cual derivamos todo lo que hemos estado trabajando hoy. Uno, es la vieja idea de masa, controlable, que construyó el discurso político. Dos, todo el asunto de lo mediático, de los procesos de lo popular atravesado por las formas mediáticas; y tres, la idea de clase. Pero, si tú ves cómo hemos ido encontrándonos en la realidad, por ejemplo ¿qué nos pasa cuando nos encontramos con el mundo indígena? cuando nos encontramos con el mundo indígena nos encontramos que la Educación Popular es enriquecida porque así hablaríamos de saber popular, ese saber popular nos devolvía a encontrarnos, que no era sólo hablar de saber popular sino que era cuestionar la epistemología sobre la cual el eurocentrismo había construido sus relaciones y cuando comenzamos a abordar nos encontramos que un hombre como Simón Rodríguez en 1828, cuando aquí nos engalletamos repitiendo teoría de la decolonialidad, en 1828 Simón Rodríguez le escribía a Simón Bolívar, le decía: «la sabiduría de Europa, el bienestar de los Estados Unidos son los principales enemigos para pensar por cuenta propia en América». El eurocentrismo ya lo veía Simón Rodríguez en 1828 y, ahora, como andamos con las últimas

modas de las teorías, no tenemos la pausa para mirar y son un montón de cosas que hay que mirar» MRM-EP-P23.

En este marco de comprensión, el concepto de masa no es una cantidad de muchos frente a una pequeña cantidad de privilegiados, sino que la masa es la constitución básica de la humanidad: hay dinámicas colectivas que se tejen con las acciones humanas de manera ineludible, la dinámica de la vida teje la existencia histórica humana a la vida misma, a la vida en la tierra.

El concepto de masa, en la perspectiva europea, queda limitado a la cantidad, pero en la posición latinoamericana, el colectivo es una característica cualitativa del sujeto, no en tanto cantidad se es masas, sino que se es comunidad en cuanto el colectivo constituye la relación del sujeto con el mundo: cada individuo es, en sí mismo, expresión y transformación del colectivo, es en tanto común a otros y en tanto comunidad.

De cierta forma, la figura de masa es, en tanto perspectiva europea, dialéctica a la figura de individuo, tiene sentido en cuanto expresión de lo individual en lo colectivo y viceversa. Sin embargo, en la perspectiva del pensamiento propio, la figura de lo común es dialéctica en relación con lo particular, con la estructura de cualidad que hace a alguien formar parte de una comunidad y no ser una cantidad en cuanto, número, individuo. En esa medida, la figura de masa puede llegar a ser puesta en cuestión en su relación con la cualidad y no solamente en cuanto a la dimensión de cantidad. La masa es una expresión de lo común que hace comunidad en un proceso colectivo que ata a las comunidades a la vida en la tierra y no, necesariamente, la suma de individuos que comparten una condición similar.

Por su parte, el concepto de uso de los medios supone una mirada funcional de la comunicación y, por lo tanto, una supremacía del contenido sobre la expresión. En la mirada europea el contenido, asociado a lo general, lo abstracto y lo teórico se entrega de manera, ojalá fiel, al otro por medio de las estrategias de comunicación, los medios y su uso. Los medios son el elemento que permite que ese contenido tome la mejor forma de expresión para su transmisión.

En la perspectiva del pensamiento propio el vínculo entre contenido y expresión no es de subordinación, la expresión constituye al contenido, así como el contenido constituye a la

expresión. Los medios, por lo tanto, no se usan solo para transmitir un contenido, sino que la propia transmisión ya es una forma de contenido y expresión. Ello supone que los contenidos no son universales, sino que son maneras particulares de expresión, de formas de representar y crear el mundo, maneras culturales e históricas de hacer mundos.

El concepto de uso de medios encubre la distribución de un pensamiento que se pretende único que requiere ser «debidamente» puesto en circulación. Sin embargo, lo que aparece en el pensamiento propio es que ese contenido y expresión son solo una particularidad de pensamiento, relación y representación de un modo cultural e histórico de mundo y que se presenta como dominante, universal y único.

Los otros modos de pensamiento, relación y representación del mundo cuentan con otros contenidos y expresiones: la minga, el yagé, la maloca, el inti, la mama quilla, entre otros, y son contenidos y expresiones de otras cosmovisiones que hacen posible una comprensión diferente de las relaciones de opresión propias de la producción capitalista y que, sin desconocer esa perspectiva occidental, revisan y retoman la perspectiva crítica europea de prácticas de educación.

Por su parte, el concepto de clase, centrado en la propiedad de los medios de producción en la sociedad capitalista, implica una dinámica de producción histórica que supone la expansión del pago de la fuerza de trabajo bajo las condiciones de compra – venta de mercancías en función de la acumulación de capital. Desde la perspectiva del pensamiento propio, las relaciones de producción capitalista son una expresión más del proceso de colonización y sometimiento cultural a que han sido sometidos los pueblos ancestrales, son una expresión de modos de relación que, aunque dominantes y extendidas, no son universales, ni inevitable, ni naturales.

De tal manera que la figura de clase social, como proletariado, es revisada para ampliarla a la categoría de explotación, sometimiento y opresión que permite a los pueblos originarios ampliar el espectro de la lucha social a la manera en que las formas de relación económicas estructuran no solo relaciones de producción sino modos de vida complejos que involucran dinámicas de opresión culturales, políticas e históricas.

El concepto de clase, atado a la dinámica de transformación histórica de los modos de producción, permite estudiar las formas de producción indígenas y campesinas como no-capitalista y a los sujetos y las relaciones sociales de producción por fuera de la condición de clase social, proletariado. Es decir, como no-proletarios y no-propietarios de los medios de producción industrial.

Sin embargo, la dinámica del capitalismo, como modo de producción dominante, reconfigura las relaciones sociales según sus intereses que son aumentar el nivel de plusvalía para la acumulación de capital (y no las condiciones de beneficio de los trabajadores asalariados, en este caso proletarios dentro de la lógica de producción industrial) y ello supone que cualquier tipo de explotación, en cualquier forma de producción, puede caer en su esfera de influencia (la compra y venta de mercancías y la fuerza de trabajo vivo como expresión del producto del trabajo muerto) e incluso esas formas de producción no-capitalistas, propias de los pueblos ancestrales latinoamericanos.

Si la condición básica de la relación de producción capitalista es la explotación, en tanto robo de la plusvalía producida por el trabajo vivo, la condición de sometimiento, opresión y control de las personas es el rasgo central de la configuración de lucha social y, por lo tanto, la clase estaría definida por la condición de opresión y dominación que se genera en el modo de producción capitalista, que incluye formas capitalistas y no-capitalistas de producción. La clase, en el pensamiento propio, es una comunidad que sufre condiciones de opresión, explotación y sometimiento en un tipo de relaciones sociales que se expresan en modos de producción específicos: capitalista y no-capitalista, y con representantes sociales concretos de ese modo: capitalistas y no-capitalistas.

Así mismo, se retoma de la perspectiva del pensamiento propio, la importancia de la dinámica del conflicto como un elemento constituyente de la humanidad bajo la necesidad de transformarlo. Se reconoce que la dinámica del conflicto es sustancial para la vida. Lo que hay, entonces, es una dinámica conflictiva entre los diversos saberes que rompe con la unidad que se tenía sobre conceptos básicos de la educación popular como la clase, el uso de los medios y la masa. En la perspectiva del pensamiento propio, la dinámica de la vida implica la relación entre

los opuestos, esa relación no es necesariamente de no-conflicto, o de imperio de una única postura o lugar.

En su dinámica, la vida implica un conjunto constante de transformaciones que, a su vez, suponen la ampliación y la recreación de la vida misma. Esta perspectiva, por lo tanto, no es antropocéntrica sino bio céntrica, la relación que dispone y propone la vida está determinada por la transformación vital de las relaciones de los seres en la tierra en un proceso histórico. Allí el conflicto es una transformación constante de las relaciones en búsqueda de una mayor y mejor vida en la Madre Tierra.

Como asunto ético, el conflicto no puede evitarse, ni eliminarse, ni superarse sino afrontarse y transformarse, es permanente. Si la vida es inmanente, el conflicto es permanente. El constante conflicto que se transforma y rehace es parte de la dinámica propia de la vida. Desde los diferentes saberes, la educación popular ha retomado los conceptos de masa, uso de medios y clase para ponerlos en conflicto vital y ampliarlos según las condiciones históricas de los pueblos ancestrales en el continente latinoamericano.

Las condiciones históricas con las que se fue desarrollando la educación popular, hicieron que se tuvieran en cuenta procesos y dinámicas sociales que no cabían en los moldes de comprensión tradicionales que se venían teniendo, llevando a que se revisaran desde una perspectiva que recogiera la diversidad, la multiplicidad y la variedad. En medio del conflicto en los modos de comprensión, los conceptos de masa, uso de medios y clase se vieron llevados a ser reconsiderados según las experiencias que la educación popular fue llevando a cabo en diferentes contextos, niveles y ámbitos.

Entonces, la praxis educativa y el contexto histórico hicieron que el marco de comprensión tradicional de la educación popular fuera puesto en conflicto y se revisará a la luz de las múltiples formas en que las comunidades se iban constituyendo en las relaciones políticas, culturales y sociales.

«El problema no es el acuerdo con las FARC. El acuerdo con las FARC es un factor más de múltiples en la manera cómo se han construido, en estos veinte años, la Educación Popular

gracias a las fuerzas progresistas en el continente que nos han abierto las puertas para muchas cosas; pero, nosotros también que fuimos cambiando la idea y fuimos encontrando que la Educación Popular tiene una propuesta político-pedagógica para toda la sociedad, para todas las educaciones, siempre y cuando yo tuviera la idea clara de que esta sociedad trabaja desde la opresión y es necesario romper la opresión, es necesario romper eso y luego ya vendrán miles de explicaciones teleológicas y ahí la comunidad se está rehaciendo, los comunales, los comunes nuevos que estamos construyendo.

Es que la nueva medida, lo que nos ha quitado el capitalismo, se ha apoderado de todos nosotros, tomó la naturaleza la volvió mercancía y nosotros terminamos haciéndole el juego con una idea del conocimiento que es por eso. Hemos construido proyectos en el conocimiento y procesos investigativos para poder abordar el conocimiento, entonces, manejamos todavía la separación entre lo humano y la naturaleza, pero tuvimos que ir, y esas búsquedas por Abya-Yala nos muestran que hay un buen vivir y que el primer principio del buen vivir es que el mundo es uno y uno es el mundo, es el primer principio y qué significa eso, que somos naturaleza.

Entonces, cuando lo traemos para la Educación Popular nos rompe un montón de cosas que traíamos del marxismo clásico; por eso, hoy la Educación Popular es mucho más potente, es mucho más fuerte y, ante todo, nos muestra que somos mucho más complementarios con un montón de procesos que no son ni los del uno ni los del otro y creo que lo lindo de este tiempo es que sacó el proceso de la Educación Popular de personas y mostró cómo los distintos grupos que las hacen van agregando cosas, van agregando cosas, esto de los sentidos y el buen vivir, el adelante es atrás del mundo indígena, toda la idea de educación del campo, de que seguir hablando de ruralidad es seguirle haciendo el juego a una mirada capitalista que separa lo urbano de lo rural y claro, los de Bucaramanga cuando se dieron cuenta que el agua no salía de la llave y que si se acaba el páramo de Santurbán no iban a volver a tener agua por la llave, entonces hacen una primera manifestación de cien mil personas para defender el páramo de Santurbán y ahí hay infinidad de procesos de Educación Popular en ámbitos muy distintos, no es sólo lo político del movimiento, es lo político de redescubrir en mi individuación que yo soy naturaleza y que cuando comenzamos a trabajar con el buen vivir está ahí colocado en todos los escenarios y entonces ¿qué somos? somos comunidad, no sólo con los DH con los humanos, somos comunidad con la naturaleza y somos comunidad con los animales y entonces aparecen los derechos de los animales y en el Atrato y en el Amazonas se dan cuenta que estamos destruyendo esos ámbitos y entonces surgen los derechos del río Amazonas, los derechos del río Atrato, por gente que trabaja la Educación Popular como los de Cocoman en el Chocó, ellos fueron los que trabajaron eso, entonces se nos abre un mundo en donde todavía estamos haciéndonos. Dice un poema de García Márquez de “aprendemos desde la gestación hasta la tumba” y yo creo que eso es lo maravilloso de este tiempo.

Hay que leer esa política y esa comunidad en una clave más amplia y como te digo, en una perspectiva de Educación Popular hay que tener claro qué es lo que entiendo de la Educación popular por esas cosas, para entender qué es lo que pasa con las FARC. Porque es muy distinto entender lo que está pasando con las FARC desde una mirada de Educación Popular y sus ámbitos, que desde una mirada clásica de la sociología, sea en su versión crítica o en su versión... o sea, los movimientos sociales; hoy aquí son una cosa distinta a lo que había, son muy distintos y son novedad» MRM-EP-P 34-37

«¿Qué es la Expedición Pedagógica? la Expedición Pedagógica es una propuesta que tiene, así

tenga su propuesta metodológica, todos los fundamentos son de Educación Popular, ¿qué son los diarios, ¿qué es la práctica del maestro, ¿qué es la sistematización como un maestro que es productor de la saber y conocimiento? y ahí están. Acabamos de hacer, yo sigo siendo del equipo coordinador de la Expedición Pedagógica, acabamos de hacer los viajes por la memoria del conflicto en Bogotá, pero con un planteamiento de memoria y un planteamiento de conflicto porque, desde ahí, estamos construyendo lo de la paz. Porque el capitalismo no ha acabado la exclusión, no ha acabado la segregación, está dejando, en el mundo está dejando 220 millones de pobres de desempleados en esta transición entre tercera y cuarta revolución industrial y no estamos ocupando sino uno y no está comenzando a discutir de renta básica. Entonces la Educación Popular, su horizonte está planteado por ese lugar donde se producen las opresiones y ahí es donde lo popular comienza a tomar, a ampliarse más allá de la idea de clase; decía, cuando uno va al mundo indígena y el mundo indígena le enseña que el problema no es para adelante que problema es atrás, que adelante es atrás como dicen ellos, y que es sólo si podemos tener en claro esas identidades vamos a poder pelear como vamos a construir hoy, para que no nos llegue simplemente la modernidad euro-americana y que nuestra América ha trabajado esas cosas en muchos lugares, en muchos momentos. La fuerza de ese proceso es una fuerza que organiza esas dinámicas y que va haciendo convergentes esas dinámicas, no somos un gran río, somos un montón de afluentes que por raticos coincidamos y nos juntamos y otra vez volvemos a esos procesos para generar esas dinámicas de otro tipo» MRM-EP-P 40.

Esa reconfiguración de la educación popular recoge seis elementos que la caracterizan actualmente y que le permiten presentarse como una propuesta política y educativa para la sociedad en general. La educación popular tiene:

- Una historia que comienza con la reforma protestante y que se relanza con el ideario del pensamiento americano propio de Simón Rodríguez.
- Un acumulado conceptual sobre la opción política, el marco ideológico, la praxis educativa, el diálogo de saberes y el compromiso social, a partir del reconocimiento de las comunidades como sujetos de la historia.
- Un proyecto epistemológico que se relaciona con el paradigma histórico-hermenéutico, la intención emancipadora y la perspectiva decolonial.
- Una propuesta pedagógica que reconoce la perspectiva crítica y liberadora del quehacer educativo y se centra en la acción transformadora de la realidad social.
- Un proceso de investigación que se ha ocupado de la sistematización de experiencias, la recuperación de historias marginadas, la investigación acción participativa y la valoración

de la vida cotidiana.

- Un pensamiento rebelde que se expresa en procesos sociohistóricos específicos: la teología de la liberación y la comunicación popular, entre muchos otros.

El proyecto político general de la educación popular está atravesando y transformado por lo que las comunidades hacen en y entre los ámbitos, por la construcción social que ahí se desenvuelve. La construcción social propia de la dinámica humana es una acción política, crea una manera de vivir que incluye formas de producción de la vida, modos de relación social y maneras de representar el mundo.



Elaboración CJuncaR.
Bogotá, D.C. Nov. 2019

Figura 6 Las características de la educación popular.

Lo político se refiere a modos de producir la vida, crear mundos, que se ponen en relación con otros modos de producción en una dinámica dialéctica y conflictiva, una confrontación necesaria con lo diferente como modo de transformación de la vida material y construcción de tipos de relación social particulares: respetuosos de la vida común. Este proceso es una dinámica histórica que se recrea y transforma con la acción del ser humano y, a la vez, está determinando y creando al ser humano y su acción.

El quehacer de las comunidades está orientado en una transformación de las relaciones sociales para «romper» la opresión, su sentido y horizonte político está centrado en reconocer las condiciones de opresión y se dirige hacia la eliminación de esas condiciones. En ese ejercicio político, la educación popular ha ido haciendo su trayectoria y ella reconoce la dinámica política actual como parte del proceso histórico que ha venido llevando desde sus inicios, desde hace más de doscientos años.

En tanto proyecto político general, la educación popular reconoce que su propuesta involucra una concepción histórica, dialéctica y conflictiva de lo humano que la distancia de las posiciones que conciben la condición humana desde la naturalización (naturaleza humana) o desde el capitalismo (recurso humano). La perspectiva de lo humano, desde la educación popular, se vincula con la manera en que los pueblos ancestrales latinoamericanos conciben lo humano como parte de las relaciones con y en la Madre Tierra y la Madre Tierra como una entidad trascendente en que se posibilita y recrea constantemente la vida. En la conexión vital con la Madre Tierra, como entidad material trascendental, los humanos están tejidos con su entorno concreto e inmediato y, al mismo tiempo, con el tiempo de la vida y la humanidad.

Hay una materialidad inmanente que hace posible la vida humana: su conexión vital con la Madre Tierra. La vida humana, a su vez, es una construcción conjunta entre las acciones de los seres humanos que, como comunidad, se entrelazan en sus acciones como parte de la vida. Ese vínculo presenta conflictos y maneras diferentes de hacer la vida humana, comprenderla y recrearla. La vida, por lo tanto, es una materialidad que se presenta de manera enfática en la vida humana y que se expresa en la Madre Tierra, sus condiciones de existencia y los modos en que determina las relaciones vitales que se dan en ella.

La comprensión del ser humano, como parte de la vida en la Madre Tierra, implica una manera de concebir las acciones particulares como parte de la construcción de un proyecto humano general, de una historia que se va creando y recreando y que, en su creación y recreación, va creando a la humanidad misma.

El proyecto político de la educación popular se va construyendo con los aportes de los diferentes

actores sociales que, desde la situación de opresión, se han dispuesto a crear condiciones y relaciones centradas en el «buen vivir» como proyecto político general. La educación popular se ha ido construyendo con una dinámica de procesos diferentes que se conjugan en el respeto por la vida en sus diferentes modos de manifestarse. Atados a la vida, los seres humanos son inevitablemente una amplia y variada comunidad histórica que se encuentra en proceso de creación conjunta.

La propuesta política general de la educación popular se especifica en la construcción de una praxis pedagógica propia que se hace con el ejercicio diverso y colaborativo de las diferentes comunidades en situación de opresión. Por lo tanto, la denuncia de las relaciones de opresión y la creación conjunta de relaciones respetuosas, dignas y armónicas con la vida, son elementos fundamentales para la comprensión del tipo de acción política en la educación popular.

La creación de una propuesta pedagógica general parte de la comprensión de las condiciones de opresión, que generan relaciones sociales opresoras, y de la creación conjunta de otras condiciones de vida. La propuesta pedagógica, desde la educación popular, se caracteriza por la relación con cuatro modos diferentes de educación:

- Las pedagogías críticas que son recuperadas y revisadas desde el sur epistémico.
- Las pedagogías propias que, desde las condiciones y con la participación de las comunidades indígenas, se han organizado para generar procesos educativos a partir de las cosmovisiones de los pueblos ancestrales.
- Las educaciones del campo. Una propuesta de educación según los intereses de los trabajadores del campo y de sus condiciones de vida, desde su forma de comprensión del mundo y sus lazos sociales.
- Las educaciones descolonizadoras que se presentan como una manera de concepción y pensamiento más allá de la imposición europea (centrada en la instrucción y la formación).

