

Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes

Marco Raúl Mejía Jiménez*

"El aprendizaje en el cual se constituye el ser humano genérico y también individual no se da en un medio natural y sociocultural homogéneo y amorfo. El mundo de la cultura, la sociedad y la persona, además de sus propias estructuras internas, suponen y se sustentan en un medio también estructurado, organizado en niveles de complejidad y totalidad distintos, el mundo de las objetivaciones es donde se materializan las consecuencias de la acción de los humanos" (Mario Osorio Marques 1994:3 1).

Introducción

La anterior frase de este prestigioso educador brasilero puede ser tomada como una síntesis muy bien lograda de lo que trataré de desarrollar en las páginas siguientes. Esta frase es también un homenaje a este viejo y buen hombre con el que he compartido largas disertaciones sobre el sentido de lo educativo en la educación popular y de quien he aprendido que los caminos en estos tiempos exigen ser reconstruidos con fuertes dosis de rigor.

En la práctica social denominada 'educación popular' y que ha recorrido a América Latina y algunos países del Tercer Mundo, es común encontrar evaluaciones que hablan de sus bondades y detractores que nos cuentan de sus falencias. Por tal motivo, el presente estudio buscó ver la acción a la que derivaban los participantes de talleres de educación popular en procesos que buscaban formar a estos sujetos para una capacidad de gestión, de impugnación, de construcción de movimiento y teoría crítica, a la vez que lograban una transformación de sus vidas cotidianas.

En este esfuerzo, nos planteamos como problema el uso que hacen los sectores populares de los elementos ganados en los talleres, cursos, y demás actividades desarrolladas dentro del campo de la educación popular, ya que ese uso se nos va convirtiendo cada vez más en una inmensa 'caja negra', de la cual sabemos muy poco ya que los procesos de seguimiento no están bien cualificados.

Nos planteamos en un campo de praxis, es decir, de acciones reflexionadas y planificadas en el cual los asistentes a eventos de educación popular retoman los nuevos elementos ganados, logrando en su realidad una adecuación de estos aspectos que van desde procesos pasivos de reinserción en la realidad, transformaciones de hábitos y actividades propias de su vida cotidiana, hasta las intervenciones del más amplio espectro social. Es decir, es la pregunta por la forma específica en la cual la educación popular nos habla de aprendizajes sociales que buscan mejorar la calidad de vida de los participantes en sus prácticas puntuales y en sus actividades derivadas.

* Investigador del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Bogotá, Colombia.

Allí la educación popular aparece como recuperadora de una forma de aprendizaje que se da más allá de la relación instructor-grupo popular, develándose una manera específica de esa actividad aprehendiente con el entorno social, donde operan saberes articulados con prácticas y otros más que se insertan en las relaciones sociales macro y micro de los sujetos. Es por eso que las relaciones pedagógicas adquieren un grado de complejidad más amplio que las simplemente enseñantes o que las de la relación enseñanza-aprendizaje, produciéndose una complejización del hecho educativo mismo.

Emergen en esta problemática investigativa con piso propio, relaciones pedagógicas que van mucho más allá de las más del lenguaje y con gran expresión muestran la manera cómo otras mediaciones modifican el hecho educativo y pedagógico. Allí están las del poder, la afectividad, el trabajo, los valores, la acción sobre el entorno. Esta investigación busca entrar en ese entramado y encontrar de qué manera se dan esas articulaciones que hoy pugnan por hacer emerger una pedagogía de la educación popular.

El problema de investigación: hipótesis originales (1)

El trabajo de educación popular desarrollado desde ONGs, universidades, activistas políticos, y que se ha manifestado en textos escritos u orales, talleres, metodologías, métodos aplicados, etc., adquiere en las personas destinatarias de esa acción un sentido de uso manifiesto en el campo de aplicación que ellas hacen de estas concepciones y metodologías en su acción.

Ese sentido de uso permite descubrir el vacío entre lo que los educadores populares institucionalizados buscaban en sus actividades y lo que realmente los participantes en las jornadas de educación popular -educadores populares de base están haciendo en concreto.

En esta investigación, esa recontextualización nos va a facilitar ver a los actores dos o tres años después de haber pasado por la experiencia de educación como educadores populares y observar si su línea de trabajo da continuidad a una serie de elementos ganados en las prácticas de educación popular tratando de delimitar qué elementos inciden en su vinculación o abandono del trabajo popular y el peso específico de la actividad denominada educación popular en su práctica social.

Si el trabajo se desarrolla sobre el uso que hacen estos grupos de los elementos ganados en su formación como educadores populares, nos permitirá leer la manera cómo recontextualizan y derivan a su práctica acciones fruto del entendimiento logrado.

Buscando el material empírico

El proceso investigativo nos exigía plantearnos qué estaban haciendo hoy las personas que pasaron por las actividades de formación de educadores populares en la experiencia del CINEP, y allí ver los cambios que se habían producido, posteriores a la mediación de la actividad educativa. Dentro del proceso original de la investigación, determinamos la aplicación de doscientas encuestas, que en su inmensa mayoría se respondieron, pero en una heterogeneidad de sujetos que no permitía la aplicación de instrumentos posteriores sin altos costos de tiempo, económicos y financieros. Por lo tanto, se trabajó sobre 132 encuestas que nos permitían una homogeneización de los sujetos en relación a una misma organización de tipo gremial: un sindicato.

También buscábamos perfeccionar las encuestas con unas entrevistas de profundidad (se realizaron quince), en las cuales las personas encuestadas seleccionadas por muestreo representativo nos permitieran desde una historia de vida percibir las transformaciones logradas a través de la participación en actividades formativas de educadores populares.

El procesamiento de las encuestas arrojó resultados no esperados, que analizaremos más adelante. Esto generó la necesidad de recuperar una mirada etnográfica que permitiera observar los énfasis de la actividad educativa específica en la cual participaron algunos de las/los encuestadas los que posteriormente iban a ser entrevistados. El hiato entre la mirada etnográfica y las encuestas procesadas en cuanto a la resolución práctica de los intereses de los diferentes actores, exigió un trabajo de archivo que permitiera hacer mucho más explícita la intencionalidad de las/los instructores y de las instituciones propiciadoras de las prácticas de educación popular'.

Aprendiendo de los caminos divergentes

Por lo apretado de este escrito, se hace necesario en esta introducción colocar muy claramente los elementos que cada uno de los instrumentos fue entregando para cambiar el escenario originalmente planteado por la investigación. Y lo hago consciente de que al dejarlos explícitos están ahí las claves de caminos mucho más amplios, que tienen que comenzar a ser transitados para intentar entender esa manera cómo vamos a hacer posible el que los sectores populares y excluidos participen y ayuden a la reconstrucción de la idea de democracia en la que realmente entremos todos.

a. En la lectura de las encuestas

La gran sorpresa en esta sistematización la vamos a encontrar en la manera cómo el saber educativo adquiere un lugar en las prácticas susceptibles de ser controladas por los sujetos en su vida cotidiana. Es decir, más allá de grandes elaboraciones, retoman los aspectos prácticos y producen una reelaboración de aspectos de su vida cotidiana que son transformadas para colocarle un sentido de sus acciones.

Otro aspecto a resaltar, es la dificultad para insertarse en procesos sociales más amplios, ya que éstos son leídos desde sus creencias y pequeñas cosmovisiones que tienen para entender tanto los procesos sociales como las lecturas de la política y de las relaciones sociales.

b. En la mirada etnográfica

Muestra claramente el emerger de un sujeto más académico y que viene de un mundo con referentes más universales, que busca logros de tipo conceptual y comprensivo en el universo de las definiciones y del lenguaje verbal, proceso en el cual busca construir una unidad de sentido del grupo que le permita empujar acciones críticas.

Igualmente, vemos cómo desarrolla y maneja el instrumental metodológico que ha sido diseñado desde teorías de la participación y que buscan acentuar su acción valorativa a través de una especie de currículo oculto que se mueve a través de los dispositivos e instrumentos utilizados para resolver las situaciones educativas.

c. En las entrevistas de profundidad

Van a emerger con mucha propiedad los elementos de autoafirmación e identidad individual de los participantes ("perder el miedo", "ganar confianza", "darme cuenta de que soy capaz", "me di cuenta de que también sabía", "aprender a hablar en público") y muchos otros que muestran una práctica en la cual los elementos de autoafirmación y capacidad de conectar su sentido común con unas primeras experiencias colectivas van a tener mucha fuerza.

Allí también emerge con propiedad toda una descripción de sus creencias y mundo valorativo, desde los cuales ellos disponen el lugar de individuación para hacer posible el encuentro entre mundo individual y mundo social.

d. En los archivos del desarrollo de la experiencia

Emerge con mucha claridad el cómo en la intervención, pero ante todo las exigencias institucionales de la práctica educativa. Es decir, ella se inscribe dentro de un proceso de negociación y conciliación de intereses, tanto con la organización gremial con la cual se trabaja, así como con la ONG desde la que se organiza la acción. Este hecho genera unas intencionalidades que al intentar incidir sobre la práctica educativa, lo que hacen en concreto (de acuerdo a la visualización de entrevistas y encuestas) es lograr una resistencia que adquiere el sesgo de acomodación durante el taller, pero que luego en la práctica social

concreta adquiere la forma de acción según las condiciones reales del sujeto que ha sido educado.

Como vemos, el proceso de mezclar diferentes técnicas nos va a permitir una contrastación mucho más amplia. En ese sentido, este texto, por problemas de espacio, trabajará fundamentalmente el proceso de la encuesta y hará alusión a los otros tres tipos de fuentes de información ocasionalmente. Los enuncio acá para poder hacer visible la manera cómo emergen los actores del proceso más tarde en este escrito.

Este texto es la síntesis de otro más amplio en el cual busco configurar toda esta problemática desde una perspectiva metodológica (Mejía-Awad: 1994). Igualmente, existe un primer borrador sobre el uso de estas técnicas en la educación popular (Mejía: 1994).

Leyendo las encuestas

Las preguntas de la encuesta iban a valorar la participación en la actividad educativa y a encontrar las actividades que desarrolló a partir de la experiencia del curso, y a perfilar el radio social de su acción. Las encuestas desarrolladas fueron complementadas con las entrevistas de profundidad en donde se buscaba contrastar las acciones y los espacios nuevos, con los desarrollados antes de su participación en la educación popular.

La encuesta orientada a la parte de acciones buscaba ver en qué medida hay un proceso de 'asimilación' en el sentido piagetiano (Piaget 1983:51), ya que contrastado con los archivos de selección que lleva la organización, permite ver en qué nuevas actividades se involucró y dónde estuvieron los cambios en la acción. De los 132 encuestadas/os, 96 no habían tenido ninguna vinculación a organizaciones que desarrollaran acción social; su vida transcurría entre la empresa y su mundo familiar. 26 habían desarrollado un trabajo de vinculación sindical y solamente 10 tenían una visión de un trabajo popular ligado a sectores comunales y a procesos intersindicales.

Va a ser interesante en este aspecto encontrar una matriz que nos permita encontrar también el sentido de la acción para ellos, en cuanto se comenzaba a tener una visión de educación como intervención intencionada. Para buscar dicha sistematización buscamos construir una matriz desde el sentido que da Habermas (Habermas 1987:170-171) a las diferentes relaciones actor-mundo que se pueden entablar entre los sujetos que actúan en "el mundo de la vida" y sus relaciones así:

- a. Con algo en el mundo objetivo, como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos.
- b. Con algo en el mundo social, como totalidad de las relaciones interpersonales.

- c. Con algo en el mundo subietivo, como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público, relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo" (Habermas 1987:171).

Si bien Habermas analiza los modos de empleo del lenguaje y trata de establecer una pragmática interpretativa, nosotros buscamos generar a partir de estos elementos, una matriz interpretativa que nos permitiera una mirada estructural en la cual pudiésemos encontrar y clasificar las respuestas. En estas así mismo se puede encontrar cómo inciden los procesos de aprendizaje en esa racionalización que logran estos grupos a sus imágenes del mundo y a la definición de acciones para incidir en él en forma de praxis.

Después de muchas discusiones de una primera tabulación de encuestas que nos deja ver la frecuencia de distintas variables, por ejemplo: 15 "dejé de ser patronalista", 23 "me sirvió para aprender a organizar todas mis cosas en mi hogar ", 40 "me enseñó a tomar decisiones y a participar en grupo", 65 ', comencé a participar en reuniones de mi barrio, 42 "cambié mi manera de ser con mi familia y organicé mi hogar de otra manera", etc., encontrábamos que estas frecuencias necesitaban de una matriz más firme que nos permitiera construir las relaciones entre los componentes estructurales sociedad-cultura-personalidad y los procesos que están más a la base de la reproducción de ella, como integración social, socialización, reproducción cultural.

Con estas categorías buscábamos encontrar en qué niveles se daba la integración social de los participantes. Y ahí nuevamente retomamos el intento de organización de Habermas (Habermas 1987:200 a 209). Esta búsqueda significaba un primer reconocimiento al que nos condujo en una forma más clara las entrevistas de profundidad, y es reconocer que las mediaciones de la educación popular se inscriben en el dilema habermasiano de lograr una mediación entre la cultura de expertos y la práctica cotidiana de los educadores populares o si se quiere de cualquier educador, lo que exige que todos, viniendo desde muy diferentes orígenes buscan afectar el mundo de la vida en el cual actuaban. Además se hacía necesario buscar qué lugares eran más afectados por su quehacer, y pretendíamos también entender quiénes tenían una mayor racionalización y entendimiento del proceso, a, la vez que nos dábamos cuenta de las esferas de intervención en las cuales habrían logrado modificaciones profundas.