Los modos de educación se relacionan y mezclan de manera dinámica, según su relación con la

intención política central de la educación popular: la eliminación de las condiciones y relaciones sociales de opresión. Se recuperan, por lo tanto, las acciones conjuntas que se realizan en las diferentes dinámicas educativas para la eliminación de la opresión y la construcción de otras formas de relación social, y las ponen en relación para ir tejiendo una propuesta política y educativa para toda la sociedad.

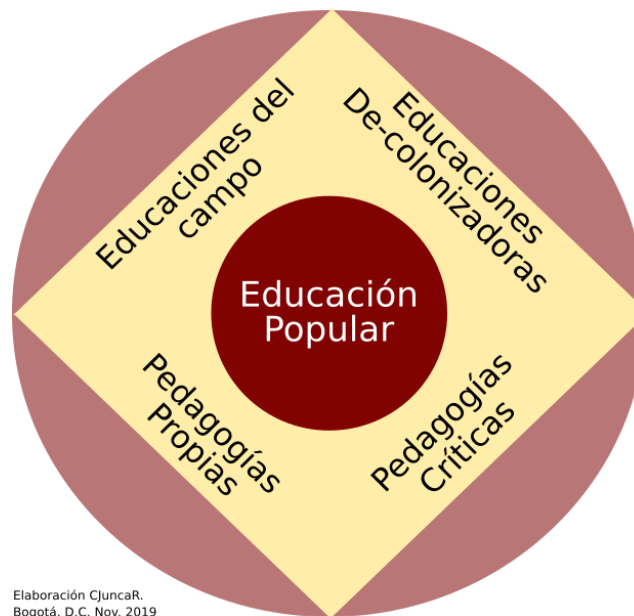
«las pedagogías de Abya-Yala en la cuarta revolución industrial posicionándome como educador popular, hay pedagogías, recogemos las pedagogías críticas de origen eurocéntrico y nortecéntrico, las recogemos porque el sur nuestro no es un sur geográfico, es un sur epistémico que hace una apuesta por una manera de entender el mundo y de construir mundos nuevos. Entonces recogemos esa tradición y esa tradición viene acá y hay infinidad de proyectos críticos. Pero dos, se ha desarrollado una educación propia, en la mayoría con matriz de Educación Popular, yo les molesto mucho a los del CRIC les digo, a ustedes a veces se les olvida cómo arrancamos esta idea, claro, surgió como Educación Popular y hoy hay treinta y ocho Universidades. Cuando a mí me dicen y ¿ustedes qué han hecho? ¿qué hemos hecho? yo inicié el primer taller que yo di en el Cauca fue a catorce, quince maestros que hablaban mal el español. Teníamos a Abelardo, uno que les traducía las cosas que no me entendían, quince y hoy el CRIC tiene 325 instituciones educativas, tiene 1860 maestros y maestras, tiene Universidad, ¿cómo así que no hemos hecho nada? para hablar sólo de una cosa en la que yo he participado, entonces esa educación propia.

Tres, la Educación del campo, todos los movimientos campesinos, movimientos sin tierra, la vía campesina. La vía campesina ha desarrollado una propuesta de educación del campo en vez de educación rural y aquí tenemos toda la pelea con el Banco Mundial que anda con ONG's muy progresistas vendiendo la idea de educación rural y nosotros le estamos dando la pelea y, tristemente, algunas universidades progresistas siguen hablando de educación rural. En la Universidad Nacional sobre eso, en la Facultad de Agronomía, con los muchachos y lo hacemos como educadores populares.

Cuatro, no sólo hemos desarrollado las pedagogías críticas, porque no es pelear con el norte, hemos desarrollado una educación propia, hemos desarrollado formas de educación del campo. También ha surgido toda una línea de educación descolonizadora que tiene la pelea frontal contra el eurocentrismo y busca construir una matriz pública y tenemos la propuesta de Educación Popular. Y las cuatro, otra vez como el bendito cubo de Rubik, lo movemos así y se mueve así porque se hace así, no es en esta cara estás vos y en esta... no, eso se está haciendo y por eso tenemos propuesta para enfrentar estas cosas y por eso frente a la cuarta revolución industrial, tenemos propuestas» MRM-EP-P37-38

Esta perspectiva de la educación popular, como proyecto político general, recupera la «práctica» como un elemento esencial para la reflexión, la revisión y el análisis de su trabajo político educativo y pedagógico. En la práctica, de y desde las diversas comunidades, organizaciones y movimientos sociales, se presenta la variedad de representaciones y modos de acción para comprender, analizar y transformar el mundo en los diferentes ámbitos y en relación con los

niveles. No hay una necesaria referencia al marco teórico y práctico de la perspectiva cultural europea, ni hay una intención universal en la teoría y práctica de la política educativa y pedagógica en las experiencias de educación popular.



Elaboración CJuncaR.
Bogotá, D.C. Nov. 2019

Figura 7 Pedagogías en la educación popular.

Desde la recuperación de las prácticas de transformación de la realidad opresora, la educación popular ha ido reconociendo que su propuesta pedagógica tiene particularidades que no se limitan a la acción de grupos locales y para lógicas específicas, sino que se presenta como una propuesta educativa general que puede involucrarse en ámbitos formales y ejercicios de organización social, política, económica y cultural amplios que recojan la transformación de las relaciones sociales.

La propuesta política y social general de la educación popular implica una revisión crítica de la dinámica pedagógica: la concepción de saber, enseñanza – aprendizaje, organización escolar, proceso y compromiso social. Cada forma de educación, que la educación popular reconoce, permite recuperar dos aspectos centrales como rasgos deseables y necesarios para el proyecto político y social general: las comunidades oprimidas y las acciones de transformación de las

condiciones y relaciones sociales de opresión.

La propuesta, por lo tanto, no aparece como un planteamiento finalizado, o una teoría acabada para implementar, sino que se presenta como una acción para construir y revisar en común. Cada forma de educación ofrece su particularidad para enriquecer y conflictuar las prácticas de las comunidades. Cada actor se mezcla, con su perspectiva cultural y social, con los otros actores y presenta una «praxis» social que amplía el marco de acción para la transformación de la realidad opresora.

Por lo tanto, no solo hay actores: pueblos ancestrales, comunidades urbano-marginales, organizaciones sociales, movimientos sociales, grupos culturales, trabajadores organizados, etc., sino que hay acciones particulares que se refieren a diferentes contextos sociales: cultura, política, educación, salud, economía e historia que se relacionan en el ejercicio social de la lucha por la modificación de las condiciones de vida impuestas por el modo de producción capitalista.

A partir de la acción concreta de resistencia y transformación de las condiciones y relaciones sociales de opresión, la educación popular ha ido reconociendo su particularidad pedagógica, característica histórica y propuesta social y política general. Desde la práctica social de las comunidades, la educación popular ha ido reconsiderando su devenir y, al mismo, tiempo ha ido estableciendo las relaciones con las perspectivas teóricas críticas, el pensamiento eurocéntrico, la postura educativa tradicional y la opción política transformadora. La práctica es el punto en que pivota la revisión de la educación popular, es desde ella que se reflexionan los marcos teóricos, las opciones metodológicas y las posturas políticas.

En la práctica social se recuperan las particularidades de los ámbitos y las relaciones en los niveles y en los contextos según las condiciones específicas de cada comunidad que va construyendo la experiencia de la educación popular. La educación popular es una práctica social de emancipación que se crea colectivamente desde las prácticas que las comunidades van llevando a cabo y por la forma en que se van conectando e influyendo según la intención de superar las condiciones de opresión que caracteriza las relaciones sociales creadas por el modo de producción capitalista.

«Nosotros estamos, no alcanzó a salir para la Feria del libro, pero estamos sacando un libro que se llama “A Seis Manos” ahí está Lola también, pero con otra gente de América Latina, que se llama “Epistemologías y Metodologías emergentes de investigación desde nuestra América” en donde mostramos cómo en la medida que fuimos comprendiendo de otra manera el mundo, tuvimos que diseñar propuestas investigativas para poder dar cuenta de ello, o sea, la sistematización no sería posible si tú no valoras las prácticas, pero la práctica no es valorada en ninguno de los cuatro grandes sistemas de lectura de la realidad de la episteme occidental, ni en la teoría, ni en la experimentación, ni en la acción, ni en los sistemas auto-observantes, muy poco en los sistemas auto-observantes, porque aún en la misma investigación- acción es la acción lo que se lee, no es la práctica y la sistematización ahora viene y nos muestra que es la práctica.

Entonces, vos te das cuenta que existen otras maneras de resolver epistémicamente esas cosas, entonces te colocan epistémicamente en otro lugar, no en el lugar de lo universal, y la idea de desarrollo está construida desde lo universal, pero no sólo eso, si lo ves desde la teología de la liberación, cuando la teología de la liberación tiene que encontrarse, yo llamo a eso las rebeldías del continente, tiene que encontrarse para pelear con la iglesia tradicional se encuentra con un cristianismo de un montón, en donde le concurre el indígena con su tradición, el afro con su tradición, el mestizaje con su tradición y de construir un mestizaje religioso impresionante, pero la espiritualidad le cambia también ahí de lugar, entonces aparece que no es posible la vida ni el desarrollo sin una dimensión espiritual y que la naturaleza, entonces, es entendida de otra manera y de pronto te encuentras que hay cuatro elementales, el agua, el fuego, el aire, la tierra y que esas cuatro cosas son las que hacen el buen vivir, que ahí está fundado el buen vivir y que ese desarrollo no es sino la captura de unos pocos procesos negando la integralidad del humano, es decir, es la contrapelea con la idea de desarrollo y te enfrentas a la idea de desarrollo, porque ahí te vas a encontrar que en el sentido de lo que venimos hablando, que no sólo lo comunitario, no sólo lo político, sino la idea de desarrollo han sido transformados en esta práctica de la Educación popular y que una cosa muy bonita pudiera ser, mostrar cómo ha sido reelaborado desde unas ciertas prácticas, porque el camino de la práctica aquí es el que nos ha ido llevando a eso, que es un poco, en pedagogía lo que ha hecho la Expedición Pedagógica» MRM-EP-P46-47.

El estudio, el análisis y la recuperación de la práctica en la educación popular presenta dos elementos comunes como marco general para la construcción de relaciones y organización social: la vida material y el proceso cultural. La vida como una entidad material trascendental que estructura y orienta los procesos sociales y culturales del «buen vivir». Vida material y procesos sociales y culturales son dos elementos consustanciales de la práctica de la educación popular, no hay una perspectiva material, por un lado, y otra simbólica, por otro, sino que hay una relación permanente entre la vida material (orgánica y biótica) y la cultural (representación y simbolismo humano), un vínculo necesario de vida cultural o de cultura vital que implica una relación integradora e incluyente en el pensamiento y la acción latinoamericana.

Esta perspectiva, centrada en la práctica de educación popular de las comunidades, implica

cuestionar la postura social dominante que presupone relaciones de jerarquía y superioridad de lo europeo sobre lo latinoamericano que expresan: un modo de producción basado en la explotación económica capitalista, un modo de conocimiento y verdad centrados en la ciencia, una relación con la tierra de carácter antropocéntrico, científico y excluyente y una relación cultural dominante centrada en lo moderno, el progreso y la civilización.

En esta postura, la perspectiva cultural de los pueblos ancestrales, las organizaciones y los movimientos sociales que buscan romper con la opresión es invisibilizada, marginada y excluida, se la puede considerar posible en tanto excepción local y particular que no pretenda ser una propuesta social general, se le permite existir en cuanto no ponga en cuestión la lógica social, cultural, histórica, económica y política dominante centrada en los intereses del capital.

La educación popular reconoce la práctica común como una experiencia humana integral donde la política, la participación, la organización y el desarrollo son elementos que se comunican y transforman mutuamente en la acción colectiva que realizan los seres humanos. Hay una concepción que, desde el estudio y recuperación de la práctica de la educación popular, se presenta como central en el proyecto político general: la construcción colectiva, desde la diversidad de la experiencia comunitaria y específica, de un proyecto social general orientado desde, por y para la vida, que se podría denominar: buen vivir.

Dinámicas múltiples de poder popular

La propuesta pedagógica general de la educación popular - centrada en la perspectiva de los ámbitos y en la manera en que transforman las condiciones y las relaciones sociales de opresión - se expresa de manera diferente y conectada en las acciones que las comunidades realizan en los ámbitos. La intención política, que caracteriza a la educación popular, es la creación de condiciones y relaciones sociales centradas en la vida y su respeto, que logren «romper» las formas de opresión. La manera en que esa intención se desenvuelve está en relación con las características y las prácticas educativas que los pueblos ancestrales, las organizaciones y los movimientos sociales han venido llevando a cabo.

En este entramado, la participación política es una acción constante de la educación popular que se desenvuelve de manera diferente según las acciones colectivas específicas que las comunidades llevan a cabo en los ámbitos para transformar las condiciones y las relaciones sociales de opresión. En cada ámbito se presentan acciones, dinámicas y procesos de participación política que se caracterizan según la particularidad de cada ámbito.

«Bueno, pensando en los dos énfasis que le has colocado al trabajo, está en la Participación Política y el Desarrollo Comunitario, creo que es importante como hacer un deslinde conceptual al interior de la Educación Popular de esos dos asuntos, porque venimos de una tradición en donde la Educación Popular pareciera que fuera una educación solo para adultos, una educación no formal y creo que en los últimos 20 años fruto precisamente de lo que yo llamo los gobiernos Progresistas en América Latina la Educación Popular tuvo un desarrollo, yo diría que el mayor en todo este nuevo momento histórico de la Educación Popular y yo lo llamo nuevo momento histórico...» MRM-PP-P2.

«Entonces estos 20 años, creo que hay mucho estudio últimamente que siguen leyendo a la Educación Popular de una manera muy tradicional y hoy la Educación Popular es una propuesta educativa y pedagógica para toda la sociedad, para toda la educación, para todas las educaciones y en ese sentido, no hay ámbito que no se deje permear» MRM-PP-P4.

«Nosotros planteamos que hoy la educación popular precisamente en ese desarrollo que es para toda la sociedad, trabaja diferentes ámbitos, un primer ámbito es un ámbito de individuación, que se refiere en alguna medida a las maneras cómo se construyen las subjetividades y la manera como se construyen las subjetividades en ese nuevo encuentro de esa discusión entre capacidades, habilidades y competencias, porque en alguna medida lo que hace un capitalismo de cuarta revolución industrial, es producir subjetividades a través de la industria cultural de masas y ahí la Educación Popular encuentra un ámbito muy específico de unos trabajos» MRM-PP-P6.

Por lo tanto, hay un proceso de participación política asociado a la manera en que se producen y se reproducen tipos de subjetividad según las capacidades, las competencias y las habilidades en el ámbito de la individuación. En las condiciones actuales del capitalismo, la industria cultural de masas produce tipos de subjetividad que interpelan constantemente el quehacer de la educación popular en cuanto esos tipos de subjetividad están asociados a la justificación y el mantenimiento de las condiciones y las relaciones sociales de opresión.

En el ámbito de la individuación, por ejemplo, la participación política está asociada con las maneras en que se van creando tipos de subjetividad que se encuentran en oposición con las dinámicas propias de las comunidades y que les exige una revisión de las relaciones sociales que se presentan en el proceso social capitalista. Las acciones de poder popular, asociadas con la

participación política en el ámbito de la individuación, tienen que ver con los modos en que las comunidades presentan y profundizan su cosmovisión y modos de vida en confrontación y conflicto con la lógica y estilo de vida capitalista.

Así como se presentan acciones de participación política en la configuración de los tipos de subjetividad, en el ámbito de la individuación, también se presentan acciones de participación política en cada uno de los ámbitos de la educación popular. Esas acciones se caracterizan de acuerdo con las particularidades que cada ámbito tiene. Por ejemplo, en el ámbito de los procesos de socialización clásica, las acciones de participación política están dirigidas a las formas en que se configuran tipos de familia, relaciones familiares según la lógica opresora.

«Hay un segundo ámbito que se refiere a procesos de socialización clásica, entonces hoy también hay una infinidad de experiencias de Educación Popular que trabaja en procesos al interior de los grupos cristianos, en procesos religiosos con sus múltiples características, que pasa desde lectura de la biblia en unos hasta procesos, procesos de construcción de comunidades de base, etc., hay también en ese segundo ámbito de socialización, hay una Educación Popular que trabaja todos los asuntos de familia, y esa se ha visto muy enriquecida en este tipo por toda la crisis de la familia, por la manera en la que los feminismos al interior de la Educación Popular leen estos asuntos, por la manera como en alguna medida, una mujer que cada vez enfrenta más la patriarcalidad se construye, construye familias de otra manera» MRM-PP-P7.

En la revisión, el análisis y la transformación de las relaciones patriarcales, la cosificación de las personas, la con-naturalización de la individualidad, las formas en que se regulan las relaciones emocionales según el beneficio comercial, las relaciones entre la familia, la comunidad y la sociedad en general que constituyen una normalización de las lógicas del mercado, entre otros procesos históricos, sociales, económicos y culturales, la participación política, en el ámbito de socialización, se refiere a los modos en que se produce y reproduce el orden social establecido en las relaciones de la dinámica familiar y en su denuncia y transformación por parte de las comunidades.

En el ámbito de la socialización, las acciones de participación política también se orientan hacia la manera en que se desenvuelven los procesos educativos formales y no formales en que se ven envueltas las comunidades. Esto implica la revisión, el análisis y la transformación de las relaciones de poder, autoridad, sometimiento y opresión que se presentan en las estructuras formales y no formales de educación, por ejemplo, en las prácticas escolares, las dinámicas de

crianza comunitaria o los procesos de interacción entre las culturas.

«en ese segundo ámbito de socialización, es la escuela formal y la escuela formal en sus múltiples niveles, entonces uno encuentra hoy experiencias de Educación Popular desde el jardín y el preescolar, hasta los procesos de, hasta los procesos de universidad. Entonces uno ha ido viendo como ese ámbito se ha ido copando en múltiples lugares tanto que tu tienes a lo largo de América Latina infinidad de lugares, en donde la Educación Popular comienza a ser parte ya no solo de propuestas para maestrías y estos, sino en la manera pedagógica de llevar los asuntos, hasta la Universidad Popular de las Madres de Mayo, la Universidad de la Educación Popular de las Madres de Mayo» MRM-PP-P8.

Las acciones de participación política se orientan según las dinámicas de las comunidades y la intención emancipadora de la educación popular. No hay, *per se*, una única forma de acción de participación política en cada ámbito, ni en cada comunidad, ni en cada nivel: micro, meso y macro. Por el contrario, hay una intención que orienta las acciones de participación política hacia la transformación de las condiciones y las relaciones sociales de opresión, que se lleva a cabo de manera específica en cada uno de los ámbitos y según las prácticas propias de las comunidades. La intención toma diferentes formas según las acciones de participación política de cada comunidad en cada ámbito.

«Hay un tercer ámbito, que es un ámbito de articulación a lo público, es decir, en la Educación Popular si vemos los dos primeros, son ámbitos que trabajan muchos más ese organizar la experiencia de individuación, de subjetividad y de interioridad, que van a ser tres lugares bien importantes en la Educación Popular en este tiempo, y ese tercer ámbito de ir a lo público, va encontrando una manera que rompe las formas clásicas como se fue a lo público en la Educación Popular, y entonces aparece mucha gente que comienza a encadenar la solidaridad por ejemplo con unas características bastante nuevas, uno ve esas experiencias por ejemplo muy fuertes, de esas primeras formas de construir; en la manera en que mucha gente sale de un espacio micro, que construye un poco los dos ámbitos anteriores y da un paso a un ámbito, a un espacio más meso, más medio de lo local, en donde se consolida lo local, en donde se construyen nexos regionales, entonces la gente comienza a salir a eso público, es muy bonito ver esos procesos por ejemplo en las culturas juveniles, cuando trabaja uno en culturas juveniles, es muy bonito porque ellos comienzan ya con la lectura crítica a relacionarse en su barrio, no porque abandonen la cuadra, la gallada, sino que se articulan, pero se articulan ya con una perspectiva crítica» MRM-PP-P9.