Habermas presenta tres esquemas (Habermas 1987:202 a 204) en los cuales muestra la manera cómo los procesos de reproducción: la reproducción material del mundo de la vida, su integración social e integración de la personalidad a esta. Retomamos estos aspectos y los fundimos en una matriz en la cual aparecen los elementos estructurales, los fenómenos de crisis y la reproducción por entendimiento, y allí buscamos trabajar prácticas que nos permitieran tabular con algún sentido las encuestas.

La matriz resultante es la siguiente:

Componentes Estructurales				
Proceso de reproducción	Cultura	Sociedad	Personalidad	Dimensión de evaluación
Reproducción Cultural	Tradición crítica	Acciones que constituyen nueva legitimidad	Reproducción del saber (ampliación del que posee)	Racionalidad de saber
Integración social	Reconocimiento Acciones a emprender	Coordinación impulso colectivo - reconocimiento integración	Pertenencia social (grupos solidaridad)	Solidaridad de los miembros
Socialización	Intervención sobre espacios	Búsqueda de valores y nuevas pautas de acción	Formación de La identidad individual	Autonomía de la persona

ACCION HUMANA

El uso de la matriz como ayuda para la tabulación nos va a decir que los tres lugares más frecuentes, entre 132, son en su orden: - formación de la identidad individual (115), y reiterado en 12 de las quince -reconocimiento de acciones a emprender (105); - intervención sobre espacios precisos (98); - tradición crítica (40);

- entrada en la tradición crítica (32);
- afirmación de la tradición crítica (8);
- pertenencia social y grupos de solidaridad (40);
- acciones que constituyen nueva legitimidad (24);
- reproducción del saber (21);
- ampliación del saber que poseen (20);
- transmitir lo aprendido (1);

- reconocimiento e integración (20);
- autonomía de la persona (17);
- búsqueda de valores y nuevas pautas de acción (15);
- solidaridad intra-clase (15);
- racionalización del saber (12).

El uso de la matriz nos permitió ubicar precisamente el conflicto de operar sobre contextos tradicionales con intervenciones nuevas que se mueven más en el horizonte de lo teleológico de quien propicia la acción, que de los intereses específicos de quienes van a estas actividades. Esto nos lleva a encontrar que los grupos en la acción humana específica afectan, primero que todo, su socialización tradicional. La afectan no porque exista un discurso claro sobre ella, sino porque su actividad específica adquiere un lugar de concreción en la vida cotidiana, ya que en algunas de las entrevistas confirman un cierto desinterés por lo que pasa en la totalidad social. Frases como: "yo tengo que cambiar mi vida, porque cambiar la sociedad está muy lejos" o "tengo que comenzar por mi familia, porque si no doy ejemplo, quién me va a creer", muestran que a pesar de la reflexión global de los procesos educativos y de los análisis de comprensión política que se intentan hacer del poder, las acciones a emprender y la intervención sobre espacios que alcanzan 203 veces en la consulta. Estas a su vez plantean una acción inmediata sobre los procesos que ellos pueden controlar efectivamente, generándose una práctica visible en las entrevistas donde recogen del taller dispositivos utilizados allí y que aprendieron a manejar para establecer esa actividad educadora sobre la comunidad. Son visibles el trabajo de dinámicas, el uso del papelógrafo, el trabajar con el cine y con las películas, el convertir prácticas cotidianas en prácticas educativas, como el noticiero, las conversaciones con los amigos, las actividades deportivas, las actividades escolares.

La intervención más social y que trata de incidir sobre aspectos más macro social, como es la vida del municipio, trabajo con los intersindicales, comités intermunicipales, proyectos de vivienda, trabajo político-cultural ampliado, trabajos interparroquiales, son prácticas señaladas por activistas que tienen una experiencia de trabajo y vinculación política.

Estos procesos nos van mostrando cómo la actividad de los educadores populares es muy vasta y si no tiene claro el perfil de los sujetos con quienes está, puede terminar simplemente produciendo grupos de encuentro en los cuales la actividad queda reducida a la jornada educativa misma. Cuando uno se encuentra con estos diferentes grupos, ve la urgencia de construir un seguimiento que respetando los ritmos de los grupos, permita la construcción de una unidad de sentido en la persona que dote de esa unidad entre práctica y sentido de la acción. Pero puede suceder que simplemente estemos ante un desfase entre la actividad propuesta y la actividad que el grupo necesita.

Es en este momento cuando se hace visible la manera cómo la actividad educativa puede realizarse en el horizonte de finalidad de grupos claros en el pensamiento crítico, pero adquieren una resolución práctica en el horizonte posible de acción del grupo sujeto de la actividad. Dicho elemento en las entrevistas de profundidad se hace muy visible, ya que se produce una transformación del sujeto, pero la acción él la desarrolla en su horizonte de posibilidad, en donde la acción social planteada por los grupos impulsores de la práctica, toma una resolución de individuación en la cual se une una tradición cultural y personal profundamente individual. Así como esas exigencias sociales gestando un compromiso de tipo intermedio que se juega en el horizonte de las transformaciones personales con pequeños atisbos de práctica social que deben ser alimentadas por procesos educativos para que accedan a un horizonte de socialización amplia.

Construyendo los actores del proceso

El trabajo empírico y su análisis, nos arroja la necesidad de trabajar los procesos de educación popular en una forma más integral. Acá va a ser importante no sólo leer la acción del educador popular de base, sino las relaciones que se dan en la cadena que lo constituye y lo forma como tal. Dicha cadena en una observación detallada como la anterior, nos muestra los hiatos del hecho educativo, en cuanto nos señala la manera cómo cuatro actores confluyen con expectativas propias sobre las prácticas que se desarrollan.

Es decir, nos encontramos frente al fenómeno de que la educación popular no puede ser mirada en una forma fragmentada, ya que muchos de los procesos de base han sido posibilitados por reflexiones que dotaron de elementos tan personales como autoestima, valoración personal, pérdida de temores, y que de allí permiten a estas personas dar el salto a la esfera de lo público. Eso nos muestra una educación popular que haciendo mucho énfasis en los procesos comprensivos a nivel racional y sistemático del pensamiento crítico e impugnador, y que enseñó más para los grupos de base con sus diseños y procesos metodológicos que con los contenidos con los cuales trabajó.

Sin embargo, también aparece en forma muy clara la manera cómo educadores populares que se mueven más en el horizonte de ese pensamiento comprensivo y crítico, tuvieron que desarrollar procesos de experimentación educativa que les permitiera romper la concepción tradicional de la enseñanza para llegar a estos sectores, produciendo un encuentro posible pero que en la presente investigación muestra que es susceptible de perfeccionar sólo en la medida en que se reconozca la diferencia de actores, de intereses, de prácticas y de maneras de abordar el quehacer de los/las educadores populares.

Este hecho nos coloca frente a una práctica no homogénea que a la vez que establece diferencias con otras formas de educación al interior de ella, también introduce diferencias básicas entre los distintos actores, construyendo una serie de niveles que establecen cómo las prácticas de los/las educadores populares se desarrollan de acuerdo a esa variedad de clase, de grupos humanos, de niveles académicos, de heterogeneidad profesional, de niveles de alfabetización diferentes, siendo todos ellos educadores populares que desde la especificidad de su quehacer social, impugnan la exclusión y reconstruyen el tejido social haciendo posible otra forma de la democracia diferente a la existente. Por ello, buscar metodologías únicas o procesos homogéneos no puede ser hoy más que una vieja ilusión que pudiera estar basada en el igualitarismo forjado en posiciones hegemónicas, así éstas sean críticas.

Va a hacer necesario ubicar específicamente esas expectativas y esas formas de ser de esos distintos actores que concurren a la educación popular. En nuestra investigación las entrevistas de profundidad trabajadas a manera de autobiografía fueron muy representativas, ya que nos permitieron trabajar en cuatro procesos:

- a. El de su conformación como individuo, en donde tratan de plantearse el ¿quién soy? y ¿de qué manera actúo en el mundo?
- b. El del mundo de sus creencias, en donde se trata de que perfilen su imaginario.
- c. Su representación del mundo de la política, en donde buscamos entender los conceptos y los elementos de cómo funciona la sociedad.
- d. Su comprensión, a manera de teoría propia, del funcionamiento global de la sociedad.

Trabajados estos temas, nos vamos a encontrar que de acuerdo a niveles diferenciados, cada persona tiene explicaciones propias para dar razón de lo que hace, y de la manera cómo actúan los demás, logrando armar una explicación global del funcionamiento del todo social, que así en muchas ocasiones no se haga explícito da el sustento de seguridad básica desde el cual emprende cualquier interacción social. Siempre hay una razón en muchas ocasiones de sentido común para dar sus explicaciones. Curiosamente, muchas de ellas se mueven en el horizonte de la conformación cultural del medio del que viene y del ámbito en el cual actúa. Esta mirada les da una certeza para actuar en sociedad, y pudiésemos decir que su vida tiene un sentido y es ése el que siempre negocia cuando aparecen aprendizajes sociales que le proponen actuar con otro sentido.

En el proceso de las entrevistas aparece una multiplicidad de concepciones previas, que a manera preliminar les permite dar unos primeros preconceptos para explicar la comprensión de los diferentes fenómenos: humanos, sociales, divinos, lo que nos deja cierta certeza (en las 15 entrevistas de profundización y en las 10 de contrastación) de que toda persona que respondió la encuesta tiene una concepción construida a partir de -preconceptos y en algunas ocasiones, de fundamentaciones racionales que busca expresar. Pero, en alguna medida, nos está hablando de un universo de comprensión desde el cual establece también las relaciones con otras formas de conocimiento, porque nos encontramos que muchas de las maneras como explican la comprensión que tienen del mundo y la sociedad está permeada por sus habilidades prácticas que desarrolla en el mundo

del trabajo. Allí encontramos explicaciones mucho más discursivas, otras más de tipo administrativo, otras más de unidad lógica, otras más al mundo de la inventiva y del mito, etc.

Para los efectos del proceso específicamente educativo que nos interesa en este escrito, observemos un poco la caracterización de esos cuatro actores que concurren a la actividad educativa desde una heterogeneidad que hace del acto educativo una práctica con múltiples sentidos por la manera cómo confluyen los diferentes actores buscando que sus intereses sean los que prevalezcan(5)

El sujeto de la acción educativa (participante de los talleres)

El elemento más importante de resaltar es que tiene una comprensión de su entorno con una explicación de sentido común que le permite intervenir en su mundo, construir interacciones con sentido, teniendo interpretaciones sobre los fenómenos nuevos que pasan. Es interesante ver cómo un fenómeno como la Constituyente colombiana, que da origen a la nueva constitución del '91, es interpretada desde las más diversas explicaciones, desde los que lo ven como un fenómeno por el cambio de la época astral, hasta quienes ven en ella un reacomodamiento de las clases dirigentes o procesos de un país "que es menos romántico y perdió lo bueno que tenía la constitución anterior".

Este sujeto que se mueve con una cierta competencia lingüística en su medio, encuentra que sus explicaciones le sirven para legitimarse. Algunos llegan a afirmar que sus explicaciones son verdaderas porque son las compartidas en el lugar donde vive. Es decir, adquiere un criterio de verdad por el juicio que el colectivo que participa de esa cultura, establece sobre ese proceso social, encontrando que dichas explicaciones lo hacen competente allí, en su medio, lo convierten en interlocutor y le producen una cierta tranquilidad, en cuanto desde ellas adquiere sentido y unidad el grupo humano que lo referencia.

Nos encontramos frente a una categorización y una opinión que a manera de esquema de la acción le permiten construir prácticas sobre su entorno inmediato, y cuando tiene más capacidad, elaborar teorías que reflejan esa interacción pero a la vez una construcción propia del mundo. Esa interpretación que encontramos en cada una de las personas entrevistadas, le dan pautas de acción, de comportamiento y relación valorativa para las interacciones. Pudiésemos decir, como analizaremos más adelante, que es desde ese lugar del imaginario del sujeto, desde el cual se establece la relación educativa básica y que al buscar introducir otras explicaciones éstas sufren una recontextualización en el horizonte de esta estructura mental desde la que mira el sujeto.

En las entrevistas es visible la manera cómo muestran resistencias a teorías en boga o a explicaciones de mucho rigor que no se mueven en el horizonte de esa 'cosmovisión' que les sirve para moverse en el mundo.

La persona animadora del taller

El actor que va como capacitador/a, reconoce consciente o inconscientemente un dominio sobre la problemática trabajada, y en el caso de la educación popular, cuando éste trata de ser ocultado buscando unas relaciones más horizontales tiene muy clara la intencionalidad de la acción y los objetivos que ésta busca. En ese sentido, busca una extensión de las habilidades metodológicas o conceptuales que tiene. Es decir, va como un/a 'experto/a' que es capaz de recontextualizar sus saberes para hacerlos posibles de circular en ese medio en el cual se encuentra y donde busca un resultado práxico.

Ese saber diferente le da un sesgo, y es que trabaja desde prácticas específicas y tiene un acercamiento conceptual más construido, lo que le da la posibilidad de influir sobre variantes prácticas y teóricas, haciendo que el conocimiento y la información que posee sean susceptibles de convertir en habilidades prácticas que permita la participación de los otros actores en el mundo que quiere compartir. Este conocimiento tiene una sanción de verdad por su mayor conexión con el mundo macro y con las explicaciones más globales que operan en distintos campos del saber, teniendo allí una legitimidad como de verdad.

En algunas entrevistas a quienes ejecutaban el papel de animadores, nos permitió ver la manera cómo intentaban convertir su acción en una práctica neutra, en donde se hacían propiciadores del proceso metodológico, sin intencionalidad, sin intereses, sólo buscando que los otros recuperaran su saber. Es esto emergen con mucha claridad los dispositivos de la actividad educativa y específicamente de la metodología, como un currículo oculto en donde se aposenta el saber como poder para reorganizar la actividad específica.

Las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas

Pudiéramos afirmar que en el caso de la educación popular y específicamente de esta investigación son dos tipos de organizaciones: de un lado, la organización gremial y de otro, la organización no gubernamental propiciadora de la actividad. Cada una, teniendo especificidades diferentes, crea una serie de exigencias para la realización de la práctica en donde la convalidación de ella obedece a la manera cómo entra en sus rituales y convenciones y por qué no decir, la validez está en la posibilidad de integrarse la práctica educativa en el sistema de valores y de objetivos más amplio de estas organizaciones.

Allí encontramos que el peso institucional tiene un pasado de tipo histórico al cual no se puede sustraer. En el caso de las organizaciones más de tipo corporativo, busca que los actores de la educación queden incorporados en su estructura de tipo gremial y que realice tareas dentro del ser de la institución. En ese sentido, los procesos sociales en algunas ocasiones son desechados en un aparente intento de fortalecer la institucionalidad con toda su tradición, sin caer en cuenta de los límites históricos que hoy tiene el sindicalismo'.

Este tipo de organización está hecha para fabricar un tipo de dirigente gremial, y en ese sentido en muchas ocasiones no se tiene una comprensión global como ciudadana/o y para los dirigentes más burocratizados no es central la conexión que se tiene con el todo social. Por eso la inserción en la vida de la organización, en su aspecto de dirección se produce a través de los símbolos y de los juegos de poder en los cuales está inserta la organización.

Para las ONGs, como instituciones, existe una permanente referencia a la búsqueda de un impacto macro a la construcción de procesos sistemáticos organizados y a la capacidad de producción teórica de los cuadros más representativos de las experiencias. Este énfasis sistemático va a chocar con los intereses más particulares del sindicato como organización y más específicos de acciones en su vida cotidiana de los sectores insertos en estos procesos.

Estos elementos nos están planteando cosmovisiones diferentes, saberes diferentes, articulación de pensamiento diferente, pero ante todo, nos está hablando de una secuencia en las prácticas sociales de los participantes en la educación popular. Dicha secuencia va desde los procesos individuales, de la manera cómo éstos acceden a primeras formas de lo social, interviniendo sobre procesos de socialización, a formas más articuladas del ejercicio de lo público y formas precisas de participación en la construcción de sociedad civil a partir de intereses representados por organizaciones que les defienden. Esto significa que la actividad educativa debe tener no sólo claro el actor, sino el horizonte de acción en el cual se mueve y busca desarrollar su práctica este actor. Es decir, un campo múltiple que así apueste teóricamente a un mismo objetivo, en sus prácticas puede estar diseminado en su sentido.

Los sujetos populares lo resuelven por la acción

El cruce de la matriz con las respuestas nos entrega tres elementos que podríamos decir configuran la especificidad de los lugares en los cuales los educadores de base resuelven los aprendizajes sobre la educación popular. Un primer lugar es su interioridad, como crecimiento individual. Un segundo lugar, va a ser la posibilidad de establecer acciones sobre su vida cotidiana y un tercer aspecto, es la reorganización de procesos de socialización en los cuales ellos participan.

Desde dónde aprenden

Cuando se revisa la mirada etnográfica del taller, vamos encontrando una especificidad y es la manera cómo la construcción e integración de nuevas categorías o las comparaciones se realizan siempre referidas a ese saber previo que opera como catalizador y reorganizador de lo nuevo que se encuentra. Una mirada detallada nos muestra cómo las preguntas, que son una constante en el taller, siempre se resuelven desde estructuras y marcos conceptuales formados en el saber común. Cuando se analiza más en detalle, nos encontramos que sus conceptos y lo que pudiéramos llamar un esquema de pensamiento previo, también desde él, organiza las acciones posteriores. Es de anotar que entre mirada etnográfica y encuesta, han mediado entre uno y tres años.

De un trabajo detallado cruzando encuestas y etnografía(7), podemos encontrar una serie de procedimientos que nos muestran la manera cómo la población que participó en los talleres, representativa de un grupo popular amplio, organiza su acción teórico-práctica en el mundo. Pudiésemos decir que organiza desde una serie de estereotipos y arquetipos que en alguna medida significan reducción y simplificación esquematizados para poder contrastar y reorganizar. Miremos algunos de esos aspectos.

- a. La causalidad es de un único elemento. En las discusiones del taller (etnografía) son visibles la manera cómo frente a fenómenos sociales, a problemas individuales, aparece para ellos con mucha fuerza un aspecto que es señalado como el causante de la situación; paradójico el ejemplo: "gobierno causante de la pobreza", "guerrilla causante de la violencia", "ignorancia causante de la pobreza", "falta de escuela causante de la ignorancia". Sus discusiones en muchas ocasiones se dan en términos de convencer de otras causalidades pero siempre como el único elemento. En ese sentido pudiésemos hablar de una monocausalidad.
- b. Narraciones con un fin lógico. Una particularidad en el lenguaje de estos sectores es la manera cómo la narración descriptiva, con toda su forma, aparece como forma privilegiada de comunicación y ella va siendo encadenada en la secuencia del lenguaje haciendo que muchas historias, que aparentemente no tienen lógica, estén unidas de tal forma que unas parecen derivadas de otras, haciendo coincidir hacia el final toda esa causalidad anterior.
- c. Díada malo-bueno. En la mayoría de las veces (80% de las situaciones de juicio planteadas en las discusiones de la etnografía) buscan una toma de opción en términos de qué es lo malo o qué es lo bueno, encontrándose una dificultad para diferenciar procesos en los cuales se puedan encontrar puntos intermedios o que tengan un contenido de análisis en el que se mire la totalidad múltiple diferenciada y por lo tanto con aspectos positivos y negativos.
- d. No toman en cuenta la información previa. Cuando se encuentran frente a situaciones de toma de decisiones, aparecen miradas enmarcadoras de los problemas que tienen unas imágenes dominantes muy fuertes. En la construcción de la argumentación son esas imágenes dominantes las que prevalecen ya que sumadas suponen una afirmación verídica y son ellas las que permiten la toma de decisiones. Esto es visible en la manera cómo actúan frente a espacios que tienen un poder que ellos consideran mayor que el propio.

- e. Gran peso de la experiencia cotidiana. En su lenguaje nos encontramos que muchas de sus afirmaciones tienen como ejemplo de validación el que en su realidad ese evento ha pasado muchas veces o el que la situación planteada le ha ocurrido a personas cercanas a él/ella. Esto le da un criterio de referencia empírica para la acción y le da también un criterio de validación para saber si es posible que pueda ocurrir lo discutido.
- f. Construyen estereotipos. El punto anterior, en donde la vida cotidiana ejerce su impacto, tiene un umbral en la construcción de una serie de estereotipos que le funcionan a manera de ley y que le permiten organizar su comportamiento social. Son estos estereotipos los que le permiten hacer juicios de valor rápidos sobre comportamientos, sobre la viabilidad de acciones y por qué no decirlo, sobre qué es posible cambiar en el horizonte de su pragmática vital.

Todo este proceso nos muestra cómo las habilidades básicas de subsistencia se aprenden o se adquieren en una primera socialización del grupo, que se convierte en una especie de estereotipo y de saber común, y es desde ahí desde donde adquieren sentido los dominios y las propuestas que van a recibir, en cuando van a estar determinadas por los usos que puedan hacer de ellas y si es una habilidad necesaria para vivir allí. Es decir, se convierten en un filtro para saber qué entra. En alguna entrevista alguien formado como educador popular no veía la importancia de leer, ya que sentía que la información necesaria le llegaba por la televisión y la visión crítica de la realidad ya la tenía.

Es decir, nos encontramos frente a estos actores en unos procesos de aprendizaje práctico, en el cual si no hay un reconocimiento de esos estereotipos, de esos prejuicios y de esas habilidades, va a ser muy difícil establecer una comunicación educativa que los lleve a desarrollar opiniones más amplias y comprensiones más globalizadoras. Recordemos cómo Luria (Luria 1980:206) plantea que los progresos histórico-sociales no solamente proporcionan al psiquismo de la persona un nuevo contenido, sino que llevan a la formación de nuevas formas de la actividad consciente, de nuevas estructuras de los procesos cognoscitivos y elevan la consciencia de la persona a niveles superiores".

Desde dónde conocen

El proceso individual de las encuestas muestra una secuencia en la cual la afirmación individual, la claridad de sus preconceptos, les permite dar el paso para incorporar una comprensión cultural que corresponde al ámbito en donde cada uno desarrolla su vida cotidiana, y ahí encontramos una de las posibles claves educativas, en cuanto sólo en el momento en el que le es posible hacer una nueva síntesis entre su individualidad, sus preconceptos y su entorno, hacen que el contenido educativo y los resultados de aprendizaje tengan un contexto de acción correspondiente.

En el caso contrario, nos encontramos que en algunos momentos en que el contenido y las tareas colocadas como exigencias del aprendizaje no las puede resolver en ese triángulo individuo-sentido común-comprensión cultural, las desecha por vía de la certeza individual que le da el sentido común(8). En ese sentido, nos encontramos con una serie de características que constituidas desde el grupo de referencia (132 encuestas), nos dan elementos que caracterizamos así:

- a. Los individuos incorporan aspectos particulares de su cultura. Esto es, si se encontrara una lógica común, ella está mediada por las particularidades culturales de creencias y arquetipos míticos de las regiones específicas de procedencia de los actores educativos.
- b. Los sujetos poseen diferentes mentalidades. Si bien existe una especificidad cultural y de contexto, existen particularidades individuales que hacen que en la relación educativa comprendan más algunos elementos que otros. Por ejemplo, para unos es más fácil aprender, memorizar, lo que se les da en el video, lo que para otros marca más fuerte son las interacciones, en otros las experiencias de vida, en otros la fuerza conceptual y argumentativa de un razonamiento lógico, en otros la fuerza de la expresividad y la manifestación de ternura. Estos elementos marcan énfasis para posibilidades de aprendizaje.
- c. Conocen desde modos de representación y de adquisición diferentes.
Coherentes con los dos puntos anteriores, nos encontramos que una comprensión real de los términos del intercambio educativo puede tener múltiples entradas, ya que los dispositivos organizados para lograr sus fines deben ser variados de acuerdo a esas distintas mentalidades. Es decir, que el aprendizaje efectivo y con sentido, sólo es posible en el momento en el cual se pueda establecer ese puente de interés y de posibilidad pragmática entre quienes establecen la interacción educativa específica.
- d. La simbolización como conocimiento. Hemos encontrado que los resultados que se valoran siempre están en relación a aspectos que en el mundo prático tienen significado y sentido, tanto a nivel de pensamiento común como en la capacidad de adoptar una postura concreta frente a la realidad cotidiana. Es decir, una capacidad de alterar, y esa capacidad de alterar se produce en los lugares en los cuales la simbolización es posible, y por qué no decirlo, de una manera más fuerte existe la posibilidad de resignificar. Pero ésta se da sólo desde la claridad de quien recibe en cómo introducir lo nuevo en lo que ya posee.
- e. Postura respecto a la realidad cotidiana. Los cuatro elementos anteriores conforman lo que pudiéramos llamar una 'estructura previa' que enmarca el sentido de la acción. Desde esos cuatro referentes el sujeto y los grupos populares, cuando toman decisiones colectivamente, arman el entramado que les permite debatir, negar, replicar, y en alguna medida constituir prácticamente la toma de decisiones. Esto es, mentalidad, representación, simbolización, trabajados como unidad, construyen el poder individual que permite acciones de modificación tanto en su estructura individual como en su estructura de socialización'.

Estos elementos señalados anteriormente nos plantean claramente cómo la actividad educativa debe ser resuelta, estableciendo un puente entre las imágenes, saberes previos, lo que Habermas podría llamar el mundo de la vida (Habermas 1988:161 a 280) y los procesos críticos planteados desde las diferentes vertientes de la educación popular. Este tránsito sólo va a ser posible de realizar estableciendo esa clara conexión, pero ante todo, sospechando y problematizando la relación educativa y pedagógica que traemos.

Construyendo el tránsito posible

Hemos ganado una certeza en la revisión de encuestas, etnografía, entrevistas de profundidad y archivos de experiencia educativa. Allí nos encontramos que los actores que se movilizan a realizar acciones concretas lo hacen en el horizonte de un proyecto que ellos mismos han ideado, que están en capacidad de controlar y que tiene significación para él y para su entorno. En esas posibilidades de controlar va a estar la capacidad de actuar transformadoramente.