«Hay un cuarto ámbito, que es el ámbito de participación en movimientos. Ese ámbito ya es cuando la gente toma una opción de que no me basta a mí estar en esos niveles sino que es necesario, yo tengo que articular lo mío a una construcción que pasa por formas organizadas. Y esas formas organizadas que no son simplemente las de la socialización primaria sino que son ya formas organizadas que se juegan mucho más en lo que yo llamaría: «los escenarios de los movimientos sociales» sea en su primera, segunda o tercera generación de movimientos. Ahí se

da una, por eso allí aparece muy fuerte una Educación Popular que interlocuta políticamente con la sociedad y entra políticamente con la sociedad» MRM-PP-P10.

«Esa interlocución nos lleva a un quinto ámbito, que es el ámbito de construcción de lo que se ha llamado la gobernanza o la participación en procesos gubernamentales, mucha gente ahora precisamente con este auge de los gobiernos progresistas en América Latina, mucha gente de la Educación Popular se fue a los gobiernos progresistas en América Latina» MRM-PP-P11.

La participación política, por lo tanto, no se limita a las acciones que se llevan a cabo en el ámbito de lo público o en el ámbito de lo gubernamental, sino que se presentan en todos los niveles y se caracterizan por ser acciones tanto de denuncia de las condiciones de opresión como de afirmación de otras condiciones y relación sociales. La participación política en lo público y lo gubernamental es una forma de participación en unos ámbitos particulares y según las características de las comunidades. En la participación política, por lo tanto, se presentan condiciones específicas según las comunidades, los ámbitos, los niveles: micro, meso y macro, los contextos: económico, político, social y cultural y la dinámica histórica.

Desde la perspectiva de los ámbitos, la educación popular explora diversas prácticas de participación política que se presentan de manera particular según los ámbitos. Esas formas de participación política exploran las maneras en que la opresión y su transformación se presentan de manera diferente y relacional en cada nivel: micro, meso y macro, en cada contexto: social, económico, político y cultural, y según la dinámica histórica local, regional, nacional e internacional. En la práctica educativa que realizan las comunidades se van concretando las acciones, las dinámicas y los procesos de participación política según cada ámbito, nivel, contexto y dinámica histórica. La participación política, por lo tanto, es un proceso dinámico que se transforma según las acciones concretas que se llevan a cabo para denunciar la opresión y construir condiciones y relaciones sociales centradas en el respeto, la protección y el cuidado de la vida en la Madre Tierra.

«Ese que es un texto que publicamos el año pasado que es la lectura del conflicto, porque ahí, entonces, nosotros sí tenemos una visión de educación popular. Para nosotros, en ese sentido, todo esto de la pedagogía para la Paz y para los que hablan de posconflicto es negar el fundamento de la construcción de lo humano. El conflicto está en el proyecto humano, como decía Estanislao Zuleta, nosotros lo que tenemos que aprender es a tramitar, a regular, ni siquiera solucionar muchas cosas, pero es a regularlo, a tramitarlo, a transformarlo para que no tenga que resolverse o no tenga que intercambiarse el diálogo de saberes a través de la violencia, esa es la

novedad. Pero esa novedad exige caminos distintos y esos caminos distintos... entonces por ejemplo, tú vas a ver este texto por ejemplo, que ya no quedan sino los de biblioteca» MRM-PP-P25.

«La gente, te encuentras ese texto, lo resolvemos a la manera de “La historia doble de La Costa” de Orlando Fals, es un homenaje a Orlando, que entre otras cosas en agosto cumple diez años de muerto, y tiene, en un lado, la versión de la gente del conflicto y, en el otro, la visión académica y, cómo se hacen complementarios para trabajar esos procesos. Pero es una mirada de diálogo de saberes, de confrontación de saberes pero para construir las acciones comunes. Entonces, creo que hay un camino que fue preparado porque la negociación no es una especie de acto mágico de actores armados, es un montón de dinámicas sociales dentro del país. Nosotros tenemos, por ejemplo, todo el trabajo con Montes de María, un trabajo de Montes María que es histórico desde que se fundó la (inaudible) en donde surgieron todas estas escuelas, que no, que eso, ahora es leerlo en otro momento los troncos cómo vienen pero se ha mantenido un trabajo, permanente ahí, histórico, de Educación Popular que hoy tiene consolidados procesos productivos, que muestran ¿cómo las dinámicas permanentes logran unos desarrollos y construyen unas particularidades en esos procesos? Entonces el asunto ahí es ese, estamos viviendo por la Educación Popular, por los cambios del mundo entre tercera y cuarta revolución, por este país que entra en un proceso de paz, unas dinámicas impresionantes y esas dinámicas impresionantes tienen que ver, yo digo, con una reconfiguración también del mismo capitalismo» MRM-PP-P26.

Los procesos sociales generales se han visto influenciados por las prácticas colectivas de educación popular que se han realizado, desde hace décadas, por las comunidades. La participación política de las comunidades, en los diferentes ámbitos, niveles y contextos, ha provocado que se realicen procesos de resistencia, denuncia, transformación y creación social que han configurado una parte de la historia del país. La dinámica de comprensión del conflicto, como un elemento inherente a la vida, ha sido, por ejemplo, fundamental para asumir que la transformación de las condiciones y las relaciones sociales implican un diálogo con lo otro, la diferencia y la posición contraria para ir tejiendo un mundo que implique y respete las múltiples formas en que se produce y reproduce la vida.

La participación política en la educación popular no se limita en la práctica local y específica de alguna comunidad particular, sino que enlaza las múltiples prácticas concretas en una alternativa general que interactúa con las relaciones sociales en los diferentes niveles y contextos que hacen posible reconocer la presencia permanente de la diferencia como un elemento consustancial de la vida social y política. La participación política en la educación popular es un proceso que influye en la sociedad de manera explícita y construye modos de vida alternativos a la perspectiva dominante del capitalismo.

En un panorama político que se ha modificado y que es complejo - en relación con la dinámica histórica que impuso un grupo con pensamiento conservador, representado por los partidos políticos tradicionales (liberal y conservador), y otro grupo calificado como «guerrilla» o «comunismo» -, la participación política aparece como una acción que se ajusta a las condiciones de las relaciones de poder que ese panorama político presenta.

«En este país creo que nosotros, como buenos hijos del Frente Nacional, nos habíamos acostumbrado a que los conservadores y los liberales eran lo mismo y que los otros, que ellos nos llamaban guerrilleros o nos llamaban comunistas, éramos nosotros y ahora nos damos cuenta que no, que lo que le sirvió este tránsito a este país fue para una redefinición política. Y tú encuentras tres bloques totalmente constituidos: el bloque de la derecha, un bloque de la derecha organizado entorno a Uribe y lo que significa para él la construcción de un poder, basado todavía en formas ligadas a la tierra y a una burguesía patrimonial. Luego, un sector moderno de burguesía en donde hay gente liberales y conservadores y que casi ni se pueden decidir por partidos. La ventaja del Centro Democrático es que, junto un poco eso y entonces, nos trajo eso y, de pronto, nos dimos cuenta que en ese sector de burguesía moderna también salía una cola de una burguesía más de izquierda y de unos sectores más de izquierda que construyen todas unas nuevas configuraciones políticas en el país y que juegan a un centro que está configurado en esos procesos y que ese país configurado en ese centro de procesos organiza de otra manera la realidad y nos encontramos con un partido verde sacando ocho o diez senadores y nos encontramos con alguna gente independiente también sacando unos senadores y, de otro lado, nos encontramos una izquierda mucho más clásica, más tradicional, ligada a unos procesos y aparece todavía una quinta posición que es ya la izquierda armada todavía existente en el país» MRM-PP-P27.

«el país se nos hizo muy complejo para el análisis político y entonces ese es el primer punto de la Educación Popular, hay que partir de la realidad y la realidad es otra vez la capacidad de dar cuenta de esa multiplicidad, de esa diversidad y la manera cómo esa diversidad concurre a las dinámicas sociales que constituyen, y que tú las ves en ejercicios de la política muy diferenciados y que como un acordeón, a veces se apiñan más frente ciertas circunstancias o en otras se mueven de otra manera» MRM-PP-P28.

Por lo tanto, la participación política, desde esta perspectiva de educación popular, se realiza en los ámbitos y según una intención política explícita en medio de un panorama político complejo. Las coordenadas de comprensión de la dinámica de poder, centradas en la lectura de las relaciones políticas desde el «anticomunismo», aunque mantiene una fuerza en la postura ideológica dominante del país, se presenta como una posición más en medio de una más variada expresión de lugares políticos.

Al respecto, se puede identificar, por lo menos, cinco posiciones de pensamiento y acción política más generales en el país que hacen que la participación política, desde la educación

popular, se realice en un panorama más complejo que el impuesto por la perspectiva binaria anticomunista.

- Bloque de la derecha: construcción de poder basado en la propiedad tierra y la burguesía patrimonial.
- Bloque de burguesía moderna liberal: construcción de poder desde la perspectiva liberal moderna.
- Bloque de burguesía moderna socialdemócrata: construcción de poder desde la perspectiva de la social democracia moderna.
- Bloque de izquierda clásica: construcción de poder desde la estructura de partido y programa socialista.
- Bloque de izquierda armada: construcción de poder desde una estructura militar de confrontación política.

Las relaciones que la participación política tiene con estos bloques políticos varían según las circunstancias inmediatas e históricas. Por lo que, otra característica de la participación política, desde esta perspectiva de educación popular, es la capacidad que tiene para reconocer e interactuar con las diferentes acciones políticas que se presentan en un panorama complejo en el país. Así como, desde la educación popular, se establecen diferentes interacciones con el panorama político complejo y los bloques, cada bloque, por su parte, tiene percepciones, calificaciones, interacciones e intenciones específicas y cambiantes con los procesos de participación política de las comunidades.

Por lo tanto, hay una interacción e interrelación dinámica entre los bloques y las comunidades que transforma las formas en que se lleva a cabo la participación política. Las perspectivas de análisis sobre las acciones y las relaciones políticas centradas en la lógica del enfrentamiento amigo – enemigo se ven simples y mecánicas sin dar cuenta de las variadas interacciones e interrelaciones que se presentan y transforman mutuamente en la dinámica propia que genera la

participación política entendida como una práctica constante de construcción de condiciones y relaciones sociales desde una perspectiva política específica que requiere de la presencia y el conflicto con la otra posición o postura, que aparece como diferente. Desde una perspectiva agonista de lo político, el análisis de las posiciones y las acciones de los diferentes actores sociales son ubicadas en un campo de relaciones diferentes que no logran ser totalmente comprendidas en el marco de la lógica antagonista binaria.

El proceso de producción y reproducción de otras condiciones y relaciones sociales llevado a cabo por las comunidades, en la dinámica de la educación popular, es un elemento que ha venido influyendo en la vida política. Desde la marginalidad, impuesta por las formas de relación opresoras, los sectores populares, los pueblos ancestrales y las organizaciones y los movimientos sociales han ido construyendo procesos políticos de resistencia, denuncia y construcción social que son reconocidos, desde la educación popular, como un rasgo central de la participación política entendida como práctica continua de transformación social.

«¿Por qué hablando de política? A la gente se le olvida que tuvimos aquí gobiernos de izquierda y que aun teniendo el más desastroso de los gobiernos, entre comillas de izquierda y corrupto como el de Samuel Moreno gana Petro las elecciones en Bogotá? donde hay un cuerpo de opinión grande, ¿cuándo en la vida de este país la izquierda había pasado de dos millones seiscientos mil votos que fue lo que sacó el maestro Gaviria? con Petro sacamos ocho millones de votos, juntando todos los votantes, pero no, sea, si ese cambio no se hubiera dado esta gente hubiera arrasado, hubiera llegado a arrasar, ha ido haciendo cosas horribles pero se le ha hecho un muro de contención. La corrupción, la votación contra la corrupción 11.670.000 votos enfrentado al esclarecimiento, no prestó un canal de televisión, no dio una propaganda de televisión en donde, en los diarios no salían y se sacó más votos que el presidente» MRM-PP-P29.

«El país ha cambiado mucho y a mí no me vengan a decir que Lucho Garzón ganó por su bonita cara o porque fue presidente de la USO, no, Lucho Garzón ganó porque en estos cerros y en esta ciudad hay un trabajo de Educación Popular muy viejo, muy viejo, que está en el imaginario de la gente y que cuando salta, como rebeldía, toma forma política y toma forma política en las propuestas que le hacen. Entonces, la construcción de la política hoy corre por otros caminos, por otros imaginarios y depende del tipo de análisis que hagamos del país, ¿qué hace que la fuerza de un paro como el que vamos a tener mañana, no sea la fuerza de la MINGA? la fuerza de la MINGA está en que está construyendo desde lo común desde la comunalidad, y ese común y esa comunalidad está reestructurando lo político y desde dónde lo hace, que es una lección desde la escuela, es que el muchachito que nosotros mandamos a la escuela, lo mandamos con todo el adocenamiento de un ejercicio de ámbito familiar totalmente controlado por el sistema, cuando el muchachito - y yo que he trabajado en esos procesos- indígena llega a la escuela de educación propia, llega con un plan de vida y el plan de vida es el de la comunidad, él no llega a la escuela a que le llenen la cabecita de... bancaria, no, hay sistemas totalmente diferentes» MRM-PP-P31

En la comprensión del panorama político, como una dinámica más compleja de interacciones e interrelaciones entre variados bloques de pensamiento, la práctica de educación popular ha ido estableciendo procesos propios que, por un lado, permiten una relación diferente con ese panorama político y, por otro lado, han posibilitado el reconocimiento de su valor para los diferentes grupos políticos.

Es decir, la participación política, llevada a cabo en la dinámica propia de la educación popular, ha hecho que las comunidades hayan podido influir en los procesos políticos locales con una perspectiva que no se reduce a la comprensión electoral de la acción política. La expresión electoral de la acción política solo es una parte de las prácticas de participación política que las comunidades realizan en uno de los ámbitos en que se desenvuelve la educación popular, la participación política pasa, no se limita ni se queda, por lo electoral como una acción política más.

El reconocimiento de la historia viva de las prácticas de participación política, que son parte de las acciones de la educación popular, permite que se recuperen como parte del proceso constante de transformación de las condiciones y las relaciones sociales que las comunidades vienen realizando en los diferentes ámbitos en la construcción de la propuesta política y educativa general. Detrás de las prácticas sociales de las comunidades hay una experiencia que se recupera como parte de la participación política concreta que ha permitido que el panorama político colombiano se haya hecho complejo y tenga que ir reconociendo, cada vez con mayor urgencia, el papel significativo de los sectores oprimidos en la construcción de otras condiciones y relaciones sociales. La participación política de las comunidades es una expresión de la propuesta educativa general de la educación popular, forma parte de la comprensión de que la práctica educativa y política.

«Hay una construcción de la política distinta, por eso, esos ámbitos no son lineales, es como un cubo, el cubo ese del polaco que uno va y va dando montones de colores y se van entremezclando y van haciendo esos procesos. Entonces yo creo que hay que hacer una lectura diferente; nosotros que nos recorremos este país por todas partes haciendo talleres con la gente de las organizaciones sociales populares y que hemos vivido la arremetida ahora de que somos demasiado sospechosos para mucha gente del establecimiento, todavía, o cuando yo estaba en Ondas diseñando la propuesta pedagógica, la gente de la derecha diciendo, vea lo que es, es puro caballo de Troya,

esa es pura Educación Popular. Claro, cuando se dieron cuenta teníamos un millón de niños, 22.000 maestros, 6500 proyectos de investigación en el país, todos con una visión de Educación Popular y yo dando la pelea en todos los escenarios, en todas las universidades» MRM-PP-P32.

«Porque esa es otra cosa, es político, es que lo político no es sólo ese ejercicio en el cual nos encontramos con lo público, lo político es todo ese ejercicio en el cual se acumula poder popular a través de múltiples dinámicas, múltiples actividades en esos seis ámbitos, porque si vamos a operar con la idea liberal de la política, de que la política es el parlamento esa es otra instancia y es otra instancia para nosotros los educadores populares del ámbito de lo gubernamental y de participación en procesos de gobierno, que la Educación popular lo resolvió, hay que estar, que las posiciones más de izquierda, no, hasta que no nos tomemos el poder no, la pelea que tenemos con FECODE, la pedagogía dicen algunos compañeros de líneas más "marxistas clásicas" no, la pedagogía es un asunto del Gobierno, el día que nos tomemos el poder planteamos nuestra pedagogía, por suerte Freire nos había enseñado a nosotros que es necesario llevar proyecto y ese proyecto se construye y se construye en el día a día» MRM-PP-P33.

«ese entendimiento de la política hay que sacarlo de la idea liberal de la política y construir una idea de política desde la Educación Popular y construir la idea de política es la capacidad de encontrar que esos ocho ámbitos son porosos y que todos están atravesados por poder, porque es que aquí nos dejamos ganar de ese discurso del neoconservadurismo que no es un discurso ni siquiera de acá es un discurso recogido de algunos de los sectores más reaccionarios de derecha sigue siendo eurocéntrico, de la ideología de género, son tan ideológicos ellos diciendo que la naturaleza humana es así, como si fuera una esencia, como nosotros cuando decimos que la naturaleza humana no existe que es una construcción social y que es una construcción social cultural de 200 mil años de especie de Homo Sapiens, discutamos, es tan ideológico lo de él como lo mío, entonces eso es profundamente político. Entonces me parece que si no somos capaz de construir el nuevo rizoma de lo político, una política que está colgadita en el árbol de los ámbitos, en el cubito de los ámbitos y derrama por todos lados política, que es qué es eso lo que hace la Educación Popular» MRM-PP-P33.

La construcción de la participación política, desde la interacción de los ámbitos, los niveles y los contextos, permite que el conjunto del panorama político se vea confrontado y en conflicto por la presencia activa y decidida de grupos sociales que históricamente han sido marginados, excluidos y sometidos a los intereses, las perspectivas y los proyectos sociales dominantes. En lo múltiple, lo variado, lo complejo, lo común, lo dinámico y lo diferente, propio de la dinámica de la educación popular, se concentra la participación política como práctica que se presenta en constante reconstrucción y transformación según las circunstancias históricas, las comunidades, los ámbitos, los niveles y los contextos en que se desenvuelve la vida de las comunidades.

En la forma en que se realiza la participación política, como una acción de constante construcción y transformación de las condiciones y relaciones sociales centradas en el respeto y cuidado de la vida en la Madre Tierra, aparece una voluntad común por la configuración de

poder popular. El poder popular es la expresión en que se concreta la realización de la propuesta política general que orienta el quehacer de la educación popular. Configurar el poder popular es la expresión de la participación política desde la perspectiva de la educación popular. Poder popular que se construye de manera común en los diferentes ámbitos, niveles y contextos y en las acciones del día a día.

Por lo tanto, la participación política, desde la educación popular, no se limita a la postura liberal de la representación ante el Estado, o en la administración de los bienes públicos, sino que se extiende a la acción cotidiana, concreta y vital de transformación de las condiciones y las relaciones sociales de opresión que son inherentes al modo de producción capitalista y que atentan contra la vida, la humanidad y la Madre Tierra. En esta perspectiva de la participación política, las acciones políticas se hacen en y a través de los ámbitos, atraviesan y conectan los niveles e integran y complejizan las relaciones entre los contextos.

«El problema no es el acuerdo con las FARC. El acuerdo con las FARC es un factor más de múltiples en la manera cómo se han construido, en estos veinte años, la Educación Popular gracias a las fuerzas progresistas en el continente que nos han abierto las puertas para muchas cosas; pero, nosotros también que fuimos cambiando la idea y fuimos encontrando que la Educación Popular tiene una propuesta político-pedagógica para toda la sociedad, para todas las educaciones, siempre y cuando yo tuviera la idea clara de que esta sociedad trabaja desde la opresión y es necesario romper la opresión, es necesario romper eso y luego ya vendrán miles de explicaciones teleológicas y ahí la comunidad se está rehaciendo, los comunales, los comunes nuevos que estamos construyendo» MRM-PP-P34.

«Entonces, cuando lo traemos para la Educación Popular nos rompe un montón de cosas que traíamos del marxismo clásico; por eso, hoy la Educación Popular es mucho más potente, es mucho más fuerte y, ante todo, nos muestra que somos mucho más complementarios con un montón de procesos que no son ni los del uno ni los del otro y creo que lo lindo de este tiempo es que sacó el proceso de la Educación Popular de personas y mostró cómo los distintos grupos que las hacen van agregando cosas, van agregando cosas, esto de los sentidos y el buen vivir, el adelante es atrás del mundo indígena, toda la idea de educación del campo, de que seguir hablando de ruralidad es seguirle haciendo el juego a una mirada capitalista que separa lo urbano de lo rural y claro, los de Bucaramanga cuando se dieron cuenta que el agua no salía de la llave y que si se acaba el páramo de Santurbán no iban a volver a tener agua por la llave, entonces hacen una primera manifestación de cien mil personas para defender el páramo de Santurbán y ahí hay infinidad de procesos de Educación Popular en ámbitos muy distintos, no es sólo lo político del movimiento, es lo político de redescubrir en mi individuación que yo soy naturaleza y que cuando comenzamos a trabajar con el buen vivir está ahí colocado en todos los escenarios y entonces ¿qué somos? somos comunidad, no sólo con los DH con los humanos, somos comunidad con la naturaleza y somos comunidad con los animales y entonces aparecen los derechos de los animales

y en el Atrato y en el Amazonas se dan cuenta que estamos destruyendo esos ámbitos y entonces surgen los derechos del río Amazonas, los derechos del río Atrato, por gente que trabaja la Educación Popular como los de Cocoman en el Chocó, ellos fueron los que trabajaron eso, entonces se nos abre un mundo en donde todavía estamos haciéndonos. Dice un poema de García Márquez de “aprendemos desde la gestación hasta la tumba” y yo creo que eso es lo maravilloso de este tiempo» MRM-PP-P36.

Esta participación política propone formas de pensamiento que no se estructuran en la dinámica de la linealidad causa – efecto, ni en la organización del conocimiento desde una perspectiva autoritaria y jerárquica, ni ponen a la práctica como sucedánea de la teoría, ni hacen de la materia un espejo de la idea, ni que suponen que lo concreto cobra sentido en cuanto expresa abstracciones. En las maneras de percibir, sentir, pensar y actuar que recuperan la práctica concreta, la cotidianidad y la materialidad inmanente de la vida en la Madre Tierra se cimienta la práctica de participación política que atraviesa diferentes ámbitos en que la vida humana se conecta con la vida en el planeta y le impone una ética concreta de preservación de la vida, un reconocimiento de la materialidad trascendente que es la vida en la Madre Tierra.

Se parte de condiciones y relaciones sociales de opresión concretas que se expresan en la dinámica de cada ámbito, que atraviesan los niveles y que se replican en cada contexto. Opresión que aparece como consistente, necesaria, inevitable y natural a la vida humana, que hace que el individuo, la libertad y la autonomía aparezcan como condiciones de vida social que soporten la competencia y el intercambio mercantil en función de la creación de plusvalía y acumulación de capital como única razón de ser de la vida en la tierra.

Esas condiciones y relaciones sociales son el resultado de un modo de (re) producción de la vida humana que tienen un carácter histórico. Es decir, son fruto de la acción humana en un momento y lugar específico de la amplia y variada historia de la humanidad. En tanto acción política, esa forma de producción de la vida humana se presenta como única, inevitable y necesaria. Aparecer como destino manifiesto de la existencia en el planeta y hace difícil que cualquier otra forma de producción de la vida sea susceptible de ser considerada, a menos que no responda a la intención básica de conservación, respeto y mantenimiento del capital como razón de ser del ser humano en la tierra.

«¿Qué es la Expedición Pedagógica? la Expedición Pedagógica es una propuesta que tiene, así

tenga su propuesta metodológica, todos los fundamentos son de Educación Popular, ¿qué son los diarios, ¿qué es la práctica del maestro, ¿qué es la sistematización como un maestro que es productor de la saber y conocimiento? y ahí están. Acabamos de hacer, yo sigo siendo del equipo coordinador de la Expedición Pedagógica, acabamos de hacer los viajes por la memoria del conflicto en Bogotá, pero con un planteamiento de memoria y un planteamiento de conflicto porque, desde ahí, estamos construyendo lo de la paz. Porque el capitalismo no ha acabado la exclusión, no ha acabado la segregación, está dejando, en el mundo está dejando 220 millones de pobres de desempleados en esta transición entre tercera y cuarta revolución industrial y no estamos ocupando sino uno y no está comenzando a discutir de renta básica. Entonces la Educación Popular, su horizonte está planteado por ese lugar donde se producen las opresiones y ahí es donde lo popular comienza a tomar, a ampliarse más allá de la idea de clase; decía, cuando uno va al mundo indígena y el mundo indígena le enseña que el problema no es para delante que problema es atrás, que adelante es atrás como dicen ellos, y que es sólo si podemos tener en claro esas identidades vamos a poder pelear como vamos a construir hoy, para que no nos llegue simplemente la modernidad euro-americana y que nuestra América ha trabajado esas cosas en muchos lugares, en muchos momentos. La fuerza de ese proceso es una fuerza que organiza esas dinámicas y que va haciendo convergentes esas dinámicas, no somos un gran río, somos un montón de afluentes que por raticos coincidamos y nos juntamos y otra vez volvemos a esos procesos para generar esas dinámicas de otro tipo» MRM-PP-P40.

En relación con las formas de opresión que el modo de producción capitalista crea, la educación popular presenta su propuesta como general para toda la sociedad y para todas las educaciones. En su acción política, la educación popular reconoce el papel transformador de las comunidades, su historia como un elemento esencial en el cambio político en el país y su intención como un horizonte deseable para la vida en la Madre Tierra. Se parte de la opresión y sus condiciones para acabar con ella y la lógica social que la mantiene y la presenta como necesaria. El quehacer político de la educación popular es resistencia y denuncia de la opresión y proposición y creación de condiciones y relaciones sociales centradas en el respeto y armonía de la vida en la Madre Tierra.

Lo colectivo y lo común son dos aspectos centrales en la comprensión de lo político y de la participación que se hace desde la educación popular. En su devenir la educación popular ha ido reconociendo el papel transformador que tiene la acción colectiva, la dinámica comunitaria y la perspectiva común. Ampliando la perspectiva educativa hacia la acción común y colectiva, más allá de la perspectiva individual y particular de los sujetos específicos. Desde lo común que supone una construcción conjunta, intencionada y compartida de la vida colectiva, en el lazo que nos hermana, como humanidad, con la Madre Tierra y los demás seres que la habitan y la hacen

vida trascendente, la educación popular ha ido reconociendo que la acción conjunta es la base de la participación política.

Esa acción común y colectiva que está en la base de la participación política se concreta y expresa, en la educación popular, en los diferentes modos de educación que la han ido configurando y caracterizando. La participación política se concreta en los ámbitos y se expresa a través de la práctica política y educativa que se desenvuelve en los diferentes modos de educación que nutren la experiencia de la educación popular. Es decir, el proyecto político general de la educación popular se desenvuelve desde diferentes prácticas de participación política que se expresan en modos de quehacer educativo concretos: las pedagogías críticas, las pedagogías propias, las educaciones propias y las educaciones decoloniales.

«Hay que leer esa política y esa comunidad en una clave más amplia y como te digo, en una perspectiva de Educación Popular hay que tener claro qué es lo que entiendo de la Educación popular por esas cosas, para entender qué es lo que pasa con las FARC. Porque es muy distinto entender lo que está pasando con las FARC desde una mirada de Educación Popular y sus ámbitos, que desde una mirada clásica de la sociología, sea en su versión crítica o en su versión... o sea, los movimientos sociales; hoy aquí son una cosa distinta a lo que había, son muy distintos y son novedad, tanto que mira ahorita leemos... Hoy, yo vengo de unas conferencias en Argentina y lo que me pidieron, porque como los argentinos están un poco tan ... es ¿qué debo entender eso de Abya-Yala? ¿Qué es lo que...? y fui, expuse... las llamaba “las pedagogías de Abya-Yala en la cuarta revolución industrial” posicionándome como educador popular, hay pedagogías, recogemos las pedagogías críticas de origen eurocéntrico y norte-céntrico, las recogemos porque el sur nuestro no es un sur geográfico, es un sur epistémico que hace una apuesta por una manera de entender el mundo y de construir mundos nuevos. Entonces recogemos esa tradición y esa tradición viene acá y hay infinidad de proyectos críticos. Pero dos, se ha desarrollado una educación propia, en la mayoría con matriz de Educación Popular, yo les molesto mucho a los del CRIC les digo, a ustedes a veces se les olvida cómo arrancamos esta idea, claro, surgió como Educación Popular y hoy hay treinta y ocho Universidades. Cuando a mí me dicen y ¿ustedes qué han hecho? ¿qué hemos hecho? yo inicié el primer taller que yo di en el Cauca fue a catorce, quince maestros que hablaban mal el español. Teníamos a Abelardo, uno que les traducía las cosas que no me entendían, quince y hoy el CRIC tiene 325 instituciones educativas, tiene 1860 maestros y maestras, tiene Universidad, ¿cómo así que no hemos hecho nada? para hablar sólo de una cosa en la que yo he participado, entonces esa educación propia» MRM-PP-P37.

«Tres, la Educación del campo, todos los movimientos campesinos, movimientos sin tierra, la vía campesina. La vía campesina ha desarrollado una propuesta de educación del campo en vez de educación rural y aquí tenemos toda la pelea con el Banco Mundial que anda con ONG's muy progresistas vendiendo la idea de educación rural y nosotros le estamos dando la pelea y, tristemente, algunas universidades progresistas siguen hablando de educación rural. En la Universidad Nacional sobre eso, en la Facultad de Agronomía, con los muchachos y lo hacemos como educadores populares» MRM-PP-P38.

«Cuatro, no sólo hemos desarrollado las pedagogías críticas, porque no es pelear con el norte, hemos desarrollado una educación propia, hemos desarrollado formas de educación del campo. También ha surgido toda una línea de educación descolonizadora que tiene la pelea frontal contra el eurocentrismo y busca construir una matriz pública y tenemos la propuesta de Educación Popular. Y las cuatro, otra vez como el bendito cubo de Rubik, lo movemos así y se mueve así porque se hace así, no es en esta cara estás vos y en esta... no, eso se está haciendo y por eso tenemos propuesta para enfrentar estas cosas y por eso frente a la cuarta revolución industrial, tenemos propuestas» MRM-PP-P39.

En los modos de educación y pedagogía que hacen a la práctica de la educación popular hay una expresión concreta de la participación política y su intención como proyecto político educativo general. Entonces, la participación política no es una acción específica, o particular, en el ejercicio educativo, sino que aparece como una práctica intrínseca e inmanente de la educación popular que atraviesa los niveles, se modifica entre los ámbitos y hace complejas las relaciones de los contextos.

La participación política es una práctica constante, diversa, conjunta y cambiante que hace que la interacción de las comunidades con la sociedad se concrete en un proyecto general de vida común que se entreteje con la vida en el planeta, que desde el conflicto que supone el respeto por la diferencia se crea un proyecto de social que es armónico con la vida en la Madre Tierra, que conjuga la vida y la cultura en un mismo sentido de convivencia material.

Ríos que fluyen a un mismo cauce

La educación popular aborda el desarrollo comunitario como un proceso de construcción de lo común, como proyecto cultural dentro del proyecto pedagógico y político general para toda la sociedad y las educaciones, en las prácticas de comunidades que se desenvuelven en y a través de ámbitos, para la transformación de condiciones y relaciones sociales de opresión. Es decir, el desarrollo comunitario es abordado como un proceso cultural diverso, móvil y cambiante de prácticas educativas orientadas por la creación de un vínculo armónico y respetuoso con la vida en la Madre Tierra.

El desarrollo comunitario, en esta perspectiva de educación popular, implica abordar lo comunitario privilegiando la lógica de los territorios que le dan significado y sentido a los

lugares y los entornos inmediatos. Los ámbitos son escenarios donde se llevan a cabo procesos vitales y culturales entretejidos por las prácticas de educación que las comunidades realizan, en esos escenarios se crean y recrean condiciones y relaciones sociales según el proyecto político de las comunidades, se construye lo común.

En los ámbitos se llevan a cabo y concretan las prácticas educativas que buscan modificar las condiciones de opresión propias del modo de producción capitalista. Esas prácticas tienen una forma específica que se expresa en el desarrollo comunitario. Las maneras en que se resisten y denuncian las condiciones y las relaciones sociales de opresión y en que se anuncian y crean las formas de relación comunes centradas en el vínculo armónico y el respeto con la vida en la Madre Tierra son la expresión concreta del desarrollo comunitario.

«Esos ocho ámbitos y ahí es donde quiero decirte, en todos se da la política, en todos se da la comunidad, entonces tenemos que reelaborar la idea de comunidad, por eso hoy la comunidad no es... bueno, Alfonso Torres sabe más de eso que yo pero, la comunidad no es la determinada simplemente por la permanencia en lo local. Entonces, ¿cómo es lo comunitario en ámbitos de socialización? ¿cómo es la política en ámbitos de socialización? porque es que la Educación Popular es político-pedagógica y toda la pedagogía de la Educación Popular es política, por eso hemos desarrollado una pedagogía, hemos construido una pedagogía basada en tres procesos, diálogo de saberes para construir intraculturalidad, confrontación de saberes para construir interculturalidad y negociación cultural para construir lo común, y lo común es con quién voy y con quién voy diferenciándome, el ejercicio pedagógico me tiene que llevar a diferenciarme»
MRM-DC-P18.

El desarrollo comunitario atraviesa los ámbitos de la educación popular y está presente en las prácticas, las dinámicas y los procesos que se crean en y entre los ámbitos: individuación, socialización, lo local, movimientos sociales, gobernanza, lo masivo, tecnologías y lo artificial, los niveles: micro, meso y macro, los contextos: cultural, social, político y económico y las dinámicas históricas: local, regional, nacional e internacional. El paso del desarrollo comunitario por los ámbitos los modifica y, a su vez, modifica al desarrollo comunitario, y transforma las prácticas de la educación popular. Por lo tanto, hay una dinámica de cambios que se presenta en el desarrollo comunitario cuando entra en conexión con los ámbitos en la educación popular y que produce transformaciones en el desarrollo comunitario, los ámbitos y la educación popular. De igual manera, el paso del desarrollo comunitario en los ámbitos en la educación popular la vincula de manera dinámica a los niveles y transforma los contextos según las particularidades

culturales propias de lo común.

La educación popular hace una revisión, a partir de las prácticas con las comunidades, de la manera en que se aborda lo comunitario, lo que le permite un acercamiento particular al desarrollo comunitario. Lo comunitario no es abordado solamente como una referencia a la comunidad en un lugar, no hace necesariamente referencia al lugar inmediato y local que habita un grupo de personas. La comunidad ubicada, de manera social, cultural, política, económica e histórica, en un lugar concreto y específico contiene y porta relaciones materiales y simbólicas con su entorno físico y espiritual inmediato, con la región, la Madre Tierra y el cosmos. Las relaciones materiales y simbólicas de los grupos de personas, en los lugares locales, configuran y son configuradas por territorios.

«Estamos pasando de lo comunitario a lo común y lo común porque, claro, yo puedo construir lo común con alguien que está muy lejos de mí, entonces emergen los nuevos territorios, el territorio se vuelve definitivo pero hay que reelaborar también la idea de territorio porque ¿cuáles son los territorios de un proceso de individuación?, cuando tú estás con un grupo de mujeres iniciando un trabajo en donde tienes que llevar a que ellos reconozcan que esa cosa del individuo solo, en su versión liberal, no existe; que eso es una ironía pero tienes que mostrarlo y tienes que hacerlo. Entonces lo comunitario se te atraviesa en todos los procesos, en todos los ámbitos, hay formas de lo comunitario y de lo político en la individuación, en los distintos procesos de socialización» MRM-DC-P19.

«Mira la cosa tan bella esta semana en El Tiempo cuando yo veía, y en la zona, en la zona creo, que era en una de las zonas del Meta o en la del Guaviare, los compañeros de las FARC decían, “no, nosotros no nos vamos a ir de esta zona, ya entregamos los fusiles” pero además “es que aquí nacieron nuestros hijos, este territorio es el de nuestros hijos”. Es una típica elaboración de individuación y de individuación que se encuentra con socialización y construye comunidad. Por eso, poder romper con esa idea de que la educación, que creo que nos costó mucho en la Educación Popular, porque siempre queríamos que todo el mundo estuviera allá en la participación en los movimientos y, muchas veces, saltábamos y no hacíamos los procesos y violentábamos a mucha gente por no hacer el proceso pedagógico bien hecho; teníamos los afanes de un mundo en que creemos que el cambio venía mañana. Esa es toda la lectura política que vamos a tener que revisar» MRM-DC-P20.

En relación con el desarrollo comunitario, la educación popular usa el concepto de territorio, unido al de ámbito, como un elemento central. Los ámbitos son escenarios sociales y culturales donde se desenvuelven procesos educativos, pedagógicos y políticos propios de la educación popular y los territorios son los espacios simbólicos y materiales donde se construye y expresa lo común. Por lo tanto, si en el ámbito es fundamental la definición de las prácticas de educación

popular, en el territorio la definición de lo común aparece como básica.

En su revisión de lo comunitario, la educación popular reconoce que su proyecto político-educativo general se basa en tres procesos pedagógicos relacionados con las dinámicas entre la cultura y el saber. En estas relaciones aparece lo común como un elemento básico para el territorio y, por extensión, para el desarrollo comunitario. Las prácticas de la educación popular se desenvuelven en tres procesos: de diálogo, confrontación y negociación de saber con las comunidades. El diálogo de saberes se presenta como proceso intra cultural, la confrontación de saberes como un proceso intercultural y la negociación de saber cómo una construcción de lo común.

Lo común es lo que une a otro y, al mismo tiempo, lo que diferencia con respecto a él. Esa construcción de lo común se da más allá de las coordenadas físicas de lo inmediato que hay en lo concreto y trasciende el tiempo y lugar presente y local. Hay una materialidad de lo común que se presenta más allá de lo concreto y que les da unidad a los procesos culturales de resistencia, denuncia y construcción con otros grupos en otros lugares y tiempos. Lo común son las relaciones culturales, simbólicas y sociales materiales que construyen los grupos para crear un vínculo con los otros, en tanto semejante o diferente. Por lo tanto, el territorio contiene una dinámica dialéctica de relaciones entre los grupos en tanto comunes o no comunes, es un escenario simbólico para las dinámicas culturales de relación de los grupos con la vida en la Madre Tierra.

Lo común caracteriza a las prácticas educativas en los ámbitos y, por lo tanto, los ámbitos toman su forma según las características culturales que portan las comunidades. Lo común son los lazos simbólicos que construyen la materialidad de las relaciones de los grupos entre sí, más allá de las coordenadas físicas de lo inmediato concreto. Los ámbitos y los territorios, en la educación popular, son aspectos culturales fundamentales y básicos que están determinados y determinan prácticas educativas y formas de relación con la Madre Tierra y el cosmos, constituyen comunidad en tanto construyen un proyecto cultural común para toda la humanidad desde la perspectiva de vida de las comunidades ancestrales, los movimientos y las organizaciones sociales puestos en situación de opresión social en el modo de producción capitalista.

«Lo interesante hoy es que la idea de comunidad trabajada desde los procesos de los movimientos deshace la idea del desarrollo y la deshace porque algunas de las dinámicas que llevaron a constituir, a que la gente terminará haciendo desarrollo en el sentido clásico y soñando con que el nuevo lugar era el paradigma de los otros y el paradigma euro-norteamericano o el paradigma de la modernidad se rompió y ¿qué lo rompe?, lo rompe en el momento que se puede reconocer que las vidas, esas múltiples que se dan en distintos caminos y distintas dinámicas organizativas, esas dinámicas construyen de otra manera el mundo y que ahí hay una construcción de mundo distinta. Por ejemplo, cuando tú comienzas a incursionar en los procesos de la comunalidad, te das cuenta que esa comunalidad en Oaxaca, en esa región, no está tan interesada en el desarrollo que le están proponiendo sino que ellos tienen una forma de organizarse y tienen una manera de trabajar esas dinámicas, que no es renunciar a cosas que se han generado en la dinámica de construcción de la sociedad occidental y eurocéntrica, sino que es una dinámica que construye procesos y comienza a reelaborar dinámicas, cuando tú te encuentras con toda la visión de saber popular en la Educación Popular, esa visión de saber popular te lleva a reconocer que existen formas de sabiduría que están ligadas a la ancestralidad y que esas formas de sabiduría no están tan lejanas de la idea del conocimiento sino que funciona con otra matriz, como otra episteme» MRM-DC-P45.