En esta mirada, hemos podido detectar una serie de elementos que son claves para poder construir esa relación de negociación cultural en la cual va a ser posible el acto educativo de encuentro de esas dos lógicas, percepciones y visiones diferentes, de tal manera que tengan sentido y unidad práctica. Miremos esos distintos aspectos.

- a. Hay una opción por seguir aprendiendo. Es decir, la actividad desarrollada debe estar en condiciones de trabajar en las inclinaciones y habilidades del sujeto, que a la vez que le permitan un hacer sobre su realidad, le posibiliten dar un sentido a esa actividad que desarrolla. Hay acá una mirada de inclinaciones que nos permite ver cómo los sujetos están más inclinados a una forma de acción que a otra. Va a ser en esta inclinación donde el seguimiento como parte de la estrategia pedagógica va a ser importante.
- b. Lograr una acción con sentido, y esto tiene dos caras: de un lado, la actividad específica que realiza la persona y de otro, hacer significativa la continuación del aprendizaje, que daría posibilidades de procesos de autoaprendizaje, elementos de educación a distancia y muchos otros. La fuerza está colocada en lo significativo, en la manera cómo para el actor hace que esa experiencia para él sea en construcción.
- c. Reconocer habilidades más allá de lo lingüístico y de lo lógico. La marca del mundo académico y de la presencia de la modernidad en los educadores populares (Lovizolo), ha marcado de una manera muy fuerte el que el aprendizaje y la consciencia se hagan manifiestas en procesos verbales y de construcción lógica. Es necesario darle cabida a otras formas de organización

y de representación que hacen de sus creencias y que dan una comprensión del mundo. El hecho de que éstas puedan colocarse claramente en el proceso educativo va a permitir que la actividad educativa de negociación tenga menos resistencias.

- d. Protagonismo a sus explicaciones. Es muy importante la valoración de las teorías que ellos logran armar acerca de las personas, las instituciones, sus acciones, sus entornos, tanto que conceptos nuevos asimilados en nuestra experiencia desde el referente de teoría crítica, siempre han sido reprocesados en esas teorías desde las cuales explican su realidad.
- e. La flexibilidad como criterio de construcción. Podríamos decir que este elemento va a ser uno de los que nos va a permitir construir el puente en el cual ubicar su mundo en una situación nueva y por lo tanto diferente, le va a exigir también construir la misma flexibilidad. Se necesita desarrollar dispositivos pedagógicos tan precisos y tan claramente orientados a construir flexibilidad, que permitan que nueva información y nuevas habilidades sean ubicadas dentro de las aprendidas en su medio, de tal manera que sean recontextualizadas por vía de la acción.
- f. La coyuntura política. En la reciente historia latinoamericana hemos ido encontrando que aspectos de transformación fuerte en las condiciones materiales, simbólicas o de representación ocurridas en el escenario más macro, producen cambios en la mentalidad y en el sentido común, pero siempre organizados desde su estructura previa. Eventos como la constituyente colombiana o la negociación de los grupos guerrilleros aparecen muy claramente sistematizados e introducidos en ese sentido común como estereotipo que es reorganizado desde la mirada global que tienen estos actores (esto aparece reiteradamente en las entrevistas de profundidad). Igualmente, situaciones de pobreza intensa, en algunos sujetos lleva también a transformaciones radicales en sus concepciones.

Ya Luria (1980:27) nos había mostrado cómo en sus investigaciones realizadas en el Asia soviética "todos los sujetos explorados pertenecientes a pueblos de culturas 'poco desarrolladas' demostraron una gran capacidad de aprendizaje." Igualmente, Bruner (1966:44) nos plantea en sus investigaciones en el Africa cómo la comparación de senegaleses incultos con otros educados en la escuela dio lugar a resultados análogos. Esto nos está mostrando que si no producimos una universalización en el hecho educativo popular y logramos unas diferenciaciones más precisas, podremos desarrollar las potencialidades que están vivas en los gérmenes de los incipientes saberes comunes.

El acto educativo como negociación

Está servido el escenario. Hemos visto que las lógicas desde las cuales reorganizan lo que les llega a los actores populares de nuestra investigación está modelado desde sus contextos de acción y sus prefiguraciones. En ese sentido, se hace necesario construir un puente que establezca las debidas conexiones entre ese saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico, que permita establecer los debidos vínculos entre estas formas del conocimiento para que el acto educativo pueda realizarse.

En la mirada etnográfica sobre el curso pudimos notar que en algunas intervenciones, sobre todo de las personas más ligadas al mundo de activistas y que tenían un vínculo más fuerte con un proceso académico, nos encontramos con una serie de metalenguajes que hablan un poco en abstracciones de segundo y tercer nivel. Como dice Piaget, "En realidad podemos distinguir tres clases diferentes de abstracciones:

1. Llamemos 'abstracción empírica' a la que hace referencia a los objetos físicos exteriores al sujeto.
2. A la abstracción lógico-matemática, en cambio, la denominaremos 'refleitora', porque procede de acciones y operaciones del sujeto. Y lo es en un doble sentido, de ahí que tengan lugar dos procesos solidarios, pero diferentes: el de una proyección a un plano superior de aquello que se extrae del nivel inferior, por lo tanto se trata de un 'reflejo'; y el de una 'reflexión' en tanto que reorganización en el plano nuevo. Esta reorganización no utiliza las operaciones extraídas del nivel precedente más que a título instrumental, pero con intención (aunque ésta sea en parte inconsciente) de coordinarlas en una nueva totalidad.
3. Por último, hablaremos de la 'abstracción reflejada' o del 'pensamiento reflexivo' para designar la tematización de lo operacional o instrumental en (2); la fase (3) constituye el desenlace natural de (2), pero además, supone un juego de comparaciones explícitas de un nivel superior a las 'reflexiones' en acción en las utilidades instrumentales y las construcciones en formación de (2). Por lo tanto, hay que distinguir las fases de abstracciones reflectoras que intervienen en toda construcción en el momento de la solución de nuevos problemas y la abstracción reflejada que añade un sistema de correspondencias explícitas entre las operaciones así tematizadas.

Las abstracciones reflectoras y reflejadas son fuente de novedades estructurales por los siguientes motivos. En primer lugar, el 'reflejo' a un plano superior de un elemento extraído de un nivel inferior (por ejemplo, la interiorización de una acción en una representación conceptualizada), constituye una puesta en correspondencia, lo cual representa ya una novedad que abre el camino a otras posibles correspondencias, que a su vez, representan una 'apertura' nueva. El elemento transferido al nuevo estadio está compuesto de aquellos otros elementos que ya existían o que se añaden al mismo; ello es obra de la 'reflexión' y no del 'reflejo', aunque está provocada por este último: de ahí resultan nuevas combinaciones que pueden conducir hasta la construcción de nuevas operaciones que actúan 'sobre' las precedentes, lo cual significa el avance habitual del

progreso matemático (un ejemplo en el niño sería el de una reunión de sumas que engendra la multiplicación). De manera general, todo reflejo sobre un nuevo estadio comporta y precisa una reorganización, y a esta reconstrucción productora de novedades la denominamos 'reflexión': ahora bien, antes de su tematización de conjunto entra en acción a través de un juego de asimilaciones y de coordinaciones todavía instrumentales sin toma de consciencia de la estructura como tal. (...) Abstracción y generalización son, evidentemente, dos conceptos estrechamente solidarios que se apoyan el uno sobre el otro. De ello resulta que a la abstracción empírica no corresponderán más que generalizaciones inductivas procedentes del 'algunos' al 'todos' por vía simplemente extensional, mientras que a las abstracciones reflectoras y reflejadas corresponderán generalizaciones constructivas y, en especial, 'completivas' (Piaget 1983:54 a 56).

Es decir, nos encontramos frente a lo que Vigotsky denominaba los conceptos espontáneos" (Vigotsky 1962) que se recogen en la vida cotidiana y los conceptos aprendidos sistemáticamente, que son más de un contexto escolar y tienen como características el ser interrelacionados, construyendo una unidad consistente. Esto es, si no logramos un trabajo claro- sobre estas abstracciones y estos conceptos, la experiencia de la investigación nos muestra que conocimientos configurados con un cierto rigor de disciplina son negados y anulados por saberes comunes muy arraigados. Es curiosa una conversación con un participante de bastante edad, que negaba la posibilidad de llegar el hombre a la luna porque iría en contravía de la "grandeza de Dios", ya que sería irrumpir en sus espacios.

Nos encontramos entonces frente a una realidad en la cual en muchas ocasiones, por más que el hecho vaya con el rótulo de 'científico', entregado por un/a profesional de las ciencias sociales, avalado/a por sus títulos académicos, no encuentra los términos educativos de comprensión de esos procesos haciendo nulo el acto educativo.

Por eso se hace necesario plantearnos como proceso básico pedagógico una negociación cultural en los términos de J. Bruner (1984). En este proceso se busca construir los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común, abierto a las múltiples manifestaciones del conocimiento no sólo en la esfera de lo lógico y lo racional. Y por eso se preocupa en construir las condiciones previas desde las cuales los actores sociales organizan sus interacciones básicas, haciendo del acto educativo siempre un saber de recontextualización, en cuanto saberes, metodologías, concepciones pedagógicas, procesos de aprendizaje, son recogidos desde el lugar social y cultural del otro`.

También esa negociación cultural se da en un lugar medio entre lo que pudiéramos llamar el aprendizaje clásico que establece las conexiones entre sus actividades, sus fines y los instrumentos, y un tipo de aprendizaje reconstructivo que se ha venido generando en la educación popular, en donde se reconstruyen vivencias a partir de la realidad, se generan acciones propiciadoras de esos intereses, se construye una motivación con capacidad de acción, generando

necesidades de formación/autoformación para hacer posibles las nuevas transformaciones.

En ese sentido, tendríamos que hablar de que la negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje, que son determinados por contextos muy específicos. Casi que pudiéramos decir que los ejemplos extremos serían los estilos de aprendizaje escolar y los estilos de aprendizaje de lo social'. El encuentro planteado entre saberes y estilos de aprendizaje van a exigir un cambio de la mirada sobre la actividad educativa y tener en cuenta unos criterios básicos de las relaciones para que la negociación cultural pueda funcionar como estrategia pedagógica. Los principales serían:

- a. El acto educativo se produce como un acto de recontextualización, es decir, una flexibilidad que permite recoger los elementos entregados en ese diálogo de saberes de tal manera que los recreo en mi contexto y en mis espacios de acción.
- b. La actividad educativa es encuentro de comprensiones diferentes. La precondition del diálogo y la posibilidad de un nuevo saber es reconocer esa diferencia, no un igualitarismo metodológico que cree que en una relación horizontal quedan anuladas las diferencias, sino que construye la unidad en esa diversidad.
- c. La contrastación de lo aprendido está en la acción. Plantearse así el problema no es resolverlo por vía empírica, sino encontrar una nueva síntesis en la cual la capacidad de transformación de la realidad desde los procesos más micro vividos en la cotidianidad de los actores, hasta las posibilidades más sociales vividos en la globalidad de la sociedad en forma macro, van a requerir de mediaciones educativas.
- d. Una educación popular que requiere una pedagogía coherente con los procesos de aprendizaje que agencia y que es capaz de establecer esa reflexión, diferenciándose pero conociendo las pedagogías más del ámbito de la escolaridad más propia del conocimiento académico acumulado. Y esto exige también una negociación.
- e. Una educación popular con comprensiones variadas. Es lo más difícil, ya que el pensamiento político hegemónico busca comprensiones únicas y en la negociación le exige la capacidad de interlocución para muchas formas de acción frente a otras facetas del conocimiento, de sus posibilidades de realización.
- f. Capacidad de construir nuevas nociones. El acto educativo como negociación entiende que cambiadas las condiciones de contexto y de los sujetos en el contexto, las nociones con las que interpreta tanto su realidad (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.) también se transforma. Y eso significa una profunda capacidad de construcción de nuevas teorías derivadas de las nuevas realidades.

Es decir, nos encontramos frente a un acto educativo que va a implicar no sólo la implicación en la vida cotidiana de quien lo vive. Sino en el polo contrario una lógica del conocimiento que en el caso de la educación popular va a estar ligada a procesos de praxis en los cuales vamos a tener que velar por las acciones educativas, las entendamos como las entendamos, ser más responsables con los resultados, haciendo una lectura interna de ellas que nos permita revisar su proceso metodológico y sus dispositivos para ver si realmente está construyendo una praxis emancipadora.

Una búsqueda de lo pedagógico en la educación popular

La manera cómo los grupos populares resuelven por vía de la acción los conocimientos, las prácticas, las metodologías, los dispositivos, nos está llevando a la necesidad de pensar el acto educativo en una forma más comprensiva, de tal manera que nos permita construir una fundamentación posible tanto para educadores populares de base, como para educadores populares de otro nivel, y allí vuelve a emerger con cierta presencia fuerte el pensamiento pedagógico. En este último aparte trataré de trabajarlo de tal manera que nos permita avanzar hacia una mayor comprensión del cómo y de la especificidad de la pedagogía en la educación popular.

Soy consciente de que plantearse este problema recibe de parte de los/las educadores populares de base una negación de ella, en cuanto la consideran más de origen académico, semejante al rechazo que se recibe de parte de los/las intelectuales de la educación, que ven una especie de invasión de su terreno.

En un artículo anterior del que transcribo parte acá, mostraba cómo recoger esa problemática:

La exclusión de la pedagogía

Esta dificultad tiene variados orígenes. En nuestras discusiones han emergido algunos como:

- a. La mirada que ubica a la pedagogía como específica de la educación escolar, y a ésta como enclavada en el corazón de la dominación capitalista, en cuanto es su aparato privilegiado de dominación.
- b. Personas que ven desplazada la discusión de la pedagogía en la educación popular porque ésta en su desarrollo y con su fundamentación participativa, construyó una serie de técnicas y dinámicas que vendrían a ser el reemplazo y el nuevo entendimiento de lo pedagógico en educación popular.
- e. Otros entendimientos hacen ver a la educación popular en nuestro medio como una manera original y absolutamente nueva de entender la Educación; mirada que supera todo lo hecho hasta hoy en ese saber, significando un salto cualitativo de tal magnitud, que no tiene referencias de antecedentes en ella.

- d. Se coloca el énfasis de la educación popular en sus aspectos sociales y políticos, haciendo de la intencionalidad política de la acción su único núcleo fundante, señalándose el trabajo sobre lo pedagógico como una desviación que intenta despolitizar la educación popular, llevando a señalar a quienes trabajan esta problemática como Pedagogicistas.

En el debate estas cuatro posiciones emergen desde uno de los puntos, y en ocasiones se mezclan argumentaciones de una y otra.

Desde dónde se incluye la pedagogía

Desde nuestro punto de vista, el hablar de educación popular, se refiere a sus dos términos con los cuales se enuncia, de dos mundos que se encuentran para construir una nueva síntesis y ése es el hecho nuevo que hoy transita por los caminos de los países del tercer mundo, términos que nos refieren a ese nuevo quehacer práctico-teórico.

Al hablar de lo Educativo, se construye un vínculo con una tradición que ha sido una constante en la historia de la humanidad, y que se hace necesario recoger para negar o para llevar a un punto de vista diferente. Hay que decir que en nuestro caso lo recogemos para producir una recontextualización y recuperar su entendimiento como socialización, hecho que coloca nuestra acción más allá de lo formal o no formal, pero operando también en esos ámbitos.

También el otro término de nuestra definición básica: lo Popular, nos inscribe en una historia en la cual su uso tiene connotaciones específicas y en ese sentido, nos negamos a reconocerlo en la tradición populista latinoamericana, como en la visión de masas que la derecha mundial le otorgó a finales del siglo pasado, o al empobrecimiento de una mirada antropológica que lo culturaliza en el folclore. Pero hacer ese proceso ha significado también una discusión básica con la idea y concepción de la clase derivada del marxismo, recogiendo la idea de Pueblo de los primeros anarquistas, ubicando allí su sentido político y su pasado histórico en el rastreo todavía incipiente de la nueva historia francesa, italiana e inglesa (Le Goff; Guinzburg; Duby; Samuel etc.).

Este ejercicio de ubicarnos en tradiciones específicas, de pensar de dónde derivamos nuestra acción y nuestra concepción, es un ejercicio que apenas comienza, pero necesario en estos tiempos, en los cuales la educación popular tiene que construir un pensamiento de fundamentación que le permita participar en la discusión y construirse cada vez más sólidamente. Es ahí donde la pedagogía se ve como referente obligado de la educación popular, en el horizonte de reconocerse en una tradición educativa" (Mejía 1992:12-14).

Construyendo lo pedagógico

En la tradición de la ilustración es notable un esfuerzo como dice Echeverry "Por implantar al sujeto como centro de la enseñanza, la formación, la instrucción y el aprender. Defender la irreductibilidad del sujeto en los diálogos de la pedagogía con las ciencias de la educación, la ciencia y la técnica es esencial. Es decir, el acto de la pedagogía aparece ligado a los procesos de enseñanza, formación, instrucción y aprender" (Echeverry 1983:84). Si revisamos rápidamente esta nota, nos daremos cuenta que pensar la pedagogía no es un fenómeno que nos conduzca a un proceso homogéneo o de categorías semejantes. Es decir, entramos en un campo polisémico que requiere ser trabajado con cierto rigor y además con perfil específico de acuerdo al tipo de práctica educativa requerida.

Es ahí donde los/las educadores populares nos insertamos en la discusión para tratar de perfilar el sentido de lo pedagógico en nuestras prácticas, y coherente con el sentido de esta investigación nos encontramos que desde la perspectiva de la educación popular la pedagogía nos está hablando de una praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos en un horizonte cultural en el cual no puede reducirse a simple proceso metodológico.

Igualmente, nos encontramos con una praxis humana que se coloca en relación a prácticas sociales de educadores y educandos que dispone un escenario social ampliado en el cual los sujetos que la habitan se convierten en productores y destinatarios de la práctica educativa.

También encontramos que la recontextualización se da siempre por vía de la acción pero con una especificidad, y es que se da como continuidad de una comunicación práxica que tiene intereses de emancipación y liberación y en ese sentido, de encontrar las redes y las relaciones de poder que la constituyen.

Podríamos decir que hay pedagogía en el momento en que se establece una reflexión sobre el hecho educativo, sobre sus cómo, sobre sus porqués, sobre sus para qué. Y en el caso de la educación popular, sobre la acción lograda y la manera cómo transformó el contexto, y esa transformación le exige nuevamente unos cómo y por qué. Cuando hablamos de acción, nos estamos refiriendo a la acción como fuente de conocimiento y de saber. Es una acción que reflexionada genera nuevos saberes sobre el hecho educativo mismo y lo organiza.

Si vemos los elementos anteriores de la acción señalados, la actividad en la educación popular corre más por vía del aprendizaje que de los procesos de enseñanza, así no los niegue. El ejemplo más claro, si nos devolvemos a la matriz que sistematiza la encuesta, es la manera cómo los conocimientos o las herramientas ganadas adquieren su validez en la virtualidad práxica.

El aprendizaje en la pedagogía

En las prácticas de educación popular analizadas nos encontramos con que el proceso generado en la actividad educativa implica un cambio y busca que al final del proceso se llegue a constituir algo diferente. En sus distintas vertientes, podríamos decir que algunos prefieren unas habilidades diferentes, otros quisieran unos conocimientos críticos diferentes, la realidad de la investigación nos muestra que comienzan por actitudes diferentes que ocurren como parte de la experiencia vivida y reordena el escenario social donde actúa el sujeto de educación.

En ese sentido, pudiéramos decir que el tipo de aprendizaje requerido en la educación popular va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en éste lo que se da es un reordenamiento y reorganización de la enseñanza pero manteniendo la lógica del proceso en que está inscrito: conocimientos académicos, transmisión, asimilación del pensamiento científico, etc.

Miremos con detalle la manera cómo el aprendizaje en la educación popular, gestado en este proceso investigativo, nos muestra cómo no niega la enseñanza-aprendizaje, pero va mucho más allá, en cuanto su objeto, su cómo, su por qué, su para dónde, son diferentes. Esos elementos son:

- a. Depende de la experiencia. Es un cambio que implica transformación. Es decir, puede estar separada de la enseñanza, en cuanto no son pautas de comportamiento escritas que deben ser asimiladas para ser practicadas, ya que le van a exigir reestructurar su quehacer (pragmática de la acción).
- b. Sus aprendizajes operan con dispositivos diferentes. En la enseñanza, y en la enseñanza-aprendizaje, los dispositivos de regulación son mucho más claros, en cuanto tienen por objetivo legitimar saberes que tienen una existencia en la sociedad, y en ese sentido buscan una información y apropiación de conocimientos en donde los dispositivos se acomodan a las estructuras cognitivas. En la educación popular estamos frente a estructuras de acción, y ellas modifican inmediatamente los procesos de vida cotidiana en los cuales están insertos los actores.
- c. El espacio de aprendizaje es amplio, en cuanto la pregunta es por los lugares en los cuales éstos despliegan sus vidas, buscando una intervención educativa en ellas, diferente al escenario delimitado de la enseñanza que corre por canales mucho más institucionalizados.
- d. Exige construir una relación individuo-realidad, es decir, son estructuras de acción en las cuales construye autoconsciencia y apropiación que le permiten hacer posible la acción.
- e. Establecen nexos sujeto-sociedad. No es sólo un fenómeno de autoconsciencia. Es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformativos.
- f. Se entiende como construcción. Este aprendizaje le va a significar a quien lo hace, la necesidad de dejar las verdades y la exigencia por construir una unidad de sentido preguntándose siempre por el mundo al que pertenece ese conocimiento, por los sujetos que lo practican, por su unidad interna, y por la coherencia con el proyecto social en el cual se inscribe.

- g. Una unidad sujeto-contenido-acción. El aprendizaje logrado es sacado de su versión puramente instrumental y es colocado en una unidad en la cual la idea de formación permanente reorganiza el mismo proceso de aplicación de lo aprendido.
- h. El aprendizaje conseguido en la educación popular resignifica las realidades de los actores y plantea una reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar como acción social, al exigir una consciencia del poder que circula en la actividad educativa.

Es decir, el momento en que la educación popular produce una distancia con los procesos de enseñanza por sus resultados sociales y por su vocación de aprendizajes para la acción, busca generar una serie de aprendizajes que en la especificidad de esta amplían los procesos educativos y pedagógicos, exigiendo nuevas conceptualizaciones de ellos.

Del trabajo investigativo que hemos realizado, mediados por la idea de negociación cultural, emergen en las prácticas analizadas tres aprendizajes que requieren de actividades, dispositivos, metodologías diferentes. Y siendo coherentes con la concepción pedagógica planteada al inicio de este numeral, nos exige otra nueva de dichas praxis educativas. Esos aprendizajes serían:

- a. Aprendizaje para la acción social h. Aprendizajes para intervención en procesos de socialización` c. Aprendizajes para la institucionalidad social

Estos tres aprendizajes, detectados en la investigación nos van a mostrar también cómo ciertas prácticas de educadores populares, al no tener claros los términos de la negociación cultural, terminan también con una acción nula en el logro de los objetivos de su práctica, así conceptualmente se diga lo contrario, ya que intervienen con instrumentos inapropiados para la especificidad requerida por el aprendizaje.

Estos aprendizajes emergen con mucha claridad en este trabajo de investigación, en el cual los grupos sociales más de base reorganizan las actividades educativas en las cuales participan. Trabajemos sobre estos aprendizajes.

Aprendizajes para la acción social

Este proceso que describiremos a continuación, ha sido inferido de la manera cómo respondieron 96 de los/las encuestados/as, de 11 de las quince entrevistas realizadas en la primera etapa, y de 7 de las 10 realizadas en la segunda etapa.

Igualmente, se hacen inferencias de algunos de los elementos desarrollados en la mirada etnográfica que permiten observar de qué manera actúan.

Nos referimos con aprendizaje de acción a los procesos por los cuales los actores participantes en actividades educativas, hacen una traducción de los contenidos para hacerlos posibles en sus prácticas cotidianas de como individuo o de su grupo, con el fin de lograr modificaciones. Algunas de las características en las cuales ese aprendizaje opera, serían las siguientes:

- a. Se da en un contexto cultural específico, es decir, en un espacio que corresponde a la tradición del sujeto educando que se ha convertido en sujeto educador (quien recontextualiza), con otros sujetos con símbolos y formas de expresión específicos, que es capaz de transformar esos elementos en valor, con sentido para ese grupo humano (familiar, de amigos, etc.), produciendo unas nuevas relaciones con significado.
- h. Sufre la recontextualización de la experiencia cultural. Las prácticas aprendidas, así como los enunciados se insertan en las nuevas realidades y adquieren los significados y los sentidos con los cuales la práctica es recibida en ese grupo.
- c. Articula los procesos de individuación y de socialización. Los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje, que en forma consciente, uniendo lenguaje, acción y simbolización, los individuos en interacción teniendo como presupuesto un mundo común, reorganizan relaciones de trabajo, lenguajes, y establecen preguntas sobre el poder. Podríamos decir que es el momento en el cual lo inseparable de la vida humana en su concreción histórico cultural une la cultura, la biología, la psiquis y lo social (Maturana 1994).
- d. Establece aprendizajes básicos en los cuales recupera la experiencia como ser humano en ese grupo cultural, la reconstruyen, la relaciona con las objetivizaciones que se tiene de esos aprendizajes en el concreto de su vida`.
- e. Unos contenidos en su historia. Es de anotar cómo todo intento de conceptualizaciones amplias que se observan en la mirada etnográfica, siempre son llevadas a situaciones que ellos/as pueden controlar y desde donde pueden explicar. Y en ese sentido, aparece una entrada de los aspectos no sólo del lenguaje, sino de conocimientos para ampliar ese mundo de referencia, pero sigue siendo desde él/ella que reorganiza y replantea.
- f. Sucede en un contexto con su propia lógica. Es decir, la manera cómo organiza la acción y se implica en lo que le es posible, nos muestra que hay una codificación de mensajes, que hay una reorganización, que se retoma lo de los otros aspectos, pero mientras pueda jugar en sus propios términos.