El desarrollo comunitario, como proceso cultural de las comunidades en situación de opresión, atraviesa los ámbitos y los vincula con las relaciones simbólicas que constituyen los territorios. Los territorios son los escenarios culturales construidos por el proceso de desarrollo comunitario. El elemento que le da sentido a lo comunitario es lo común, la relación entre lo que asemeja o diferencia según la posición cultural con las condiciones y las relaciones sociales de opresión. El desarrollo comunitario, como proceso del proyecto político de la educación popular, se presenta en todos los ámbitos y permite que la construcción de lo común se haga en la práctica misma. Por lo tanto, hay una materialidad inmediata que se da en cada ámbito, entre los niveles y en los contextos que permite ir concretando el proyecto político educativo en la práctica, hace de la práctica construcción del proyecto y materializa la propuesta cultural que construye lo común.

Con el desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, los procesos de transformación de las condiciones y las relaciones sociales de opresión se desenvuelven cotidianamente, en la inmediatez de los procesos educativos, a través de la dinámica simbólica que se pone en movimiento en cada práctica cultural y social en que se concreta el proyecto político educativo. La configuración de las dinámicas propias de cada ámbito, sus relaciones en los niveles y la manera en que transforman los contextos están siendo recreados, de forma particular, por los procesos de desarrollo comunitario. Hay una dinámica intensa entre las prácticas educativas y los procesos culturales que construyen lo común, que los ponen en

conexión con la vida concreta que se da en lo local y que, simultáneamente, les permiten la configuración de una trama amplia de procesos culturales que construyen las relaciones de los seres humanos con la vida en la Madre Tierra.

Es decir, el proceso cultural, que supone el desarrollo comunitario, se constituye en las prácticas locales e inmediatas que se presentan en la cotidianidad de las comunidades, en el lugar concreto donde se expresa y define lo común, en la dinámica de los ámbitos, en lo local en cuanto conexión dialéctica entre los niveles, en el tránsito de lo micro, lo meso y lo macro que permite la construcción de los lazos que expresan lo común. Lo común no es, por lo tanto, una construcción abstracta o teórica, sino que es la expresión de una práctica concreta que presenta la particularidad cultural de las comunidades que son puestas en situación de opresión.

Lo cultural es tanto condición material como configuración simbólica, es la construcción de una comprensión, una acción y una intención política sobre el mundo. En tanto, construcción simbólica, social e histórica, el desarrollo comunitario aparece como una expresión concreta, inmediata y, a la vez, amplia y común, del proyecto político de las comunidades oprimidas por la creación de condiciones y relaciones sociales en armonía y respeto con la vida en la Madre Tierra.

La dinámica del desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, es una constante creación cultural de mundos desde lo común que se presenta en todos los ámbitos y que implica diálogo, confrontación y negociación de los modos de saber y la relación con la vida. Esa dinámica tiene contenidos y expresiones culturales que son propias de los pueblos ancestrales, pero, que, en su propia postura, no le son exclusivas, sino que aparecen como modos de producir la vida que pretenden ser parte de la construcción de la experiencia de los seres humanos en la Madre Tierra y se presentan como una alternativa, con igual importancia, frente a otros modos de producción.

«El país ha cambiado mucho y a mí no me vengan a decir que Lucho Garzón ganó por su bonita cara o porque fue presidente de la USO, no, Lucho Garzón ganó porque en estos cerros y en esta ciudad hay un trabajo de Educación Popular muy viejo, muy viejo, que está en el imaginario de la gente y que cuando salta, como rebeldía, toma forma política y toma forma política en las propuestas que le hacen. Entonces, la construcción de la política hoy corre por otros caminos, por otros imaginarios y depende del tipo de análisis que hagamos del país, ¿qué hace que la fuerza de un paro como el que vamos a tener mañana, no sea la fuerza de la MINGA? La fuerza de la

MINGA está en que está construyendo, desde lo común, desde la comunalidad, y ese común y esa comunalidad está reestructurando lo político y desde dónde lo hace, que es una lección desde la escuela, es que el muchachito que nosotros mandamos a la escuela, lo mandamos con todo el adocenamiento de un ejercicio de ámbito familiar totalmente controlado por el sistema, cuando el muchachito - y yo que he trabajado en esos procesos- indígena llega a la escuela de educación propia, llega con un plan de vida y el plan de vida es el de la comunidad, él no llega a la escuela a que le llenen la cabecita de... bancaria, no, hay sistemas totalmente diferentes» MRM-DC-P31.

«Hay una construcción de la política distinta, por eso, esos ámbitos no son lineales, es como un cubo, el cubo ese del polaco que uno va y va dando montones de colores y se van entremezclando y van haciendo esos procesos. Entonces yo creo que hay que hacer una lectura diferente; nosotros que nos recorremos este país por todas partes haciendo talleres con la gente de las organizaciones sociales populares y que hemos vivido la arremetida ahora de que somos demasiado sospechosos para mucha gente del establecimiento, todavía, o cuando yo estaba en Ondas diseñando la propuesta pedagógica, la gente de la derecha diciendo, vea lo que es, es puro caballo de Troya, esa es pura Educación Popular. Claro, cuando se dieron cuenta teníamos un millón de niños, 22.000 maestros, 6500 proyectos de investigación en el país, todos con una visión de Educación Popular y yo dando la pelea en todos los escenarios, en todas las universidades» MRM-DC-P32.

Lo que configura lo particular, lo propio y lo común de las prácticas de la educación popular es su rasgo cultural, es la construcción de una perspectiva de cuidado, respeto y vínculos materiales y trascendentales con la vida que constituye una forma propia de construcción de mundo material y simbólico que se enfrenta al modo de producción capitalista. Esa construcción de mundo sucede en medio del conflicto social, político, económico e histórico entre modos culturales de vivir que el ser humano ha creado y que se enfrentan en la construcción de las diferentes expresiones de lo común.

Es decir, lo común no es una construcción universal, ni abstracta, ni absoluta, sino que es una construcción localizada, en tanto creación de las comunidades, en la dinámica de relación con las otras formas de construcción de la vida humana. Por lo tanto, hay diferentes comunes que constituye lo común a la humanidad: lo común de lo humanos es lo diverso, múltiple y cambiante de la vida en medio de una misma y única condición de la vida: una materialidad trascendental que nos teje como seres vivos y nos vincula con nuestra experiencia con el cosmos.

Las relaciones entre las diferentes formas en que se configuran los comunes expresan la dinámica de conflicto que es inherente al proceso de la vida. El conflicto entre las formas en que los seres humanos construyen su vida en el planeta marca una dinámica de relación intrínseca al desarrollo comunitario, según el enfoque de la educación popular, lo que lo lleva a reconocer las

condiciones políticas, sociales, históricas y económicas en las que se desenvuelven las relaciones entre los diferentes modos culturales de entender y llevar a cabo la vida humana como un elemento central del desarrollo comunitario.

El desarrollo comunitario, como expresión del conflicto en la configuración de los diferentes modos culturales de lo común, no es un modelo que se propone implementar. En esta perspectiva de educación popular, el modo cultural de relación con la vida, que supone otras relaciones de lo humano con la Madre Tierra, es una propuesta que se construye cotidianamente por parte de las comunidades que están en conflicto con el modo de producción capitalista y se presenta como alternativa de relación con la vida, como otro modo de producción de la vida que surge de la experiencia cultural de los pueblos ancestrales latinoamericanos. En tanto, construcción cotidiana, como práctica vital, la perspectiva de desarrollo comunitario no es un modelo para seguir, sino una construcción de vida frente a los modos de producción occidentales, euro y norte céntricos, antropocéntricos y mercantiles que se han impuesto como relación dominante en el planeta.

«El problema no es el acuerdo con las FARC. El acuerdo con las FARC es un factor más de múltiples en la manera cómo se han construido, en estos veinte años, la Educación Popular gracias a las fuerzas progresistas en el continente que nos han abierto las puertas para muchas cosas; pero, nosotros también que fuimos cambiando la idea y fuimos encontrando que la Educación Popular tiene una propuesta político-pedagógica para toda la sociedad, para todas las educaciones, siempre y cuando yo tuviera la idea clara de que esta sociedad trabaja desde la opresión y es necesario romper la opresión, es necesario romper eso y luego ya vendrán miles de explicaciones teleológicas y ahí la comunidad se está rehaciendo, los comunales, los comunes nuevos que estamos construyendo» MRM-DC-P34.

«Es que la nueva medida, lo que nos ha quitado el capitalismo, se ha apoderado de todos nosotros, tomó la naturaleza la volvió mercancía y nosotros terminamos haciéndole el juego con una idea del conocimiento que es por eso. Hemos construido proyectos en el conocimiento y procesos investigativos para poder abordar el conocimiento, entonces, manejamos todavía la separación entre lo humano y la naturaleza, pero tuvimos que ir, y esas búsquedas por Abya-Yala nos muestran que hay un buen vivir y que el primer principio del buen vivir es que el mundo es uno y uno es el mundo, es el primer principio y qué significa eso, que somos naturaleza» MMR-DC-P35.

«Entonces, cuando lo traemos para la Educación Popular nos rompe un montón de cosas que traíamos del marxismo clásico; por eso, hoy la Educación Popular es mucho más potente, es mucho más fuerte y, ante todo, nos muestra que somos mucho más complementarios con un montón de procesos que no son ni los del uno ni los del otro y creo que lo lindo de este tiempo es que sacó el proceso de la Educación Popular de personas y mostró cómo los distintos grupos que las hacen van agregando cosas, van agregando cosas, esto de los sentidos y el buen vivir, el

adelante es atrás del mundo indígena, toda la idea de educación del campo, de que seguir hablando de ruralidad es seguirle haciendo el juego a una mirada capitalista que separa lo urbano de lo rural y claro, los de Bucaramanga cuando se dieron cuenta que el agua no salía de la llave y que si se acaba el páramo de Santurbán no iban a volver a tener agua por la llave, entonces hacen una primera manifestación de cien mil personas para defender el páramo de Santurbán y ahí hay infinidad de procesos de Educación Popular en ámbitos muy distintos, no es sólo lo político del movimiento, es lo político de redescubrir en mi individuación que yo soy naturaleza y que cuando comenzamos a trabajar con el buen vivir está ahí colocado en todos los escenarios y entonces ¿qué somos? somos comunidad, no sólo con los DH con los humanos, somos comunidad con la naturaleza y somos comunidad con los animales y entonces aparecen los derechos de los animales y en el Atrato y en el Amazonas se dan cuenta que estamos destruyendo esos ámbitos y entonces surgen los derechos del río Amazonas, los derechos del río Atrato, por gente que trabaja la Educación Popular como los de Cocoman en el Chocó, ellos fueron los que trabajaron eso, entonces se nos abre un mundo en donde todavía estamos haciéndonos. Dice un poema de García Márquez de “aprendemos desde la gestación hasta la tumba” y yo creo que eso es lo maravilloso de este tiempo» MRM-DC-P36.

Por fuera de la lógica causal y lineal, propia de la perspectiva cultural occidental dominante, la construcción de la perspectiva de desarrollo comunitario es un proceso dinámico de creación en la misma acción, lo que supone una constante revisión, análisis y consideración sobre las acciones que se van llevando a cabo. Es un proceso que va combinando diferentes dinámicas locales en una trama cultural amplia. Los elementos que aparecen como generales, fundamentales y básicos en el desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, son: la intención política anticapitalista, la construcción conjunta y el énfasis en lo cotidiano desde la ética de respeto y cuidado por la vida en la Madre Tierra.

El desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, es una construcción cultural de relación con la vida en la Madre Tierra propuesta por los pueblos ancestrales, los movimientos y las organizaciones sociales que históricamente se presenta como alternativa al modo de producción capitalista y sus condiciones y relaciones sociales de opresión, exclusión, marginación y explotación social, política, económica y cultural. Es un proceso de construcción conjunta de diversos actores y sectores sociales que, en su condición de oprimidos, se oponen a las relaciones sociales propias del modo de producción capitalista y expresan su alternativa cultural de vida humana en relación con la Madre Tierra.

Por lo tanto, no es un proyecto que busque, necesariamente, que las condiciones de explotación del modo de producción capitalista se morigeren, sino que se presenta como una alternativa

cultural contraria al capitalismo y que, en su situación de opresión, reconoce que ha venido construyendo procesos de vida que se presentan actualmente como alternativa para la relación de la humanidad en la construcción de un proyecto de vida conjunto en el planeta. Por lo tanto, es una propuesta que surge de un proceso histórico y que, en ese contexto, se opone a la dinámica dominante que el saber occidental ha impuesto a las diferentes culturas en el mundo.

«Nosotros estamos, no alcanzó a salir para la Feria del libro, pero estamos sacando un libro que se llama “A Seis Manos” ahí está Lola también, pero con otra gente de América Latina, que se llama “Epistemologías y Metodologías emergentes de investigación desde nuestra América” en donde mostramos cómo en la medida que fuimos comprendiendo de otra manera el mundo, tuvimos que diseñar propuestas investigativas para poder dar cuenta de ello, o sea, la sistematización no sería posible si tú no valoras las prácticas, pero la práctica no es valorada en ninguno de los cuatro grandes sistemas de lectura de la realidad de la episteme occidental, ni en la teoría, ni en la experimentación, ni en la acción, ni en los sistemas auto-observantes, muy poco en los sistemas auto-observantes, porque aún en la misma investigación- acción es la acción lo que se lee, no es la práctica y la sistematización ahora viene y nos muestra que es la práctica» MRM-DC-P46.

«Entonces, vos te das cuenta que existen otras maneras de resolver epistémicamente esas cosas, entonces te colocan epistémicamente en otro lugar, no en el lugar de lo universal, y la idea de desarrollo está construida desde lo universal, pero no sólo eso, si lo ves desde la teología de la liberación, cuando la teología de la liberación tiene que encontrarse, yo llamo a eso las rebeldías del continente, tiene que encontrarse para pelear con la iglesia tradicional se encuentra con un cristianismo de un montón, en donde le concurre el indígena con su tradición, el afro con su tradición, el mestizaje con su tradición y de construir un mestizaje religioso impresionante, pero la espiritualidad le cambia también ahí de lugar, entonces aparece que no es posible la vida ni el desarrollo sin una dimensión espiritual y que la naturaleza, entonces, es entendida de otra manera y de pronto te encuentras que hay cuatro elementales, el agua, el fuego, el aire, la tierra y que esas cuatro cosas son las que hacen el buen vivir, que ahí está fundado el buen vivir y que ese desarrollo no es sino la captura de unos pocos procesos negando la integralidad del humano, es decir, es la contrapelea con la idea de desarrollo y te enfrentas a la idea de desarrollo, porque ahí te vas a encontrar que en el sentido de lo que venimos hablando, que no sólo lo comunitario, no sólo lo político, sino la idea de desarrollo han sido transformados en esta práctica de la Educación popular y que una cosa muy bonita pudiera ser, mostrar cómo ha sido reelaborado desde unas ciertas prácticas, porque el camino de la práctica aquí es el que nos ha ido llevando a eso, que es un poco, en pedagogía lo que ha hecho la Expedición Pedagógica» MRM-DC-P47.

En tanto los seres humanos reconocen que son uno, en relación de dependencia, con el mundo material y concreto que es la vida en la Madre Tierra, los modos de opresión propios del capitalismo son puestos en cuestión y se reconocen relaciones con la vida que los pueblos ancestrales latinoamericanos han ido llevando a cabo desde hace siglos. Hay un principio de unidad de vida que implica cuidado y respeto por la Madre Tierra como sustento vital de la

existencia humana, lo que supone un conflicto cultural entre la perspectiva indígena y la moderna occidental, se ponen en cuestión los saberes centrados en la teoría, el hombre, el mercado, el capital y la fuerza. Hay un conflicto, en la perspectiva del desarrollo comunitario de la educación popular, entre los modos de pensamiento occidentales que desconocen la práctica, la dependencia mutua, el diálogo, el regocijo, la reciprocidad y la solidaridad como elementos básicos de la vida y principio del buen vivir (Gonzalez, 2014).

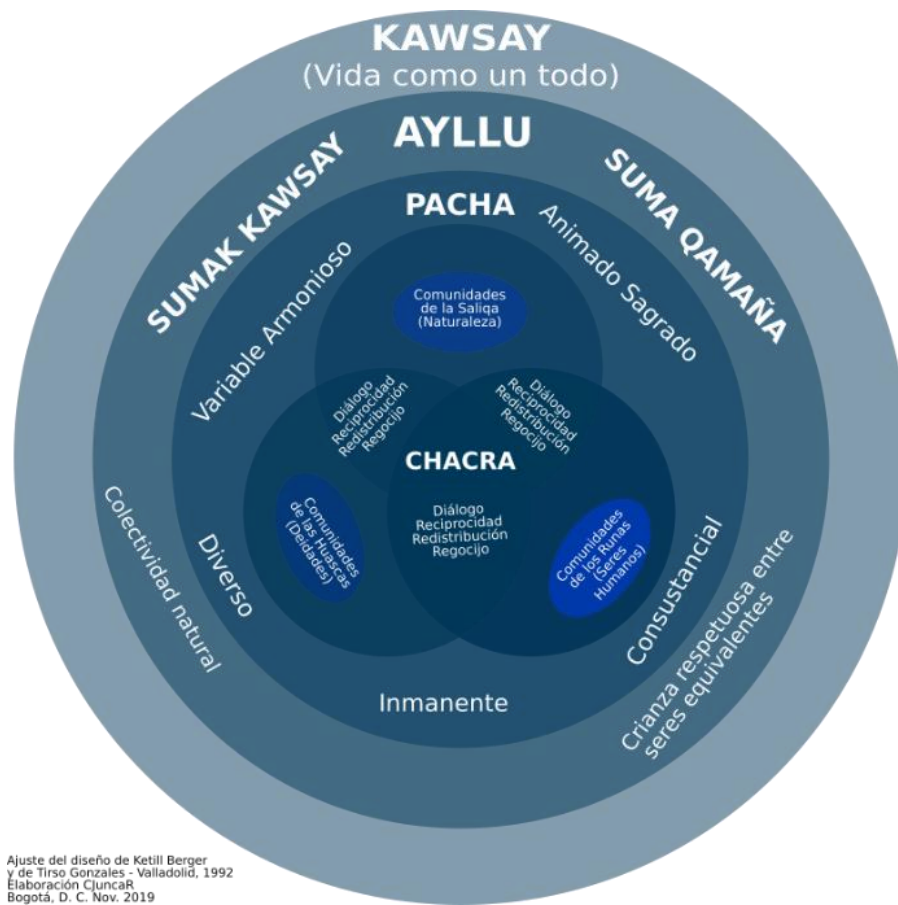


Figura 8 La vida como un todo

En el proceso del desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, se encuentran grupos distintos que van aportando sus propias aproximaciones a la perspectiva cultural de «la vida como un todo» en la que los seres humanos forman parte de una colectividad natural que tiene una crianza compartida y respetuosa entre seres que son equivalentes en

constante diálogo, reciprocidad, redistribución y regocijo entre la naturaleza, lo trascendente y lo humano. Cada grupo va recreando el principio del buen vivir como una manera de construir conjuntamente los procesos de desarrollo comunitario en los diferentes ámbitos en la educación popular, relacionando los niveles y transformando los contextos.