Estas situaciones nos plantean que allí la actividad específica tiene que respetar profundamente los términos en los cuales se va a dar la intervención educativa, y que tiene que tener en cuenta que es en este estilo de aprendizaje donde tiene que producir esas mediaciones para lograr las transformaciones.

La negociación cultural en este aprendizaje (para la acción social)

Producir unos reales términos de intercambio va a significar tomar plena consciencia de los conocimientos que guían a las personas que entran en dichos procesos de aprendizaje. En una caracterización todavía muy rudimentaria pero que alcanzamos a sacar de nuestras observaciones, encontramos que los elementos básicos que la constituyen son: la experiencia vivida, el espacio de socialización que más lo/la marca y su entorno de afectos y acciones, lugares desde los cuales arma lo esencial de lo que es para él/ella su tejido social, que convierte en *el* tejido social.

Igualmente, surgen una serie de interacciones básicas en las cuales crea opinión, intercambio de entendimientos, y acuerdos para la acción. Estos se dan en los imaginarios de interpretación que existen en el medio, en el lenguaje cómo se comunican cotidianamente, a su contexto social se le colocan nuevos objetos simbólicos. Es decir, hay un acuerdo y un entendimiento mutuamente compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo humano. Sólo a partir de ahí es posible encontrar esas coordinaciones de acciones".

Por eso, cualquier intervención en grupos humanos que participan de este nivel de aprendizaje va a requerir que los términos de la negociación cultural estén muy claros. Y allí es necesario entender que la negociación es de diferentes. Por ello requiere de una persona que esté en términos reales en capacidad de hacerla, no sólo por su formación profesional, sino por el entendimiento de esos procesos más profundos de los grupos humanos y por su disposición para construir otra forma de circulación del poder. Observemos con detalle algunos de esos elementos que hacen posible la negociación cultural en este nivel de aprendizaje.

- a. Se negocian culturas. Este que parece un aspecto de sentido común, es uno de los más olvidados en las intervenciones, ya que el lenguaje, códigos, imaginarios, con los cuales nos expresamos, las acciones que se buscan modificar requieren de unos procedimientos coherentes con los símbolos y sentidos de esos grupos.
- b. Se negocian mediaciones. Con los dispositivos se tiene que ser muy consciente que se está propiciando ese encuentro de diferentes, y que en la viabilidad del dispositivo va a permitir la coordinación de acciones, la construcción de normas, y en últimas, trazar pautas para la transformación de los contextos donde se opera.
- c. Negociación de sentidos. Si existe una elaboración previa de ese mundo, la introducción de nuevos sentidos (sociales, culturales, de gestión) en estos grupos, significa una reorganización de la manera cómo ordenan su mundo, y es allí donde sociedad e individuo se constituyen recíprocamente. Este es el lugar donde se visualiza la aceptación o no de transformaciones, ya que en cuanto entre en el nuevo sentido va a ser posible que ellas se den.

- d. Negociación de representaciones. Esas miradas diferentes sobre el mundo permiten ver cómo la visualización y la expresión de éste se organizan y adquieren un sentido de lo que para ese grupo humano representa, y allí cuando se entra rompiendo los códigos de simbolización y no se negocia, se reciben los rechazos aún en el silencio.
- e. Capacidad de negociar saberes técnicos. Éste va a ser uno de los problemas centrales en los grupos humanos, ya que hay formas de hacer que son propios y específicos de sus habilidades, y cuando desde una mirada más tecnicista y, por qué no, científicista, se introducen saberes a nombre de la verdad y no se negocian, produciendo ahí una cierta endogenización de ellos, se cuenta con problemas.
- f. Negociación de institucionalidad. Las instituciones sociales en las comunidades humanas se expresan como una forma de organización en la cual los grupos humanos tienen un acuerdo y ahí se hace necesario poder valorar la manera cómo es posible reconstruir muchos de estos procesos. Pudiésemos decir que de la capacidad de negociación de los puntos anteriores se va a dar la capacidad de negociación institucional, en cuanto logran acuerdos más colectivos.
- g. Negociación de la lógica interna del aprendizaje. Tal vez éste es uno de los puntos más difíciles para los educadores populares. Al apostar a la horizontalidad y a las técnicas y dinámicas participativas, muchos de sus resultados aparecen como fruto de la magia y del diseño de la metodología, que a manera de currículo oculto produce sus resultados. El/la educador/a si quiere educar al de base, es necesario que negocie la lógica interna de las actividades, es decir, claridad sobre su proyecto pedagógico, claridad de los dispositivos, y desde allí mostrar la lógica interna que posibilita la acción educativa.

Si vemos el tipo de negociación cultural que se da con grupos que están más cercanos a esta mirada, nos encontramos con una forma de aprendizaje que apuesta más a una reconstrucción cultural. Así como también reorganiza los espacios cotidianos para disponerlos de otra manera, que puedan acceder a entrar a disputar estas comprensiones en espacios más amplios y con formas de poder mucho más fuertes y centralizadas`.

Las herramientas mediadoras

El desarrollo del ser humano se produce en contextos específicos, en los cuales la interacción con otras personas lo lleva a una socialización de procesos y a usar instrumentos culturales para desarrollarse en la sociedad. En esas prácticas sociales específicas, utilizamos esos instrumentos que nos han sido legados en el largo proceso de hominización y que son transformados de acuerdo a los desarrollos específicos del momento histórico y cultural en el cual vivimos. Y es ahí cuando aparecen las herramientas materiales o conceptuales con las cuales transformamos la realidad.

Así el desarrollo de las facultades mentales del ser humano va a tener un componente de tecnologías intelectuales o de lo que Foucault ha llamado la "caja de herramientas" de la cultura (Foucault 1980:173), en la cual los seres humanos expresan sus facultades mentales utilizando los medios dispuestos a su alcance en una apropiación de la historia de la humanidad. Igualmente, Vigotsky va a plantear que existe una mediación en el desarrollo de los procesos internos de la mente de instrumentos culturales.

Es decir, el desarrollo del pensamiento siempre es posible porque existen unas herramientas mediadoras que a la vez que transforman el objeto producen cambios en el sujeto que los utiliza como mediación (sistemas simbólicos), generando una transformación en los procesos mentales y en el funcionamiento mental. Esto va a llevar a que operen como mediadores. Por eso, la naturaleza de los procesos mentales no puede entenderse sin la comprensión de estos instrumentos y signos que van a cumplir ese papel de mediación.

Va a ser precisamente la comprensión de esas herramientas la que va a permitir descubrir los nexos entre realidad, pensamiento y las mediaciones que se producen en aquello que Vigotsky había denominado "la zona de desarrollo próxima" (Vigotsky 1988), que va a hacer posibles las interacciones educativas y los logros en ella. Allí se va a dar el despliegue de las herramientas para garantizar que la actividad se desarrolle de manera significativa.

Herramientas culturales

Estas herramientas no corresponden a un proceso de opción individual sino a una opción dentro de un inmenso repertorio que a los seres humanos nos va a entregar la cultura. Bruner (1988) plantea la negociación cultural en la cual se recoge los instrumentos de mediación de diferentes grupos humanos o de sujetos para lograr un acuerdo sobre dichos instrumentos, lo que significa que para usarlos estos deben estar interiorizados. Este elemento hace que la inteligencia sea una construcción social, siendo desde esa interiorización que tiene cada uno de las herramientas de su época el lugar desde el cual se inicia cualquier juego comunicativo.

- La inteligencia va a ser la internalización de las herramientas que ofrece una determinada cultura y ésta va a permitir el desarrollo de ella y de sus diferentes elementos científicos y tecnológicos en cuanto éstos no son más que una forma de la cultura de la época.

Es decir, se funciona con herramientas de un período histórico y cultural muy preciso. Estos elementos nos muestran cómo hay confrontación de pensamientos y herramientas en determinadas fases históricas en las cuales se produce un tránsito como el que actualmente sucede entre los procesos que han sido organizados en función de la escritura.

Este aspecto es común para el pensamiento racional, sea positivista o crítico de cualquier vertiente, mostrándonos que nuestras herramientas de pensamiento desde el lenguaje hasta la lógica, son destrezas adquiridas que van a permitir la construcción de ciertos modelos mentales con un nivel más amplio del pensamiento simbólico.

Es decir, nos encontramos ante nuevos procesos de reclasificación y reorganización de nuestro pensamiento y de nuestra memoria, tanto a nivel de habilidades cognitivas como de comunicación. Por eso podríamos afirmar que los procesos comunicativos y las tecnologías van a resignificar y repotenciar la experiencia humana.

Por eso el problema no va a ser en acercar lo tradicional a los nuevos lenguajes, sino en la capacidad de preguntarnos por un nuevo tipo de representación. Pudiéramos decir, es apostarle a entender el alcance de esta nueva, escritura a la cual nos estamos acercando. Ello significa comprensión de esa nueva lógica para poder entender a los actores que construyen su mundo más referenciado allí y exige de nosotros, como educadores, construir esa zona de aprendizaje próxima para posibilitar que el acto comunicativo del acto educativo realmente ocurra. Pero para ello es necesario reconocer en nuestro proceso histórico esos lenguajes y esas lecturas (Mejía 1994:18-19).

Esta reflexión nos muestra de qué manera cualquier dispositivo que organizamos para la realización del acto educativo es fruto de una época y de un contexto histórico determinado, y en ese sentido produce resultados coherentes con ella. Muchas veces esas tecnologías blandas al ser convertidas en dispositivos de aprendizaje, modifican la actividad desarrollada. Por ello cuando operamos en grupos de este tipo de aprendizajes, debemos ser muy conscientes de las herramientas que estamos utilizando, de qué manera ellas son herramientas culturales y como dispositivo de aprendizaje, en qué teoría pedagógica específica" se inscribe.

Si miramos con detenimiento la manera cómo se dan los aprendizajes y la negociación cultural en este tipo de intervención que opera más sobre la vida cotidiana, sobre los procesos individuales y que afecta algunos elementos de socialización, nos damos cuenta que se hace necesario hacer una ruptura con algunas ideas con las cuales trabajábamos con estos grupos populares. Y las tres principales son:

- a. La ilusión de que enunciar en el lenguaje ya es conocer o tener consciencia.
- b. Que los actores después de una actividad educativa tienen plena consciencia de sus intereses y motivos.
- c. Que la interacción en el acto educativo es horizontal sin interferencias.

Romper estas tres ilusiones significa ante todo que estamos ante un saber de recontextualización.

Tránsito hacia aprendizajes más institucionales

Emerge un nuevo tránsito y es cómo se da ese paso de estos hábitos de vida cotidiana, de individuación, de aprendizaje para procesos de socialización, hacia una serie de aprendizajes que siempre estuvieron en el horizonte de la educación popular y que buscaban educar para transformar las instituciones sociales. Y allí sucede una mediación al tratar de dar el salto, una mediación que implica también cambiar la mirada para producir esa participación en la totalidad social. Y pudiéramos decir que aparecen unos elementos que anticipan la manera cómo se va a poder acceder a ese aprendizaje más complejo de interacciones más totalizantes y esas estarían enmarcadas por las siguientes características como tránsito y que se dan como rupturas.

- a. Reconocer las fronteras entre acción, socialización e institucionalidad pública. Esto le va a significar reconocer una esfera de acción más amplia que implica un dominio de lo específico y lo particular.
- b. La construcción de una zona de aprendizaje próxima. Es decir, la actividad educativa debe buscar un acercamiento en el cual se posibilite el reconocimiento de lo otro más amplio y como es parte del continuum de su mundo y no una etapa diferente.
- c. El aprendizaje logrado como punto de partida es la claridad de que son las acciones las que muestran y anticipan el desarrollo de la conciencia y es ahí donde están las posibilidades de los nuevos aprendizajes.
- d. Darse cuenta de la reestructuración simbólica. Esta va a ser una de las principales tareas del proceso educativo, porque le muestra de qué manera se amplía, participando de una ontogénesis (que se produce en su aprendizaje individual) y una sociogénesis (evolución social).
- e. Confianza en la capacidad de aprendizaje. Uno de los principales problemas que nos encontramos en este aspecto, es la manera cómo los grupos populares se sienten incapaces de entrar a esas otras esferas a las cuales se refieren con términos de distinción como "es que para hacer éso hay que ser muy inteligente", "hay que ser doctor para estar allí". Esto significa nuevas estructuras de significado que hayan construido, también unas capacidades genéricas de acción social.
- f. Haber logrado transformación en los procesos de socialización propios. En las entrevistas con los/las individuos que tenían una práctica social más de tipo institucional, nos fuimos encontrando que les había dado mucha seguridad el cambiar prácticas inmediatas en su mundo laboral, familiar, en su mundo de amistades, etc. Es decir, operar en concreto sobre los hábitos como esa dimensión de los aprendizajes interiorizados como conocimientos, normas y valores, cuando rompe con el hábito y encuentra que es posible, surge un umbral en el cual comienza a ver posible un cuestionamiento y una acción sobre lo social.

La educación popular siempre soñó con los sectores populares disputando sus intereses en la sociedad civil, construyendo una nueva institucionalidad popular, pero preparamos muy poco el camino. En cuanto la investigación me plantea que la mayor incidencia se da sobre esos aprendizajes de acción sobre el entorno inmediato: la familia, los grupos de iguales, pero es muy difícil lograr esa esfera del poder público. Lo que nos revela el trabajo de entrevistas sobre los grupos que han accedido a sacar la educación popular de la esfera práctica doméstica a esa esfera pública(20), es que allí los aprendizajes son de una forma diferente, ya que requieren de una articulación mayor de economía, política, sociedad, y de construcción de mecanismos de participación, así como coordinación de redes mucho más claras, y algunos llegan a plantear que son cooptados porque su acción no es capaz de establecer una coordinación de redes horizontales de impugnación. Es decir, para operar allí nos encontramos frente a otra forma de aprendizaje que debe ser también desentrañada para ver en qué articulación de negociación cultural] se mueve.

Aprendizajes de institucionalidades sociales

En ese acceder a encontrar mecanismos de participación y de integración a la esfera del poder público, se hace necesario encontrar mecanismos de aprendizaje para que esos procesos de la democracia integral sean reales y posibles(21). Es decir, para llenar la democracia de pueblo. Y en ese sentido, en el trabajo investigativo encontramos que en los procesos metodológicos los diseños mismos están pensados más en este tipo de aprendizaje, montados sobre paradigmas globales de tipo crítico en ciencias sociales y se hace difícil ese tránsito entre la lógica cotidiana y abrir a los sujetos populares a la expresión de lo macro, y que jueguen en esa otra normatividad no construida ni organizada por ellos. Estas reflexiones buscan dar cuenta de esas prácticas en las cuales están inscritas 36 encuestas, 4 entrevistas de profundidad y algunos de los participantes y detectados en la observación etnográfica.

Cuando hablamos de aprendizajes de institucionalidades sociales, nos referimos a aquellos que se dan en un escenario de organización, movimiento, instituciones y formas organizadas en la sociedad que tienen su diferenciación con otros procesos. Si debiéramos categorizar las maneras cómo se hace visible el aprendizaje social encontraríamos las siguientes características:

- a. Inducen a una forma de integración macro, es decir, los mecanismos que se construyen trabajan una vinculación, sea por incorporación, por integración, por cooptación o buscando representar impugnación en esferas más amplias que el escenario cotidiano, dando el paso a lo público.

- b. Consciencia práctica moral. Nos encontramos frente a una individuación que desbordando las formas del sentido común, entra en lógicas de pacto social global, en las cuales se hace necesario representar y por lo tanto contar con criterios compartidos por un grupo más amplio que el cotidiano.
- c. Los niveles de opción se amplían, es decir, se accede a la esfera de la representación en la cual su opción y la del grupo humano adquiere un nivel de importancia y de legitimador de las acciones.
- d. Aparecen opciones problemáticas. No es sólo vinculación a lo macro. Se establece un proceso en el cual el conflicto también adquiere características más públicas y tiene que ver con criterios de participación, con tomas de posición y en últimas, con la capacidad de defender y debatir puntos de vista diferentes.
- e. Un cambio en la forma de actuar socialmente. El tránsito de lo doméstico y lo cotidiano a lo público, exige una nueva manera integradora en la cual no se vea lo uno como superior o posterior 'por etapas' de lo otro, sino que se pueda reconocer una acción social integral.
- f. Modificaciones de la vida cotidiana. No es sólo el ejercicio de asumirla como un elemento social, sino el reconocer que al entrar en la esfera de lo público se producen modificaciones que él/ella tiene que integrar en sus procesos.
- g. Nueva cultura política. Lo político hace su desplazamiento de lo micro a lo macro y allí tiene regulaciones muy precisas que operan como límites institucionales. Sólo de la posibilidad de encontrar esa manera diferente de actuar le va a permitir insertarse como elemento alternativo en la institucionalidad social. Estos aprendizajes de la institucionalidad social nos están hablando que tenemos que ser preparados para ello y que requerimos un aprendizaje específico que corre por caminos y vehículos diferentes a los de los aprendizajes por acción inmediata y también diferentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez la gran carencia en que nos encontramos es que la democracia sigue siendo enseñada y no aprehendida.

La negociación cultural en los aprendizajes de la institucionalidad social

Existen unos elementos caracterizables que muestran en qué lugares el acto educativo debe hacer fuerza para lograr la vinculación efectiva y práctica a este tipo de aprendizajes. Miremos con detalle algunos de ellos.

- a. Opera sobre una estructura simbólica colectiva de acuerdos y disensos. Es decir, nos encontramos frente a una situación de conflicto interiorizada que implica la capacidad de un uso público del lenguaje para el debate y un practicar vinculación con capacidad de autonomía.

- b. Se representa identidades colectivas. En el aspecto educativo éste va a ser uno de los trabajos más complejos y que funciona a partir del diseño metodológico, porque es una consciencia colectiva que debe terminar el tránsito entre individuo, individuación, socialización y usos públicos.
- c. Nueva identidad social, cultural y política. Al jugar en lo colectivo y en lo público aparece un criterio de validez que son los acuerdos del grupo y la manera cómo defiende intereses específicos y logra conformar procesos de solidaridad y de formación de actores que además de autonomía construyen una responsabilidad social de sus actores.
- d. Construcción de nuevos saberes y nuevos lenguajes. Acá nos encontramos con saberes y lenguajes ya constituidos y que hacen parte de un acumulado social y en este nivel van a tener que garantizar poder recurrir a esos niveles de elaboración previa, lo que en ocasiones va a plantear acudir a dispositivos más de corte enseñanza-aprendizaje(22)
- e. Construcción de nuevos sujetos. Aparece una relación ampliada en la cual emergen nuevas instancias sociales que representando heterogeneidades buscan convergencias.
- f. Nuevas estrategias. Esas instancias más amplias de lo social, al recoger un campo de reivindicaciones más heterogéneas, va a exigir también la capacidad de concreción de núcleos comunes de todos los actores organizados, de tal manera que encuentren las prácticas de lucha apropiadas y puedan construir esa nueva expresión práctica de la lucha por la defensa de intereses.
- g. Una nueva simbólica. El salir de los procesos específicos, el agrupar sectores humanos heterogéneos, le plantea al educador y al dirigente político como educador, la capacidad de encontrar esos nuevos símbolos que son capases de integrar y aglutinar. Éstos van a funcionar como herramientas de cohesión, de aprendizaje de la organización, corriendo por canales puramente simbólicos.
- h. Una nueva cultura política. Si en el aprendizaje institucional aparece la necesidad de ésta, en la negociación cultural aparece como una representación de intereses y la capacidad de construcción de las acciones para hacer posible el cumplimiento de esos intereses. Y allí se dan prácticas de confrontación, de movilización, de organización, de lucha por los derechos, de concertación, que se convierten en un aprendizaje social por vía de la acción organizada".

Conflicto de lógicas

En el ejercicio de lo público encontramos desde una perspectiva de educación popular que aparece un enfrentamiento entre dos lógicas que marcan hoy en día otra manera del conflicto. Es el proceso entre la lógica institucional oficial y la lógica de los movimientos sociales de protesta y de impugnación. Si tuviéramos que categorizarlas, se nos plantea que mientras la lógica institucional busca prácticas que estén sometidas a los términos de sus procesos, la lógica de los movimientos sociales funcionan con la negación de la institucionalidad, necesitando en alguna medida de ella para poder construir al interlocutor de la negociación.

Es el momento en el cual encontramos que los aprendizajes sociales operan en contextos de reorganización y reestructuración del poder social que funciona a través de las diferentes institucionalidades. En ese sentido, no es amorfo y vuelve a recuperar una polaridad que, a diferencia del pasado, así exista una opción desde el movimiento social reconoce en las formas de la institucionalidad social del Estado y la sociedad civil la alteridad que le va a permitir en la confrontación construirse.

En ese sentido, la lógica institucional juega más en una lógica administrativa de efectividad, de eficacia operativa, con una división social del trabajo, por profesiones, lo que ocasiona un tránsito difícil de sectores sociales que no han hecho el tránsito a la institucionalidad y que en ocasiones necesitan construir una cierta institucionalidad popular para expresarse. Y por eso los movimientos sociales se convierten en un eslabón intermedio de institucionalidad en el cual se producen aprendizajes para una nueva.

En algunas de las entrevistas es muy fuerte la sensación de que algunos educadores populares y grupos políticos que pudiesen representar los intereses de los sectores populares (guerrilla que negoció), al entrar a la institucionalidad fueron cooptados por la lógica de ellas y perdieron la perspectiva de lo popular, convirtiéndose en "un político tradicional más".

El movimiento social, forjado sobre la solidaridad interna, sobre ciertos rasgos de espontaneidad, relaciones afectivas, creatividad, aparece como contrapuesto a las formas más institucionalizadas del Estado que aparecen como muy organizadas, por lo tanto controladas, con una coerción interior del poder, con definiciones políticas muy precisas y con un objetivo muy claro de homogeneizar y unificar.

Allí emergen nuevamente, en términos de poder, la necesidad de construir frente a la hegemonía política unos objetivos de acción común, frente a la dominación económica una redistribución de los recursos, frente a la dominación burocrática una construcción de relaciones sociales más libres y participativas. Es decir, hacer más amplios los criterios de la negociación cultural en este nivel para hacer posible la democracia.

Nos encontramos entonces que frente a la inercia social de situarse pasiva y sin problematizaciones frente a la realidad, como si ella fuera externa a los sujetos, hay un aprendizaje político que realizan los procesos de educación popular que busca:

- a. Una actuación colectiva
- b. Superar las condiciones previas que la inhiben
- c. Enfrentar la imposición de intereses particulares y empujar la construcción de un interés colectivo
- d. Construir espacios públicos en los cuales se puedan representar

- e. Un descubrir las necesidades y potenciarlas como interés de tal manera que se entre en la esfera de su satisfacción.

Existen propuestas en América Latina de que el fin de la educación popular es el retorno a los estados democráticos y que la tarea posible de los educadores populares quedaría referida apenas a esa esfera de lo privado, de lo doméstico, de componer relaciones cotidianas. Es decir, en una esfera micro. De nuestra capacidad de posicionar los tres aprendizajes que hemos analizado en este escrito como un proceso integral que nos permita un aprendizaje institucional social como espacio de confrontación y construcción en la acción concreta, va a estar en juego el futuro de la educación popular como propuesta educativa en nuestro continente.

Tal vez una de las tareas centrales va a ser lograr un entendimiento crítico del aprendizaje que ha realizado y de las acciones que ha posibilitado, pero esto le va a significar encontrar una concepción pedagógica coherente con el ser de su actividad no simplemente un arrimar las teorías pedagógicas de la escuela para entender la educación popular, sino ante todo la construcción de teoría coherente con el estatuto del saber práctico teórico de la educación popular. En ese sentido, estas páginas han intentado ser un aporte desde la investigación de nuestros procesos.

De nuestra capacidad de replantearnos nuestras preconcepciones a la luz de los cambios históricos de fin de siglo, de las nuevas formas de la dominación y la exclusión, dotándonos de una mirada analítica y crítica de nuestro quehacer, que a la vez que recontextualice nuestras prácticas de educadores populares, renueve nuestra praxis político pedagógica para que podamos decir con rigor los aprendizajes que construimos y gestamos para hacer posible la impugnación y la protesta en este final de siglo, en el cual la legión de los excluidos aumenta, al igual que el producto interno bruto de nuestros países. Como bien nos lo recuerda Foucault:

"En el fondo, no creo que lo que se formen sean ideologías: es mucho menos y mucho más. Son instrumentos efectivos de formación y de acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y de pesquisa, aparatos de verificación. Esto quiere decir que el poder, cuando se ejerce a través de estos mecanismos sutiles, no puede hacerlo sin formar, sin organizar y poner en circulación un poder, o mejor, unos aparatos de saber que no son construcciones ideológicas. (..) La teoría como caja de herramientas quiere decir que se trata de construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia de las relaciones de poder y a las luchas que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas" (Foucault 1980:147; 173).

Nota

1. A continuación, transcribo textualmente el tratamiento originalmente formulado para la investigación, ya que él nos va a permitir ver las modificaciones que se desarrollaron a lo largo del proceso.
2. Estas múltiples entradas otorgan igualmente múltiples caminos, lo interesante de la mezcla de las diferentes técnicas es que nos produce una contrastación en la cual la información de unas y otras, al entrecruzarse otorgaban un escenario como campo de acción diferente al originalmente propuesto en las hipótesis investigativas. En ese sentido, habría nuevos caminos que podrían ser abordados, pero se hace difícil por la disponibilidad de tiempo. Sin embargo, a lo largo de este escrito iré mostrando los lugares donde se abren esas pistas para investigaciones más de fondo.
3. Quiero expresar mi agradecimiento a José Miguel Sánchez y a María de Sarmiento por la generosa colaboración que me prestaron en el procesamiento de las encuestas y en la interpretación de sus resultados.
4. Los subrayados siguientes son míos.
5. Desarrollo en este aspecto una caracterización derivada de las entrevistas (25) que me permite trabajar los aspectos que interesan para el acto educativo mismo, siendo consciente de que se pierde la riqueza de ese intento de armar la cosmovisión de estos distintos grupos, aspecto muy difícil de trabajar en la brevedad de este texto.
6. Un objeto de investigación no posible de desarrollar acá pero con suficientes pistas es el tránsito que se produce entre activistas formados en el proceso de educadores populares y que ganan sus méritos en esta práctica para acceder a lugares de dirección en la organización gremial, pero que una vez ubicados en la organización son cooptados en las limitaciones históricas e institucionales de las que padecen éstas. Siendo una relación muy lejana, este mismo análisis podría ser aplicado a la actual crisis del frente sandinista.
7. Si este trabajo se pudiese hacer mucho más detallado intensificando las entrevistas de profundidad focalizando en este aspecto, nos daría con mucho detalle la estructura lógica desde la cual son procesadas las interacciones que pretenden ser educativas.
8. En una entrevista realizada a alguien que no desarrolló ninguna actividad posterior al proceso educativo, planteaba que esas "ideas" de revolución, él está "de acuerdo con ellas, pero no puede aplicarlas en su medio porque son muy conservadores." Este aspecto nos permite ver como posible una investigación más de fondo sobre por qué algunos grupos que manifiestan verbalmente la necesidad de los procesos de cambio no entran en procesos de acción, y como se ve en este trabajo, en cambio los grupos más de base inician procesos de transformación muy puntuales en su individuación, en su vida cotidiana y en sus procesos de socialización.