El proceso de construcción colectivo del desarrollo comunitario, en la educación popular, pone en conexión diversos entendimientos de las relaciones de las comunidades y los diferentes enfoques de las luchas de los movimientos y las organizaciones sociales. Hay una comunidad construida desde la relación del ser humano como parte de la vida en la Madre Tierra, lo que permite los vínculos entre las comunidades en tanto dinámica general de las relaciones de los seres humanos en el planeta a lo largo de su proceso histórico general. Por otro lado, la dinámica de construcción del desarrollo comunitario supone prácticas que se llevan a cabo a lo largo del ciclo vital de las personas y que, en tanto tal, atraviesan el proceso educativo en que se ven participes.

«Hay que leer esa política y esa comunidad en una clave más amplia y como te digo, en una perspectiva de Educación Popular hay que tener claro qué es lo que entiendo de la Educación popular por esas cosas, para entender qué es lo que pasa con las FARC. Porque es muy distinto entender lo que está pasando con las FARC desde una mirada de Educación Popular y sus ámbitos, que desde una mirada clásica de la sociología, sea en su versión crítica o en su versión... o sea, los movimientos sociales; hoy aquí son una cosa distinta a lo que había, son muy distintos y son novedad, tanto que mira ahorita leemos... Hoy, yo vengo de unas conferencias en Argentina y lo que me pidieron, porque como los argentinos están un poco tan ... es ¿qué debo entender eso de Abya-Yala? ¿Qué es lo que...? y fui, expuse... las llamaba “las pedagogías de Abya-Yala en la cuarta revolución industrial” posicionándome como educador popular, hay pedagogías, recogemos las pedagogías críticas de origen eurocéntrico y norte-céntrico, las recogemos porque el sur nuestro no es un sur geográfico, es un sur epistémico que hace una apuesta por una manera de entender el mundo y de construir mundos nuevos. Entonces recogemos esa tradición y esa tradición viene acá y hay infinidad de proyectos críticos. Pero dos, se ha desarrollado una educación propia, en la mayoría con matriz de Educación Popular, yo les molesto mucho a los del CRIC les digo, a ustedes a veces se les olvida cómo arrancamos esta idea, claro, surgió como Educación Popular y hoy hay treinta y ocho Universidades. Cuando a mí me dicen y ¿ustedes qué han hecho? ¿qué hemos hecho? yo inicié el primer taller que yo di en el Cauca fue a catorce, quince maestros que hablaban mal el español. Teníamos a Abelardo, uno que les traducía las cosas que no me entendían, quince y hoy el CRIC tiene 325 instituciones educativas, tiene 1860 maestros y maestras, tiene Universidad, ¿cómo así que no hemos hecho nada? para hablar sólo de una cosa en la que yo he participado, entonces esa educación propia» MRM-DC-P37.

«Tres, la Educación del campo, todos los movimientos campesinos, movimientos sin tierra, la vía campesina. La vía campesina ha desarrollado una propuesta de educación del campo en vez de

educación rural y aquí tenemos toda la pelea con el Banco Mundial que anda con ONG's muy progresistas vendiendo la idea de educación rural y nosotros le estamos dando la pelea y, tristemente, algunas universidades progresistas siguen hablando de educación rural. En la Universidad Nacional sobre eso, en la Facultad de Agronomía, con los muchachos y lo hacemos como educadores populares» MRM-DC-P38.

«Cuatro, no sólo hemos desarrollado las pedagogías críticas, porque no es pelear con el norte, hemos desarrollado una educación propia, hemos desarrollado formas de educación del campo. También ha surgido toda una línea de educación descolonizadora que tiene la pelea frontal contra el eurocentrismo y busca construir una matriz pública y tenemos la propuesta de Educación Popular. Y las cuatro, otra vez como el bendito cubo de Rubik, lo movemos así y se mueve así porque se hace así, no es en esta cara estás vos y en esta... no, eso se está haciendo y por eso tenemos propuesta para enfrentar estas cosas y por eso frente a la cuarta revolución industrial, tenemos propuestas» MRM-DC-P39.

El desarrollo comunitario se articula con la dinámica de las pedagogías y las educaciones que configuran la educación popular. Así, el desarrollo comunitario se enmarca en las maneras en que pueblos ancestrales han ido creando pedagogías propias que recogen el modo cultural en que construyen la vida común. En las maneras en que las pedagogías críticas recogen el conflicto de los saberes no eurocéntricos ni norte-céntricos, los saberes del sur epistémico como expresión de otras formas de construir mundos nuevos más allá del modo capitalista. En las maneras en que los movimientos de campesinos y movimientos sin tierra han creado educaciones del campo enfrentadas a las políticas mercantiles del Banco Mundial. En las maneras en que se ha ido haciendo educaciones decoloniales que recuperen el pensamiento latinoamericano.

La relación del desarrollo comunitario con esas educaciones y pedagogías es dinámica y variable, se ajusta según las prácticas de las comunidades, sus experiencias y el contexto político, social, económico, cultural e histórico que están viviendo. Por lo tanto, no hay una prefigura que oriente la práctica educativa en función de un «modelo» de desarrollo que es necesario implementar es, por el contrario, una construcción variada que se va gestando en la construcción cotidiana de modos de vida alternativos y el conflicto con el modo de producción capitalista y su lógica cultural. En su confrontación variable con el capitalismo, el desarrollo comunitario, desde la educación popular, se va enriqueciendo con la perspectiva indígena de las relaciones con el ambiente, el entorno vital de la Madre Tierra y las formas en que se organiza la vida desde la perspectiva del mantener la historia, el origen ancestral y las prácticas milenarias como formas de organizar la vida presente y plantear un futuro humano común.

«Acabamos de hacer, yo sigo siendo del equipo coordinador de la Expedición Pedagógica, acabamos de hacer los viajes por la memoria del conflicto en Bogotá, pero con un planteamiento de memoria y un planteamiento de conflicto porque, desde ahí, estamos construyendo lo de la paz. Porque el capitalismo no ha acabado la exclusión, no ha acabado la segregación, está dejando, en el mundo está dejando 220 millones de pobres de desempleados en esta transición entre tercera y cuarta revolución industrial y no estamos ocupando sino uno y no está comenzando a discutir de renta básica. Entonces la Educación Popular, su horizonte está planteado por ese lugar donde se producen las opresiones y ahí es donde lo popular comienza a tomar, a ampliarse más allá de la idea de clase; decía, cuando uno va al mundo indígena y el mundo indígena le enseña que el problema no es para delante que problema es atrás, que adelante es atrás como dicen ellos, y que es sólo si podemos tener en claro esas identidades vamos a poder pelear como vamos a construir hoy, para que no nos llegue simplemente la modernidad euro-americana y que nuestra América ha trabajado esas cosas en muchos lugares, en muchos momentos. La fuerza de ese proceso es una fuerza que organiza esas dinámicas y que va haciendo convergentes esas dinámicas, no somos un gran río, somos un montón de afluentes que por raticos coincidamos y nos juntamos y otra vez volvemos a esos procesos para generar esas dinámicas de otro tipo» MRM-DC-P40.

Lo común en el desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, es la multiplicidad de formas de vida que se vienen realizando por fuera de la universalidad y unidad del pensamiento euro y norte céntrico del capital. Hay una variedad en las formas en que se construye la vida, desde otras perspectivas culturales no-occidentales, que, en su interacción mutua, cambia y se modifica, haciendo eso que se reconoce como común, diferente ante la perspectiva dominante occidental de un desarrollo pensado en el crecimiento monetario, la evolución lineal y la jerarquía biológica, social y cultural como medio de relación del ser humano en el planeta.

Entonces no es un desarrollo sin condiciones de poder que lo atraviesen, es un desarrollo comunitario que se presenta histórico, conflictivo y parcial, múltiple en las formas que toma para la creación de variadas alternativas de vida. Es un desarrollo comunitario que se construye en el poli verso del encuentro cultural que las comunidades van creando en su oposición a la imposición cultural, social, política, histórica y económica del pensamiento occidental capitalista.

«¿la Expedición Pedagógica qué se encuentra? mientras el Banco Mundial es acogido por el Ministerio de Educación los estándares y competencias viene con la ley 715 del 2001, los maestros siguen haciendo una escuela para su contexto, para sus comunidades y por eso la Expedición Pedagógica se encuentra en su primer recorrido cerca de 3700 experiencias, a pesar de que la escuela había sido homogeneizada, 3700 experiencias que rompían con el modelo, que estaban midiendo los estándares y las competencias y ahora acabamos de terminar el año pasado, nos metemos a Bogotá y, a propósito de tu tema, nos encontramos que en Bogotá, Bogotá es rural, el mayor porcentaje del territorio de Bogotá es rural, en el sentido clásico, pero que en esa

ruralidad que ha denominado políticas como las de Peñalosa, nueva ruralidad, el maestro y la maestra ha mantenido viva la comunidad y la ha mantenido viva por encima de las políticas y que en lugares donde ni siquiera iba el ejército, sino que se asomaba con su aparato de guerra a veces, el maestro y la maestra y la escuela era el único lugar que le daba vida a la funcionalidad del Estado ahí, pero era un maestro que resolvía con su comunidad la manera de hacer escuela» MRM-DC-P48.

«Entonces tú ya comienzas a releer la mirada y lo que te comienza a dar esa visión de Expedición es que la escuela se mantuvo en esta ciudad y se ha mantenido y la Expedición puede decir en el país, porque el maestro desarrolló múltiples maneras de hacer escuela y ser maestro para poder sobrevivir en la realidad de su territorio, así las políticas, desde 1986, estén planteadas por el Banco Mundial, homogéneas; entonces aparece la singularidad y se rompe la universalidad y aparece lo pluriverso, porque no es lo mismo la escuela del Cauca, así trabaje el agua, que la escuela del Magdalena Medio trabajando el agua, o la de Santa Marta trabajando el agua, son las escuelas del agua pero del agua diversa y es esa universalización de las categorías que traen desarrollando ellos así la sigamos viendo con esa mirada universal y esa mirada universal se rompe cuando te encuentras con eso y ¿eso es qué? práctica social comunitaria» MRM-DC-P49.

Centradas en la vida, como una materialidad trascendente que configura las formas de relación que los seres tienen en el planeta, en una vida que está en función de las condiciones materiales que la Madre Tierra ofrece para la existencia, las diferentes prácticas de educación popular van creando un desarrollo comunitario atado al proyecto político-educativo que busca «romper» con las condiciones y las relaciones sociales de opresión en función de crear otros modos de vida.

Las prácticas educativas tienen un carácter cultural que las conecta con los modos de creación de la vida por fuera de las coordenadas de control y sometimiento que el pensamiento occidental, euro y norte céntrico ha impuesto como modo dominante de producción. Esas prácticas educativas se realizan en la cotidianidad, lo inmediato, lo local y lo micro con una relación necesaria y vital con la historia, lo general, lo global, lo meso y lo macro en tanto expresan y construyen un proyecto de vida compartido que proponen formas de vida relacionadas con el respeto y cuidado de la vida misma. El desarrollo comunitario, desde esta perspectiva de educación popular, se materializa en lo concreto de la práctica cotidiana en tanto es ahí donde se crean las condiciones y las relaciones respetuosas y armónicas con «la vida como un todo».

Conclusiones

Los elementos que caracterizan y fundamentan las comprensiones sobre la participación política y el desarrollo comunitario de educadores populares en el contexto histórico que se presenta por el «Acuerdo por una paz estable y duradera» en Colombia están relacionados con el modo en que se concibe la educación popular y, fundamentalmente, el proyecto político, social y pedagógico para toda la sociedad y la educación que la orienta.

En la investigación se considera que las comprensiones de Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía sobre la participación política y el desarrollo comunitario en el contexto del Acuerdo de paz son de amplia utilidad para explorar los aportes que la perspectiva de la educación popular puede hacer sobre esos procesos a los sectores, las comunidades, los pueblos, los movimientos y las organizaciones sociales en las condiciones históricas del Acuerdo de paz.

En la educación popular la revisión sobre las particularidades de la participación y el desarrollo, desde la perspectiva política y comunitaria respectivamente, es de gran importancia debido a que el Acuerdo propone una reflexión sobre estos asuntos desde una especificidad que la educación popular viene desarrollando en relación con las exigencias históricas que supone el Acuerdo de paz. Implica una reflexión urgente y necesaria que la educación popular puede incluir en sus procesos de trabajo.

En el escenario social, el estudio de las comprensiones de educadores populares sobre la participación política y el desarrollo comunitario es un aporte que enriquece el conjunto de análisis, perspectivas y enfoques sobre estos procesos que es necesario sopesar, revisar y considerar para tenerlos en cuenta dentro del contexto que el Acuerdo de paz propone al país para la construcción de otro tipo de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Implica la presentación a la sociedad de un abordaje de estos procesos desde la particularidad de un modo de trabajo educativo que tiene una amplia trayectoria histórica, social y política en el país.

La participación política y el desarrollo comunitario tienen relaciones de determinación mutua que cambian según las diferentes prácticas de educación popular que llevan a cabo los sectores,

las comunidades, los pueblos, los movimientos y las organizaciones sociales. Por lo tanto, hay una variedad de aproximaciones prácticas y teóricas sobre la participación política y el desarrollo comunitario en la educación popular, este trabajo de investigación recupera los elementos que las caracterizan y fundamentan desde la perspectiva de tres educadores: Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía⁷. Queda abierta la discusión sobre lo que aquí se presenta y, sobre todo, se propone la tarea por conocer, estudiar, analizar y reflexionar acerca de la participación política y el desarrollo comunitario en la educación popular.

Para poder abordar los elementos que caracterizan la comprensión sobre la participación política y el desarrollo comunitario es necesario presentar aspectos generales de la educación popular que los educadores expusieron en las entrevistas.

A continuación, se hará una breve presentación de los aspectos que son comunes en las perspectivas de los educadores sobre la educación popular y luego se abordan los elementos que caracterizan las comprensiones sobre la participación política y del desarrollo comunitario.

Educación popular, acción política transformadora

La educación popular es una acción humana que se hace desde una posición política por la transformación de la realidad injusta, inadmisible e inhumana y por la transformación del sistema de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas en que esa realidad se sustenta. Como acción política, toma opción fundamental por los sectores populares, explotados, pobres y excluidos para que, desde sus intereses, transformar la realidad.

La educación y lo político se requieren para que la acción política de la educación popular se lleve a cabo: la transformación de una realidad injusta, inadmisible e inhumana que establece condiciones y relaciones sociales de opresión, exclusión y marginación.

La relación entre educación y política está presente en la acción política de los movimientos

7 Los elementos que caracterizan y fundamentan a la comprensión de Lola Cendales, Germán Mariño y Marco Raúl Mejía sobre la participación política y el desarrollo comunitario se tomaron del análisis y resultados y se organizaron para esta sección. Se resaltaron con letra *cursiva* para facilitar su identificación y lectura.

sociales de los sectores populares, las comunidades marginadas, los pueblos ancestrales, los movimientos y las organizaciones sociales por la transformación de las condiciones y las relaciones sociales históricas en que se desenvuelve un modo de producción de vida específico: el capitalismo. Por lo tanto, la educación popular es una acción política humana histórica que se orienta hacia la transformación de la realidad social construida a partir de la lógica de producción de la vida centrada en el capital.

Esta posición educativa y política se centra en lo metodológico, lo pedagógico y lo colectivo y en la lucha de clases, como una forma de enfatizar en el compromiso desde los intereses y las perspectivas de los sectores, comunidades, pueblos, movimientos y organizaciones oprimidas, excluidas y marginadas por el modo de producción capitalista. La discusión sobre el sujeto, la acción, el sentido, el origen y la forma en la educación popular se concentra en recuperar la perspectiva según un lugar social específico: los sectores populares.

La educación popular recoge seis elementos que la caracterizan actualmente y que le permiten presentarse como una propuesta educativa y política para la sociedad en general y para la educación:

- La historia de la educación popular que comienza con la reforma protestante y que se relanza con el ideario del pensamiento americano propio de Simón Rodríguez.
- El acumulado conceptual sobre la opción política, el marco ideológico, la praxis educativa, el diálogo de saberes y el compromiso social a partir del reconocimiento de las comunidades como sujetos de la historia.
- El proyecto epistemológico que se relaciona con el paradigma histórico-hermenéutico, la intención emancipadora y la perspectiva decolonial.
- La propuesta pedagógica que reconoce la perspectiva crítica y liberadora del quehacer educativo y que se centra en la acción transformadora de la realidad social.
- El proceso de investigación que se ha ocupado de la sistematización de experiencias, la

recuperación de historias marginadas, la investigación acción participativa y la valoración de la vida cotidiana como algunos de los elementos en que ha explorado.

- Pensamiento rebelde que se expresa en procesos sociohistóricos específicos: la teología de la liberación, la comunicación popular, entre muchos otros.

La transformación de las condiciones y las relaciones sociales históricas de opresión, exclusión y marginación propias del sistema político, social, económico y cultural del modo de producción capitalista, por parte de los sectores populares, las comunidades marginadas, los pueblos ancestrales, los movimientos y organizaciones sociales, pasa por un proceso de concientización comprometida con el conocimiento, el análisis y la transformación de esas condiciones y relaciones sociales. Ese proceso implica:

- El análisis de las formas de relación social injustas, inhumanas y excluyentes.
- La comprensión de las condiciones sociales, económicas, históricas, culturales y políticas que le dan consistencia a la exclusión, la injusticia y la deshumanización.
- La revisión crítica de ese modo de producción y reproducción de la vida.
- La recuperación y la reconstrucción de modos de vida enmarcados en la justicia, la esperanza, la solidaridad, la mutua dependencia y la humanización de las relaciones sociales desde una ética amplia por el respeto a la vida.

La educación popular, como propuesta política para toda la sociedad y la educación, precisa que las relaciones sociales y las condiciones de vida sean estudiadas, analizadas, comprendidas y transformadas según:

- Las particularidades de los ámbitos: la individuación, la socialización, lo local, los movimientos sociales, la gobernanza, lo masivo, las tecnologías y lo artificial.
- Los procesos culturales, políticos, históricos y económicos que se presentan los diferentes niveles: micro, meso y macro.

La dinámica entre los niveles es uno de los elementos centrales de la educación popular. Cada ámbito, referido de manera primordial a un nivel, contiene relaciones con los diferentes niveles y con los otros ámbitos. La comprensión, desde los ámbitos, se caracteriza por lo particular de cada ámbito y la dinámica variable en y entre los niveles y los ámbitos.

El trabajo del educador implica la dinámica de preparación, proposición, acción, revisión y replanteamiento del proceso de concientización comprometida con los sectores excluidos para la transformación de la realidad injusta. Esta dinámica pedagógica pone de manifiesto que el contraste es una acción necesaria y permanente que orienta a la educación y permite su revisión y ajuste. La pregunta crítica sobre la praxis cotidiana es fundamental para la concientización comprometida.

La educación popular tiene un proceso de comprensión de la dinámica cambiante, relacional, incierta y amplia de la vida social y de la manera en que los procesos sociales, políticos, económicos y culturales tienen vínculos de dependencia y transformación mutuos. Lo crítico implica reconocer los procesos de resistencia, denuncia y transformación que los sectores populares, las comunidades marginadas, los pueblos ancestrales, los movimientos y las organizaciones sociales llevan a cabo y las dinámicas de relación, conflicto y cambio que los hacen interactuar con la realidad injusta creada por el modo de producción capitalista. El espíritu crítico mueve la relación entre la teoría y la práctica en la praxis educativa, cambia los conceptos y la acción y los vincula de manera dinámica para la transformación de la realidad.

La educación popular es una práctica social de emancipación que se crea, de manera colectiva, desde las prácticas que los diferentes sectores, comunidades, pueblos, movimientos y organizaciones sociales llevan a cabo y por la forma en que se van conectando e influyendo según la intención de superar las condiciones de opresión que caracteriza las relaciones sociales creadas por el modo de producción capitalista.

El reconocimiento del proyecto político de la educación popular, como un proyecto general para toda la sociedad y la educación, lleva a proponer la construcción de un ser humano nuevo en el que se formen cuatro aspectos: la materialidad humana, la perspectiva crítica, la producción

artística y la armonía social. Estos elementos ponen a la educación popular a trascender el trabajo para un tipo particular de grupo social, los sectores marginados, y a superar la dispersión de procesos fragmentarios que desconocen la condición de opresión, exclusión, marginación amplia que provoca el modo de producción capitalista.