9. Hago esta separación entre estructura individual y estructura de socialización puramente por aspectos analíticos, pero ella va a estar entremezclada. Lo hago en este momento del proceso para poder visualizar esos elementos que inciden en uno y otro lugar. Más adelante, cuando lo resuelva por vía de los aprendizajes de la acción y de lo social, mostraré cómo están integrados.

10. Este elemento aclarado en este proceso investigativo, lo contrasto en estos momentos en experiencias con maestros de educación formal en el proyecto de educación integral de Fe y Alegría y encuentro que tiene muchas similitudes para construir los contextos de acción, produciéndose una crisis profunda entre los procesos de formación universitarios y académicos y las posibilidades reales de transformación de la práctica docente.

11. En nuestra experiencia metodológica (curso de tercer nivel), hemos buscado un diseño que acerque a los grupos populares a las diferentes creaciones humanas que a la vez son manifestaciones de esas múltiples inteligencias de las que habla Gardner (1983:91; 118), lo que implica estrategias educativas diferentes. Este autor ubica en esas inteligencias: la lingüística, la musical, la lógico matemática, la espacial, la cinestésica (corporal), las personales, una referida al yo de los otros y otra referida al propio yo.

12. Si nos devolvemos en este texto al lugar donde configuramos los actores, podemos construir una red que nos muestra claramente el por qué y los cómo de las dificultades de los procesos educativos, ya que aparecerían con fuerza esos cuatro actores que hemos prefigurado en toda actividad educativa popular y que modelan la acción con sus distintos intereses. Acá por motivos de espacio abstraeremos dos y seguiremos su proceso de conformación e interacción. Por lo tanto, la idea de negociación cultural la comienzo a desarrollar acá pero la desenvolveré en el capítulo siguiente.

13. En el capítulo siguiente trabajaré el tránsito entre los tres procesos de aprendizaje más propios de la educación popular: el de la acción, el de la socialización y el de la institucionalidad social. Mostraré cómo cada uno tiene no sólo contenidos propios sino estilos de aprendizaje diferentes.

14. Es difícil acá hacer una larga caracterización de las concepciones pedagógicas hoy en boga. Por ello, retomo en una forma muy sintética mi artículo antes citado:

"Qué es lo pedagógico

Si existe un saber en la tradición occidental que ha sido negado ha sido el pedagógico. Su emerger se ha visto ahogado por otras disciplinas que siempre han pensado por él: la filosofía, la teología, la psicología, en todas las escuelas, la economía, la medicina, hasta el mismo marxismo coloca este quehacer en manos de los políticos y los sociólogos. Los esfuerzos en estos 400 años desde Comenius, pasando por Herbart, Pestalozzi, Freinet, y muchos otros, se han visto reducidos a un pensamiento que reduce lo pedagógico a lo puramente instrumental. Usando un término de Michel Foucault, diría que: La pedagogía en la educación se ha visto obligada a elaborar su estatuto y fundamentación partiendo de ser un "saber sometido", hecho que hermana búsquedas con la educación popular, para hacer ese tránsito entre saber y conocimiento elaborado.

Para hacer el tránsito de lo pedagógico en la educación popular, se hace necesario ver algunas comprensiones que se tienen de ella en las discusiones de estos tiempos.

a. Se ve a la pedagogía como un saber que transita los pasos de la disciplinariedad, centrando su objeto de estudio en el *saber de la enseñanza*, con un lugar social: la Escuela, y un practicante específico el Maestro.

b. Se plantea que la función social de la escuela es: desarrollar una cultura académica, y la función del maestro es lograrla, y la Pedagogía se referirá a ese proceso comunicativo (en sentido Habermasiano), que garantiza la apropiación y desarrollo de esa Cultura Académica.

c. Se ubica la Pedagogía como la metódica que garantiza la realización de los objetivos en los procesos de: Enseñanza-Aprendizaje.

d. La Pedagogía se va a entender como "un aparato instrumental de la ideología, un sistema significativo que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en los discursos no pedagógicos"; al entrar a la escuela es: "la *intervención sobre los discursos* que se convierten en objeto de conocimiento escolar".

e. El ser de la pedagogía se hace visible en los modelos pedagógicos que hacen concreto el proceso enseñanza-aprendizaje, donde existen múltiples variables para determinarlo: Eje, metas, relación maestro alumno, contenidos, metodología, papel del docente, etc. f. Otros se diferencian; plantean que la pedagogía no se agota en la enseñanza y su saber específico, ni en el saber del aprendizaje. Ya que esta cubre un espectro más amplio y cubre todas las relaciones que se construyen para garantizar los procesos de enseñanza.

9. El emerger real de la pedagogía sólo va a ser posible entendiendo ésta como un *saber de docencia*, o sea de aquel que hace cotidianamente el acto de enseñar y que es más esa práctica que una teoría. Como vemos en este acercamiento parcial y recortado, existe una heterogeneidad de concepciones de lo pedagógico, haciendo que no exista una mirada unívoca de ella. Convirtiéndola en un campo equívoco y ambivalente, pero haciendo coincidir comúnmente sobre ella los siguientes elementos: *Saber Conocimiento-Enseñanza-Aprendizaje-Relaciones*. De la manera como se conciben e interactúan esos elementos entre sí se va a construir la concepción de la pedagogía. Lo que dificulta la búsqueda al interior de los educadores populares, ya que unido a la indefinición de sus dos términos básicos se va a unir la inclusión en su reflexión de un término equívoco entre los concurrentes a las disciplinas del saber educativas" (Mejía 1992:13).

15. Ricardo Lucio ubica que existen muchos tipos de acción y que ésta es la que permite solucionar problemas, y que además el conocimiento se construye con y a partir de ella. Las acciones que él ubica y que serían iluminadoras para los procesos de acción en educación popular serían las siguientes:

- a. Acción real, concreta, mediante la cual transformo físicamente el mundo.
- b. Acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente o identifico en un contexto esos procesos.
- c. Acción abstracta, mediante la cual no manipulo cosas concretas, sino objetos, conceptos abstractos, resultados a su vez, cristalizados, de acciones anteriores, como cuando saco la raíz cuadrada de una cantidad.
- d. Acción sobre las cosas del mundo, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o inter-acción.
- e. Acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental (generalmente valiéndose de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato) de las acciones de otros, como sucede en la investigación de los procesos históricos o en, la narración" (Lucio 1994:53).

16. Por motivos de espacio, me referiré más específicamente a los aprendizajes y c, ya que representan más particularmente el conflicto de actores planteado al comienzo. El de socialización es bastante visible en los procesos familiares y de encuentros de pares, pero no profundizaré en ellos, dejándolo para un documento posterior.

17. Acá es interesante observar cómo hay una unidad en ese mundo concreto donde él/ella está y actúa. Cuando se hacen entrevistas, construye una secuencia lógica, única para explicar su mundo y en ese sentido las abstracciones discursivas de ese tercer nivel piagetiano que enunciarnos anteriormente, no han hecho presencia allí. Sería un interesante problema de investigación ver de qué manera se objetivan las dos.

18. Pienso que esta reflexión da pie para interpretar el por qué de muchos fracasos de intervención de ONGs y Estados en comunidades locales, en los cuales al desaparecer el/la agente externo/a los proyectos dejan de funcionar, siendo no sólo un problema de recursos económicos, sino que las acciones de intervención no se colocaron en el horizonte de acción social posible por ese grupo humano.

19. Si observamos con detalle, estos aspectos de la negociación cultural, la sistematización se presenta también como una forma de reconstrucción cultural que adquiere su validez en los contextos específicos y semejantes a él. Esto nos devela cómo muchas sistematizaciones hechas desde la lógica del sistematizador externo, dan cuenta de unos aprendizajes que tenían su validez para este tipo, pero que no podían ser universalizables a contextos de otras lógicas. El deseo de universalización establece un salto que rompe esa lógica de aprendizaje en la cual se produce, quebrando la posibilidad de acceder de esta práctica a esos aprendizajes más institucionales.
20. Hago esta separación en términos conceptuales para poder explicitar unos tipos de aprendizaje logrados y su diferencia con los otros. La educación popular debe incidir sobre las dos esferas, lo que trato de mostrar es que los aprendizajes en una o en otra se dan de manera diferenciada y que un esfuerzo hacia el futuro va a ser organizar dispositivos pedagógicos que permitan acceder unificadamente desde una concepción popular a las dos esferas sin esquizofrenia.
21. Hacia el futuro ya se comienza a reconocer el papel que puede 'Jugar la educación popular con su experiencia acumulada, un valioso aporte a dos tareas que son necesarias a nuestras sociedades: educar en valores democráticos y desarrollar los potenciales de innovación de la población'. Igualmente, se le reconoce su acumulado en: "el desarrollo de experiencias educativas sustentadas en la participación, el diálogo y el desarrollo de competencias lingüísticas de los sujetos" (Bastías-Cariola 1994:1). En los déficit de las democracias latinoamericanas, en la vinculación social de los actores más relegados y excluidos, tal vez va a ser importante recuperar el acumulado histórico de la educación popular.
22. Esto es muy importante porque nos muestra cómo la educación popular teniendo un mayor énfasis en los aprendizajes para la acción, no niega las otras formas de los procesos pedagógicos, sólo que busca también una recontextualización de ellos en función de los criterios y los dispositivos pedagógicos de la educación popular.
23. Éste va a ser uno de los grandes aportes de la educación popular frente a una corriente que se da en América Latina de reducirla a procesos micro para superar las carencias de las democracias. La educación popular sigue educando en la claridad de intereses de los excluidos y segregados por las formas del capitalismo de final de siglo. Así como también para ir a lo público y disputar esos intereses frente a los otros que operan en la sociedad y realizar la sociedad civil como espacio de disputa de esa ciudadanía colectiva, lo que sólo será posible en cuanto los intereses de todos estén representados.

Bibliografía

Bastías, Manuel y Patricio Cariola, S.J.

1994 *Crecimiento y Equidad: nuevos desafíos para la educación popular*. Ponencia presentada al Simposio Internacional Educación y Pobreza. Toluca, México, 26 al 28 de octubre.

Bruner, Jerome S., R. R. Olver, P. M. Greenfield

1966 *Studies in cognitive growth*.
New York.

1984 *Acción, pensamiento y lenguaje*.
Alianza, Madrid.

Echeverry, Alberto

1993 El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación.
En: *Objeto y método de la pedagogía*. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín, pp. 81-115.

Foucault, Michel

1980 *Microfísica del poder*.
Ediciones La Piqueta, Madrid.

Gardner, Howard

1983 *Frames of Minds*.
Basic Books. New York.

Habermas, Jürgen

1987 *Teoría de la acción comunicativa Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Editorial Taurus.
Madrid.

Lovisoló, Hugo

(Tesis de grado)

Lucio, Ricardo

1994 La construcción del saber y del saber hacer
En: *Pedagogía y educación popular*. Dimensión Educativa, Santafé de Bogotá.

Luria, A. R.

1980 *Los procesos cognitivos. Análisis sociolingüístico*. Ed. Fontanella.
Barcelona.

Maturana, Humberto

1994 *La democracia como una obra de arte. Cooperativa editorial del Magisterio*. Santafé de Bogotá.

Mejía, Marco Raúl

1994 *Etnografía, encuestas y entrevistas. Su uso en la educación popular* (inédito)
Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital
En: *Memorias III Semana iberoamericana de la comunicación: medios de comunicación y educación*. OEI, Santafé de Bogotá. pp. 9-32.

1992 La pedagogía en la educación popular
En: Revista *La Piragua* No. 4. CEAAL, Santiago de Chile. pp. 12-14.

Mejía, Marco Raúl y Myriam Awad

1994 *Pedagogías, metodologías y dispositivos en educación popular* (inédito)

Osorio Marques, Mario

1994 *Os paradigmas da educacao. Projeto de investigacao.*
Ijuí. Brasil.

Piaget, Jean, y Noam Chomsky

1983 La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico.
En: *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Grijalbo. Barcelona.
La abstracción reflectora
En: *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Grijalbo. Barcelona.

Vigotsky, L.

1979 *La formación social de la mente.*
Paidós, Barcelona.

1962 *Pensamiento y lenguaje.*
Pléyade, Buenos Aires.