En la formación de un ser humano nuevo se concreta el proyecto político pedagógico de la educación popular:

- En tanto las personas puedan reconocer su condición material y biológica como parte de la naturaleza, la vida biológica en la tierra y su compromiso con el cuidado de la vida en todas sus dimensiones.
- Las personas pueden reconocer su capacidad de exploración creativa y producción para la transformación de la vida social, material, cultural y colectiva desde la imaginación, la solidaridad y el trabajo conjunto. Lo que implica asumir que los seres humanos no están sometidos necesariamente a un mundo definido por el capital y la circulación de mercancías.
- El proyecto político general de la educación popular implica el reconocimiento de su particular opción social: la transformación, desde la perspectiva de los sectores oprimidos, excluidos y marginados, de una realidad social que se configura como deshumanizadora, explotadora y opresora. Busca configurar, de manera colectiva, un proyecto de vida común en el que se construyan relaciones sociales humanas, creativas, solidarias y comunes.
- El proyecto político general de la educación popular está atravesado y transformado por lo que las comunidades populares, los pueblos ancestrales, los movimientos y las organizaciones sociales hacen en cada y entre los ámbitos, por la construcción social que ahí se desenvuelve. La construcción social, propia de la dinámica humana, es una acción política que crea una manera de vivir que influye en las formas de producción de la vida, modos de relación social y maneras de representar el mundo.

El proyecto político de la educación popular se construye con los aportes de los diferentes actores sociales que, desde la situación de opresión, exclusión y marginación, se han dispuesto a crear condiciones y relaciones centradas en el «buen vivir» como proyecto político general. La educación popular se ha ido construyendo con una dinámica de procesos diferentes que se conjugan en el respeto por la vida en sus diferentes modos de manifestarse. Atados a la vida, los seres humanos son inevitablemente una amplia y variada comunidad histórica que se encuentra en proceso de creación conjunta.

Actualmente, el reto de la educación popular es la conciencia en tanto construcción de sentido en medio de las condiciones históricas, políticas, sociales y económicas. La construcción de un sentido que permita reconstruir la justicia y la esperanza. En el momento histórico actual, la esperanza y la justicia son lo que la educación popular puede ir tejiendo como expresión de la lectura crítica del momento y del reconocimiento de las potencialidades que existen en los sectores oprimidos, excluidos y marginados. La construcción de sentido de la esperanza y la justicia es una urgencia en medio de una situación que mantiene la desesperanza y la injusticia como modos de relación social que inmovilizan o intimidan a las comunidades, las mantienen en la pobreza y la precariedad. Un sentido que se concentra en la forma en que se construye una praxis que presente y construye otra realidad.

La participación política, transformación cotidiana

La participación política, desde la educación popular, *es una acción constante de formación y transformación de las relaciones sociales en lo cotidiano local en la perspectiva de un proyecto diferente que se haga general y amplio para toda la sociedad*, es una participación que se reconoce con una voluntad de poder, de definir, con el otro, modos de relación social solidarios, justos y humanos, centrados en el respeto y cuidado de la vida en la Madre Tierra.

La participación política *tiene un entramado de relaciones que el trabajo educativo va tejiendo en los contextos económicos, políticos, culturales e históricos que viven los sectores, las comunidades, los pueblos, los movimientos y las organizaciones oprimidos, excluidos y marginados*. La participación política supone el reconocimiento de la dependencia y la relación entre los actores, los ámbitos de la vida colectiva y los contextos de las relaciones sociales,

supone que la vida es un entramado colectivo, dependiente y comunicado que requiere ser proyectado, planteado, creado y realizado por el colectivo en relación con su propio interés y decisión.

En la educación popular toda acción educativa es política y la acción política es la transformación de la realidad opresora y excluyente desde los intereses y acciones de los sectores populares, las comunidades marginales, los pueblos ancestrales, los movimientos y las organizaciones sociales. Frente a un sistema social que hace ajustes económicos y políticos que empobrecen y excluyen a grandes cantidades de población, la educación popular opta por priorizar el trabajo con y de esos sectores, comunidades, pueblos, movimientos y organizaciones con el fin de transformar el sistema social impuesto por el modo de producción capitalista.

En la forma en que se manifiesta la exclusión, como una acción que afecta diferentes espacios de la vida de las personas: la salud, la educación y el trabajo y en el contenido de la exclusión que es una no-participación de los sectores, comunidades, pueblos, movimientos y organizaciones en la determinación de la vida cotidiana propia. En la dinámica de la vida social, *la participación política es una acción que atraviesa la vida cotidiana y social como un todo: la salud, lo económico, lo laboral y lo educativo. La participación política es una acción que no se limita a la esfera tradicional de la política: las elecciones y la administración del Estado, sino que se enfrenta a la dinámica exclusión transversal que el sistema social capitalista ha creado. La participación política, en tanto enfrentada a la dinámica social de exclusión, abarca un todo social, político, económico, cultural e histórico que responde a la intención de incluir a todos en un proyecto de sociedad diferente.*

La participación política está enmarcada, de manera histórica, en la relación con el Estado y relacionada con el poder y la posibilidad de transformación. *La participación política se materializa en la acción concreta, cotidiana, inmediata y colectiva. La acción política tiene un rasgo fundamental: la condición histórica que está determinada por correlaciones de poder, por las dinámicas del conflicto social y por la posibilidad de transformación del mundo.*

El análisis de la participación reconoce las diferencias en la dinámica política y las apuestas de

acción que se exploran en un momento histórico particular. *Por lo que la participación política se transforma según los cambios en las correlaciones de fuerzas y poder, en su modificación histórica según unas dinámicas de relación entre las intenciones, las acciones y los resultados.* Estas dinámicas son las que permiten entender la forma que va tomando la participación política según cada momento histórico.

Por lo tanto, *la participación política, desde la educación popular, se realiza en los ámbitos y según una intención política explícita en medio de un panorama histórico complejo.* Las coordenadas de comprensión de la dinámica de poder, centradas en la perspectiva de lectura de las relaciones políticas desde el «anticomunismo», aunque mantiene una fuerza en la postura ideológica dominante del país, se presenta como una posición más en medio de una más variada expresión de lugares políticos.

Al respecto, se puede identificar, por lo menos, cinco posiciones de pensamiento y acción política más generales en el país que hacen que la participación política, desde la educación popular, se realice en un panorama más complejo que el impuesto por la perspectiva binaria anticomunista.

- Bloque de la derecha: construcción de poder basado en la propiedad tierra y la burguesía patrimonial.
- Bloque de burguesía moderna liberal: construcción de poder desde la perspectiva liberal moderna.
- Bloque de burguesía moderna socialdemócrata: construcción de poder desde la perspectiva de la social democracia moderna.
- Bloque de izquierda clásica: construcción de poder desde la estructura de partido y de programa socialista.
- Bloque de izquierda armada: construcción de poder desde una estructura militar de confrontación política.

Las relaciones que la participación política, desde la educación popular, tiene con estos bloques políticos varía según las circunstancias inmediatas e históricas. Por lo que, otra característica de *la participación política es la capacidad que tiene para reconocer e interactuar con las diferentes acciones políticas que se presentan en un panorama complejo en el país*. Así como, desde la educación popular, se establecen diferentes interacciones políticas con el panorama político complejo y los bloques, cada bloque, por su parte, tiene percepciones, calificaciones, interacciones e intenciones específicas y cambiantes con los procesos de participación política de las comunidades.

Aparece, entonces, una *participación política mediada por la movilización colectiva, la organización inmediata que, desde diversos ámbitos, niveles y contextos, articula diferentes intenciones de transformación de las relaciones sociales de producción en un contexto histórico complejo y cambiante*. La acción colectiva, pública y masiva aparece como una forma de participación política que tiene amplia posibilidad de impacto sin desvincularse de la dinámica cotidiana e inmediata.

Las acciones de participación política se orientan según las dinámicas de las comunidades y la intención emancipadora de la educación popular. No hay, *per se*, una única forma de acción de participación política en cada ámbito, ni en cada grupo, ni en cada nivel: micro, meso y macro. Por el contrario, hay una intención que orienta las acciones de participación política hacia la transformación de las condiciones y las relaciones de opresión que se lleva a cabo de manera específica en cada uno de los ámbitos y según las prácticas propias de los sectores, las comunidades, los pueblos, los movimientos y las organizaciones sociales.

Lo formación política de la educación popular busca que los sectores excluidos lean la realidad, comprendan las características, las dinámicas y los procesos a las que se están enfrentando y adelanten acciones para la creación del proyecto de sociedad diferente. *La participación política implica, por lo tanto, reconocer que existe un enfrentamiento de proyectos de sociedad desde sectores diferentes, que la formación política es fundamental para conocer la realidad de exclusión, denunciarla y cambiarla, y que esa realidad excluyente hace parte de la forma en que se ha organizado la vida social y que es propia de un proyecto de sociedad específico: el modo*

de producción capitalista.

La participación política, requiere una revisión sobre los modos de pensamiento que se involucran en la dinámica de construcción de alternativas de relación social y los momentos en que se ponen en contacto. *La participación política es una dinámica que implica que se puedan conjugar modos de percibir, sentir, pensar y actuar desde la intención de una transformación efectiva de las condiciones de vida.* Ello supone, por tanto, que las diferencias se relacionen según la particularidad y la singularidad que portan, la participación política implica una diferencia inmanente y necesaria que hace que se pueda ir construyendo desde una misma intención, pero con la riqueza que implica la diversidad social, política, cultural y económica.

Los procesos de participación política están atados a la cotidianidad, la transformación y la acción colectiva, por lo que suponen una revisión crítica y conjunta de las condiciones de vida desde diferentes perspectivas, lugares y modos de pensamiento. *La participación política, desde la educación popular, supone una dinámica de diálogo entre diferentes modos de conocimiento, experiencias, comprensión, acción y organización social, en ese diálogo el papel de la educación es fundamental pues permite la construcción conjunta de otros modos de actuar, pensar, sentir y percibir.*

Conciencia, compromiso, acción y transformación son los rasgos centrales de la formación en la educación popular como modo de configurar la participación política para la realización de un proyecto de sociedad diferente. Es una participación política que se sabe y reconoce intencionada por la confrontación con un sistema social que excluye, explota y empobrece a la mayoría de la población, manteniendo la pobreza material y política como modo de sometimiento y dominación.

La concientización es un proceso que, partiendo de lo concreto, cuestiona un proyecto social inadmisibles, excluyente e inhumano desde un proyecto social diferente y, desde allí, vuelve a lo concreto para poner en acción dinámicas de transformación de esa realidad para, de nuevo, volver a recrear y transformar el proyecto social diferente desde la experiencia de vida concreta, inmediata y cotidiana. Ese proceso de ir de lo concreto al proyecto excluyente y volver a lo

concreto para volver a lo proyectado y transformarlo es una forma en que aparece el contraste en la construcción de una conciencia comprometida, es la forma en que se expresa la dinámica de la participación política desde la perspectiva de la educación popular.

La acción cotidiana de la participación política está en medio del entorno de confrontación entre dos proyectos de sociedad, por lo que es necesario que mantenga el horizonte ético por la transformación de una realidad excluyente, inadmisible e inhumana. Mantener la esperanza es un factor fundamental para orientar las acciones cotidianas como parte de la participación política en medio del conflicto y las dinámicas sociales que aumentan las condiciones de exclusión frente al constante proceso de resistencia de los sectores excluidos.

En la forma en que se realiza la participación política, como una acción de constante construcción y transformación de las condiciones y relaciones sociales centradas en el respeto y cuidado de la vida en la Madre Tierra, aparece una voluntad común por la configuración de poder popular. El poder popular es la expresión política en que se concreta la realización de la propuesta política general que orienta el quehacer de la educación popular. Configurar el poder popular es la expresión de la participación política desde la perspectiva de la educación popular. Poder popular que se construye de manera común en los diferentes ámbitos, niveles y contextos y en las acciones del día a día.

Por lo tanto, la participación política, desde la educación popular, no se limita a la postura liberal de la representación ante el Estado, o en la administración de los bienes públicos, sino que se extiende a la acción cotidiana, concreta y vital de transformación de las condiciones y las relaciones de opresión que son inherentes al modo de producción capitalista y que atentan contra la vida, la humanidad y la Madre Tierra

Debido a que las acciones de transformación política están profundamente tejidas a las condiciones inmediatas y cotidianas no pueden ser prefiguradas o predeterminadas, pero si orientadas por el sentido de esperanza y justicia del proyecto de sociedad diferente. Cada acción política, en su particularidad y especificidad, se conecta y orienta por la intención de transformar la realidad desde un proyecto social diferente. *La participación política, por lo tanto, se hace de*

momentos de participación singulares que se van tejiendo con el proyecto de sociedad en diferentes ámbitos, niveles y momentos históricos.

El diálogo intercultural supone que la realidad no es la misma, que las perspectivas son diferentes y que uno se realiza con el otro, con el contrario. El diálogo supone la existencia política de un contrario, contradicción, conflicto y confrontación que moviliza la acción política. *La participación política es un encuentro agónico entre posiciones que se expresan de manera contradictoria en la intención de construir un proyecto social particular desde un horizonte ético diferente.*

En la educación popular, la participación tiene un horizonte, una forma, un proceso y un sentido.

- *El horizonte se refiere a la transformación de una realidad excluyente, inadmisible e inhumana, en la creación de un proyecto de sociedad diferente.*
- *La forma se expresa en la concientización comprometida que hace que el reconocimiento de esa realidad se materialice en acciones concretas de transformación de las condiciones inmediatas y cotidianas.*
- *El proceso es una constante praxis que analiza la dinámica histórica que constituye la realidad actual en diferentes ámbitos: individuación, socialización, lo local, movimientos sociales, gobernanza, lo masivo, tecnológico y lo artificial, en los sectores: social, económico, cultural y político y entre los diversos niveles: micro/meso/macro, local/regional/global, particular/general, singular/plural e inmediato/mediato como un modo de comprensión para la transformación.*
- *El sentido es la justicia y la esperanza como impulsores de las acciones cotidianas en relación con el horizonte ético político que permite que la participación política se concrete y relance en cada acción que se materializa en la cotidianidad y lo inmediato como una forma de ir creando el proyecto social diferente desde la dinámica de las propios sectores, comunidades, pueblos, movimientos y organizaciones sociales.*

La participación política es una expresión concreta de la dinámica de trabajo de la educación

popular: creación conjunta de acciones desde la relación de diversos modos de conocimiento, transformación de la realidad a partir del diálogo de saberes. Por lo que *la participación política, desde la educación popular, parte de unos supuestos básicos que la orientan: la opción política de transformación de la realidad histórica, la búsqueda de condiciones de vida dignas, humanas y justas, la construcción conjunta de modos de producción contrarios a la dinámica impuesta por el capitalismo y la acción compartida en modo de creación de relaciones sociales centradas en la vida y su ampliación.*

Lo colectivo y lo común son dos aspectos centrales en la comprensión de lo político y de la participación que se hace desde la educación popular. En su devenir, la educación popular ha ido reconociendo el papel transformador que tiene la acción colectiva, la dinámica comunitaria y la perspectiva común. Desde lo común que supone una construcción conjunta, intencionada y compartida de la vida colectiva, en el lazo que nos hermana, como humanidad, con la Madre Tierra y los demás seres que la habitan y la hacen vida trascendente, la educación popular ha ido reconociendo que la acción conjunta es la base de la participación política.

Es una participación política histórica, dinámica, dialéctica, concreta, inmediata y material que se encuentra en constante contradicción con la vida de los sectores excluidos y las dinámicas de explotación, dominación y sometimiento del proyecto de sociedad imperante.

El desarrollo comunitario, buen vivir común

El desarrollo comunitario, desde la perspectiva de la educación popular, *es una propuesta de organización social, económica y política para la satisfacción de las necesidades de los sectores excluidos que se confronta, de manera directa, con la lógica del mercado dominante.* Por lo que el desarrollo comunitario implica una dinámica de comprensión de los procesos sociales y económicos que condicionan la vida cotidiana y que permiten que el proyecto de sociedad excluyente se mantenga, una comprensión necesaria para que se puedan adelantar acciones que transformen la realidad, esas acciones involucran procesos de desarrollo comunitario opuesto al modelo socioeconómico capitalista.

En tanto oposición al modelo de desarrollo capitalista, que se expresa en las determinaciones del

mercado sobre la vida cotidiana de las comunidades, la educación popular comprende *el desarrollo comunitario desde otro horizonte ético: el desarrollo del hombre en toda su potencialidad que se expresa en la felicidad humana.*

Desde la *concepción del desarrollo de la potencialidad humana, las relaciones del ser humano con su entorno tienen un abordaje armónico y solidario con la naturaleza y el cosmos, con el vínculo de lo humano con la vida y el universo.* Hay una concepción de ser humano que lo descentra del mundo y lo pone en condición de dependencia mutua con la naturaleza, la vida y el cosmos, lo que no solo aumenta la concepción de potencialidad del ser humano, sino que, a su vez, la limita en cuanto relaciones solidarias y respetuosas del mundo humano, biótico y cósmico.

La dinámica del desarrollo comunitario es una constante creación cultural de mundos desde lo común que se presenta en todos los ámbitos y que implica un diálogo, confrontación y negociación de los modos de saber y de la relación con la vida. Esa dinámica tiene contenidos y expresiones culturales que son propias de los pueblos ancestrales, pero, que, en su propia postura, no le son exclusivas, sino que aparecen como modos de producir la vida que pretenden ser parte de la construcción de la experiencia de los seres humanos en la Madre Tierra y se presentan como una alternativa, con igual importancia, frente a otros modos de producción.

En la perspectiva de la educación popular, *el modo cultural de relación con la vida, que supone otras relaciones de lo humano con la Madre Tierra, es una propuesta que se construye cotidianamente por parte de las comunidades que están en conflicto con el modo de producción capitalista y se presentan como alternativa de relación con la vida, como otro modo de producción de la vida que surge de la experiencia cultural de los pueblos ancestrales latinoamericanos.*

Por fuera de la lógica causal y lineal, propia de la perspectiva cultural occidental dominante, *la construcción del desarrollo comunitario es un proceso dinámico de creación en la misma acción, lo que supone una constante revisión, análisis y consideración sobre las acciones que se van llevando a cabo.* Es un proceso que va combinando diferentes procesos locales en una trama cultural amplia. *Los elementos que aparecen como generales en el desarrollo comunitario, desde*

la perspectiva de la educación popular, son: la intención política anticapitalista, la construcción conjunta y el énfasis en lo cotidiano desde la ética de respeto y cuidado por la vida en la Madre Tierra.

El desarrollo comunitario está en confrontación con el capitalismo en tanto las relaciones entre el ser humano y el mundo no se concentran en el beneficio y la ganancia como formas de acrecentar y acumular capital. El mejoramiento de las condiciones materiales de las comunidades no se puede llevar a cabo sin la debida consideración por la vida y el cosmos. Por lo tanto, hay un principio y fundamento del trabajo de la educación popular que establece desde la utopía y la esperanza de un buen vivir común.

En los ámbitos, los niveles y los contextos se llevan a cabo y se concretan las prácticas educativas que buscan modificar las condiciones de opresión propias del modo de producción capitalista. Esas prácticas tienen una forma específica que se expresa en el desarrollo comunitario. *Las maneras en que se resisten y denuncian las condiciones y las relaciones sociales de opresión y en que se anuncian y crean las formas de relación comunes centradas en el vínculo armónico y el respeto con la vida en la Madre Tierra, desde el buen vivir común, son la expresión concreta del desarrollo comunitario.*

El desarrollo comunitario, como proceso del proyecto político de la educación popular, se presenta en todos los ámbitos, los niveles y contextos y permite que la construcción de lo común se haga en la práctica misma. Por lo tanto, *hay una materialidad inmediata que se da en cada ámbito, entre los niveles y en los contextos que permite ir concretando el proyecto político educativo en la práctica, hace de la práctica construcción del proyecto y materializa la propuesta cultural que construye lo común.*

El buen vivir común es, de manera concreta, la forma como se expresa el desarrollo pleno de la potencialidad humana. Como utopía concreta, el buen vivir común determina la manera en que se entienden las necesidades, los procesos para su satisfacción, la construcción de un sentido compartido y la intención de que los seres humanos crezcan y se desarrollen plenamente. Es una proposición orientadora de la acción y un marco de valoración ético. No solo orienta lo que se

hace, sino que lo califica según la realización del potencial humano. A partir del desarrollo del potencial humano se valora el proceso económico del proyecto de la sociedad excluyente y se propone otro horizonte de sentido que recupere la realización humana como elemento central de las relaciones sociales. Es la realización humana la que orienta al desarrollo comunitario y no la realización del capital.

La educación popular aborda el desarrollo comunitario como un proceso de construcción de lo común, como proyecto cultural dentro del proyecto educativo y político general para toda la sociedad y las educaciones, en las prácticas de comunidades que se desenvuelven en y a través de ámbitos, niveles y contextos para la transformación de condiciones y relaciones sociales de opresión. Es decir, *el desarrollo comunitario es abordado como un proceso cultural diverso, móvil y cambiante de prácticas educativas orientadas por la creación de un vínculo armónico y respetuoso con la vida en la Madre Tierra.*

La dinámica de organización social, que está a la base del desarrollo comunitario, es la que se presenta en el ámbito local, inmediato y concreto, en donde la vida cotidiana se desenvuelve y en la que se materializan la satisfacción de las necesidades de un grupo de personas específico. Ese es el carácter de lo comunitario: lo inmediato, concreto, local, específico y cotidiano. Sin embargo, la dinámica de lo comunitario no recibe solo de sí misma su movimiento, sino que le viene, también, de la relación que establece con lo general, lo de largo plazo, lo abstracto, lo general y lo histórico.

Entonces, *la dinámica del desarrollo comunitario está atravesada por la organización de las personas, por los ámbitos, los niveles y los contextos y las acciones que se hacen en cada uno. Con lo que, la dinámica del desarrollo comunitario se articula con la organización para la participación política,* los dos conceptos se entrelazan como modos en que se desenvuelve el proceso de transformación social desde los intereses de las comunidades excluidas que es una de las características de la educación popular.

En el proceso del desarrollo comunitario se encuentran grupos distintos que van aportando sus propias aproximaciones a la perspectiva cultural de «la vida como un todo» en la que los seres

humanos forman parte de una colectividad natural que tiene una crianza compartida y respetuosa entre seres que son equivalentes en constante diálogo, reciprocidad, redistribución y regocijo entre la naturaleza, lo trascendente y lo humano. Cada grupo va recreando el principio del buen vivir común como una manera de construir conjuntamente los procesos de desarrollo comunitario en los diferentes ámbitos de la educación popular, relacionando los niveles y transformando los contextos.

El desarrollo comunitario aparece como un ejercicio intencionado de organización a partir del interés de un grupo particular por mejorar sus condiciones de vida. Esas condiciones de vida están asociadas con las necesidades materiales de subsistencia inmediatas que las comunidades tienen y ante las cuales van constituyendo formas de reconocimiento y organización propias.

La acción concreta de transformación de las condiciones cotidianas es una manera en que aparece la dinámica del desarrollo comunitario, por lo que implica, en su definición, el impacto y la incidencia que las acciones organizadas tiene en los diferentes ámbitos y, a su vez, en la forma en que se articula con los procesos sociales generales. La incidencia es la manera en que se logra el impacto de las acciones entre diferentes ámbitos, niveles y contextos, lo que supone diferentes modos en que esas acciones se dan y que, a su vez, expresan la manera en que el desarrollo va articulando lo cotidiano con lo histórico, lo local con lo global, lo particular con lo general.

El desarrollo comunitario está definido por un movimiento social de transformación de las relaciones sociales entre diversos ámbitos, niveles y contextos de acción, de intención y de impacto que se presentan desde lo cotidiano hacia lo general. Es un proceso que se presenta en la organización social específica en un ámbito local que se proyecta políticamente hacia la sociedad y que, desde esa dimensión social, es cuestionada, conflictuada y orientada. Por lo tanto, el desarrollo comunitario, desde la perspectiva de la educación popular, es un proceso dialéctico de transformación social que articula lo particular con lo general en la acción de una organización social específica.

El proceso de las organizaciones, que se reconocen como comunidades de intereses y de modos

de vida, en relación con la solución de sus problemas inmediatos, está mediado por el carácter de la comunidad, la perspectiva temporal y la relación con la dinámica socioeconómica dominante.

- El desarrollo comunitario está asociado con el carácter de la organización. No es lo mismo una comunidad que se reconoce por intereses comunes que otra que se reconoce por la forma de vida y de ser, por lo tanto, el modo de desarrollo comunitario de una y otra comunidad es diferente. Las primeras pueden tener un desarrollo marcado por ciclos de aparición, impulso y decaimiento por lo que hay propuestas de desarrollo suelen estar centradas en el interés específico. La segunda forma de organización puede tener dinámicas más estables pues lo que las caracteriza son la cercanía y los modos de relación social ancestrales vinculados con la solidaridad y lazos socioculturales más permanentes, son comunidades centradas en maneras de ser y vivir compartidas y legadas generacionalmente.
- La perspectiva temporal es otro elemento que determina el modo de desarrollo comunitario de las organizaciones. Las comunidades de intereses suelen adelantar procesos de organización para abordar asuntos específicos que una vez se logran, o no, se suelen terminar. El desarrollo del proyecto de mejoramiento de las condiciones de vida puede finalizar cuando el motivo específico es superado, o no se logró. Las comunidades de ser y sentido de vida suelen plantearse el desarrollo comunitario como parte del desenvolvimiento de su proyecto étnico y cultural, por lo que la dinámica histórica es fundamental para la definición, estudio y puesta en marcha de los procesos de socioeconómicos.
- La relación con la dinámica socioeconómica dominante es otro elemento en el modo de desarrollo comunitario. Las comunidades de intereses suelen presentar procesos de desarrollo comunitario dentro del modelo socioeconómico dominante, que puedan lograr beneficios dentro de la dinámica del mercado, por lo que la dinámica de la organización puede dirigirse a mejorar las condiciones económicas dentro del modo de producción dominante. Las comunidades de ser y sentido de vida están en confrontación con el modo

de producción dominante y se presentan, usualmente, como iniciativas marginales a la economía de mercado. Estas comunidades presentan proyectos de desarrollo comunitario que involucran esferas culturales como determinantes de las acciones, dinámicas y procesos de satisfacción de las necesidades que suelen ser comprendidas más allá de la perspectiva de mercado capitalista para ser enmarcadas en los principios culturales ancestrales que constituyen su reconocimiento como comunidad.

Sin embargo, estos rasgos se presentan imbricados entre las diferentes formas de comunidad, por lo que esta caracterización de los modos de desarrollo solo puede ser asumida como una indicación aproximada para el análisis. *Lo fundamental es que el modo de desarrollo comunitario está asociado con las maneras en que se reconocen las comunidades y, esa manera de reconocimiento determina los modos en que se piensan las necesidades, se comprenden sus relaciones estructurales y se abordan las acciones para su satisfacción*, es decir con los modos de desarrollo comunitario. En este proceso de comprensión sobre el desarrollo comunitario, la perspectiva política de la educación popular es fundamental pues define el modo en que las organizaciones comunitarias se confrontan con el proyecto de sociedad excluyente.

El desarrollo comunitario es una expresión de la participación política, una forma en que se manifiesta la acción política. Su rasgo fundamental es la manera en que esa expresión vincula los ámbitos: individualización, socialización, lo local, movimientos sociales, gobernanza, lo masivo, tecnologías y lo artificial, los niveles micro, locales, particulares, singulares, concretos y materiales con los niveles macro, globales, generales, plurales, abstractos y espirituales y los contextos: social, político, económico y cultural. Entonces el desarrollo comunitario es la forma en que, de manera concreta, se presentan y desarrollan las intenciones políticas de transformación social.

Como parte de la opción política por la transformación de la realidad excluyente, inadmisibles e inhumana y de la creación de un proyecto de sociedad diferente de la educación popular, el desarrollo comunitario está relacionado con la comprensión política de la realidad y las condiciones cotidianas que provoca. Es decir, *la comprensión de las condiciones económicas y sociales que provoca el proyecto de sociedad excluyente determina la manera en que se concibe*

el desarrollo comunitario como parte del proceso de transformación de la realidad.

Los diferentes modos de desarrollo comunitario, por lo tanto, están en relación con el modo de producción dominante. Ese tipo de relación define el sentido del desarrollo comunitario con respecto a la intención política que orienta la educación popular, lo que lo hace un desarrollo que, desde los intereses de los sectores excluidos, busca la construcción de otro proyecto de sociedad que se confronta con el modo de producción dominante: el capitalismo. Las dinámicas del desarrollo comunitario se ritman, se expanden o contraen, con relación a las arremetidas de sometimiento que el capitalismo desencadena para impedir la transformación de la realidad excluyente.

Referencias

- Álvaro, D. (2013). El concepto moderno de comunidad. *Sociedad*, 32, 159–175.
- Archila, M. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958 – 1990*. Cinep – Icanh.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós.
- Barrios Valdés, A., Botica Artalejo, A. I., De Gracia Moreno, I., García Pérez, J., López Ballesteros, R., López López, R., & Menchero Peco, S. (2004). Programa de mejora de la convivencia en centros escolares. *Seminario de Mejora de la Convivencia*, 1–16.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S., & Alborés, J. (2008). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Belda, S., Boni, S., & Sañudo, M. (2014, julio 23). Repensando las nociones hegemónicas de desarrollo en el marco de las acciones de la cooperación española en Colombia. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Bermúdez Peña, C. (2008). El contexto: Reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia. *Trabajo Social*, 0(10), 149–163.
- Beuchot, M. (2013). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI: UNAM.
- Blanco, R., Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, & UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. OREALC/UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Bosco Pinto, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de educación popular*. GRAAL.

- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Brandao, C. (1989). *La educación popular en América Latina*. CEDEP.
- Cendales, L., & Posada-Escobar, J. J. (2017). *Educación Popular*.
- Clacso. (2015). *Narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Clacso.
- Coraggio, J. L. (1991). Posibles contribuciones de la educación popular al desarrollo local. En *Ciudades sin rumbo. Investigación urbana y proyecto popular*. Ciudad, SIAP.
- Córdoba, C. (2014, julio 23). Infancia y desarrollo: Del intervencionismo a la garantía de derechos. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.
- Delfino, G. I., & Zubieta, E. M. (2010). Participación política: Concepto y modalidades. *Anuario de investigaciones*, XVII, 211–220.
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Diálogos en la acción, segunda etapa*, 365–373.
- Dussán Calderón, Mi. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana—Colombia* [Tesis Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dussel, E. D. (1985). *La producción teórica de Marx: Un comentario a los Grundrisse* (1a ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. D. (2010). *20 tesis de política*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) : Siglo XXI.
- Endyep. (2016). *Profesor Marco Raúl Mejía Jiménez. Reseña*.
<https://www.endyep.com.ar/2016/05/resena-profesor-marco-raul-mejia-jimenez.html>

Escobar, A. (2005a). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17–31). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

Escobar, A. (2005b). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Escobar, A. (2013, agosto 13). *Palabras al Margen: Entrevista a Arturo Escobar*.
<https://youtu.be/W6AoupJv3DU>

Fals Borda, O. (1990). *El Problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.

Fals Borda, O. (2000). Investigación acción participativa. En *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Narcea, S.A. Ediciones.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P., Fiori, H., & Fiori, J. L. (1979). *Educación liberadora*. Zero.

Freire, P., Freire, A. M. A., & Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

Galeano, E. (2006). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Ediciones.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijabo.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad* (1. ed). Gedisa.

García, J. D. (2013). *Proceso de paz y el contexto internacional [El Turbión]*. El Turbión De Bogotá. <https://elturbion.com/?p=7324>

García Márquez, G. (1993). Por un país al alcance de los niños. En *Informe conjunto Colombia:*

Al filo de la oportunidad: Vol. Tomo 1.

García-Huidobro, J. E., Martinic, S., & Ortiz, C. (1989). *Educación popular en Chile: Trayectoria, experiencia y perspectivas*. CIDE.

Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, & Países garantes. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*.

<http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Gonzalez, T. (2014). Kawsay (Buen Vivir) y afirmación cultural: Pratec-Naca, un paradigma alternativo en los Andes. En *Buen vivir y descolonialidad: Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (Primera edición, pp. 121–139). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.

González Villegas, C. E., & Macias Benavides, M. E. (2011). *Educación popular, interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle*. Universidad del Valle.

Guido Guevara, S. P., & Guevara Ramírez, R. (2008). Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 54(enero-junio), 196–216.

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1992). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Universidad San Carlos.

Habermas, J. (1987). Racionalidad: Una determinación preliminar del concepto. En *Teoría de la Acción Comunicativa: Vol. I* (pp. 15–69). Taurus.

Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Heller, A. (1979). *La revolución de la vida cotidiana*. Materiales.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la*

investigación (5a ed). McGraw-Hill.

Herrera D., D. (2010). Tras las huellas de la reflexión sobre educación popular, ciudadanía y poder local en América Latina. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, 32(I / 2010), 157–172.

Hoyos, G. (1996). La teoría de la acción comunicativa y las ciencias de la discusión. En *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión.: Vol. Módulo 2* (pp. 199–225). Icfes, Ascun.

Londoño, L. O. (1998). *Sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos*. Universidad de Antioquia.

Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. *Aportes*, 41, 39–56.

Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. (pp. 177–223). Editorial Manatíal.

Maffesoli, M. (2012). *Homo eroticus: Des communions émotionnelles*. CNRS éditions.

Mamani Cussy, O. (2011). La Educación Comunitaria: Su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 197–203.

Martínez, J. H. (2014). *La paz de Colombia en la geopolítica estadounidense* [Agencia Prensa Rural]. Agencia Prensa Rural. <http://prensarural.org/spip/spip.php?article15367>

Marx, K. (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Editorial Progreso.

Marx, K. (2007). *El capital: Crítica de la economía política. Libro I, Tomo I.: Vol. I*. Akal.

Marx, K. (2012). Tesis sobre Feuerbach. En *Textos selectos y manuscritos de París. Manifiesto del Partido Comunista con Friedrich Engels. Crítica del Programa de Gotha*. (pp. 405–408). Editorial Gredos.

Max-Neef, M. A. (2013, febrero 24). *El mundo en rumbo de colisión*.

https://youtu.be/OvDI2j_2Ai4

Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (1. ed). Icaria.

Mejía, M. R. (1987). Educación Popular. Problemática Actual. *Revista Educación y Cultura.*, 12, 71–77.

Mejía, M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. CINEP.

Mejía, M. R. (2015). *Educación Popular en el Siglo XXI*. Ediciones desde abajo.

Mejía, M. R. (2016). La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta de saber y conocimiento desde la educación popular. *Aportes*, 60, 31–67.

Mejía, M. R. (2017). *Semblanza de Germán Mariño*.

<http://www.germanmarino.com/index.php/download=182:semblanza-de-german-marino-por-marco-raul-mejia-obra-autobiografia>

Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.

Miceli, F., Rodríguez, L., & Putero, L. (2014, julio 23). Centro de investigación y gestión de la economía solidaria América del Sur: Crisis mundial, desarrollo y economía social. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.

Molina Morán, E. (2015). El giro: Una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *En-claves del pensamiento*, 9(18), 79–102.

Morán, A., & Uruburu, S. (2014, julio 23). Reflexiones en torno al desarrollo propio: El caso de las comunidades multiétnicas y pluriculturales de la periferia urbana de Leticia Amazona. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario

Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.

Mouffe, C., & Laclau, S. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Múnera Ruiz, L. (1999). Los estudios sobre la participación en Colombia. *Análisis Político*, 1–22.

Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura del contexto: La educación popular como práctica libertaria. *EL ÁGORA USB*, 13, 155–163.

Nava, E. (2009). *Comunalidad. Ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa*.

<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2009/nava.pdf>

Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177–224). Editorial Síntesis.

Nina, E. (2014, julio 23). Etnicidad y Desarrollo: Proyecto Alter-nativo del Vivir Bien (Sumaj Kamaña) del Estado Plurinacional de Bolivia y del gobierno de Evo Morales. *Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional “Desarrollo: narrativas y prácticas emergentes sobre el desarrollo en América Latina”, Bogotá, D. C., Colombia.

Ortega Valencia, P., & Torres Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 333.

<https://doi.org/10.17227/01203916.868>

Osorio, J. (1990). Perspectivas de la acción educativa en los noventa. En *Alfabetización para la democracia*. CEAAL.

Park, R. E., & Martínez, E. (1999). *La Ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Ediciones del Serbal.

Patiño, D. M. (2017). *Descubriendo y develando prácticas de educación comunitaria. Sistematización de la experiencia del Centro Comunitario Jesús Maestro* [Tesis Maestría].

Universidad Pedagógica Nacional.

Peresson, M., Cendales, L., & Mariño, G. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa.

Piuggrós. (1987). Discurso y tendencias de la educación popular en América Latina. *Revista Tarea*, 3(Julio).

Posada-Escobar, J. J. (1994). Pedagogía y educación popular. *Aportes*, 41, 9–18.

Posada-Escobar, J. J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (1a. ed, pp. 87–119). Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. del P., & Santacoloma-Alvarán, J. (2016). Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 163–175.
<https://doi.org/DOI:10.11600/1692715x.1411080515>

Quintana, R. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Narcea, S.A. Ediciones.

Razeto, L. (1989, julio 28). Educación popular y desarrollo local. *VI Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos*. El canelo de Nos, San Bernardo.

Rodríguez, M. (1997). *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. Procep – Cenprotac, MC PB.

Rojas, D. M. (2013). Las relaciones Colombia-Estados Unidos en el Gobierno Santos: ¿llego la hora del post conflicto? *Análisis Político*, 26(79), 112–138.

Romano, S., & Calderón, J. (2017, julio 19). *Impactos del Plan Colombia: Otro éxito made in América*. www.celag.org. <http://www.celag.org/impactos-del-plan-colombia-otro-exito-made-in-america/>

- Sacavino, S., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Contribuciones desde América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Sadrinas, D. (2010). La comunidad societal en la obra de Parsons: Tensiones entre la inclusión y la exclusión. *Memoria Académica de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 Y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.*, 1–22.
- Sánchez Antelo, V., Plana, M., Taleb, F., Ferreté, I., Hammich, H., Munir, M., Palau, J., Rosa, A. D. la, Laporta, P., & Tolsanas, M. (2018). Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan de Llefià, Badalona. *Polis Revista Latinoamericana*, 0(20). <http://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/581>
- Santos, B. de S. (2002). *Towards a New Legal Common Sense*. Butterworth.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Extensión, Universidad de la República.
- Santos, B. de S. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Dejusticia.
- Sasín, M. G. (2012). Los Límites de la Comunidad: Recursión comunitaria y sociología: Apuntes para una integración teórica. *Memoria Académica de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.*, 1–17.
- Schaff, A. (1988). *Perspectivas del socialismo moderno*. Crítica.
- Serres, M. (1994). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*. Pre-Textos.
- Serres, M. (1996). *La Comunicación. Hermes I*. Anthropos.
- Sime, L. (1991). Los discursos de la educación popular: Ensayo crítico y memorias. *Revista Tarea*, 30(diciembre), 60–61.
- Torres, A. (1993a). *La educación popular: Entre la esperanza y la incertidumbre*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, A. (1993b). La Investigación Social Alternativa y la Educación Popular. *Educación hoy*.
- Torres, A. (1997a). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Unad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Torres, A. (1997b). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y Saberes*, 0(10), 5–14. <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys5.14>
- Torres, A. (1999). Barrios populares e identidades colectivas. *Serie Ciudad y Hábitat*, 6. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90160/AVA_2.X/Entorno_de_Conocimiento/barrios_populares.pdf
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, 43. <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Torres, A. (2009). La educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 0(30), 19–32. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (1. ed). CINDE.
- Torres, A. (2016). Educación popular en algunos movimientos sociales latinoamericanos. *Aportes*, 60, 101–121.
- Torres, A., Ghiso, A., & Mejía, M. R. (1992). *Reflexiones sobre pedagogía*. CEAAL.
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.
- Zibechi, R. (2007). *América Latina: Periferias urbanas, territorios en resistencia*. Ediciones Abya-Yala.