

nuestras prácticas...

PERFIL Y PERSPECTIVAS
DE LA
FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES
EN
LATINOAMERICA



Jorge Osorio
Eugenio Ormeño
Oscar Jara
Edgar Cadima
Arles Caruso
Manuel Iguíñez
Norma Rotier
Marco Raúl Mejía
Félix Cadena
Andrés Wherle
Joao Francisco de Souza
Neyta Belato
Alfredo Astorga
Mauricio Bruner
Raúl Leis
Roberto Sáenz
Carlos Méndez
César Picón
Manolo García
Raúl Aramendy
Miguel Bazdresch
Carlos Núñez



CENTRO DE ESTUDIOS
Y PUBLICACIONES ALFORJA



Colectivo de Apoyo Metodológico del
Consejo de Educación de Adultos de América Latina

06.03.04.
C 755n

nuestras prácticas...

PERFIL Y PERSPECTIVAS DE LA
FORMACIÓN DE EDUCADORES POPULARES EN LATINOAMÉRICA
(Resultados de la Consulta FEP)

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL)

PRESIDENTE
Carlos Núñez

#19517

SECRETARIO GENERAL
Jorge Osorio

03801

AUTORES:

Carlos Núñez -coordinador general-, Jorge Osorio, Eugenio Ormeño, Oscar Jara, Edgar Cadima, Arles Caruso, Manuel Iguíñez, Norma Rotier, Marco Raúl Mejía, Félix Cadena, Andrés Wherle, Joao Francisco de Souza, Neyta Belato, Alfredo Astorga, Mauricio Bruner, Raúl Leis, Roberto Sáenz, Carlos Méndez, César Picón, Manolo García, Raúl Aramendy, Miguel Bazdresch -consultor-.

Diseño y producción gráfica, equipo de Impresos de IMDEC, A.C.:
Sara San Martín, Enrique Hurtado, Martha Delia Gómez.



CEAAL

D.R. Primera Edición CEAAL, México, 1993.
Secretaría General CEAAL
Rafael Cañas 218 - Providencia
Santiago, Chile. Tels. 2352532 / 2356710 Fax 2356256

Se permiten reproducciones con previa autorización del CEAAL.



Responsable de la Edición
Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.
Pino 2237, colonia del Fresno, C.P. 44900
Guadalajara, Jalisco, México
Tels. 610 45 36 / 611 09 44 Fax 611 07 14

ADQUISICION

Fecha:

Modo:

12 MAY 1993

C2-

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
LA CONSULTA:	7
Concepción y propuesta metodológica	
Procedimientos de aplicación, seguimiento y sistematización	
ANÁLISIS DEL INVENTARIO DE PROGRAMAS FEP (Parte A)	23
SISTEMATIZACIÓN DE LOS EJES (Partes B y C)	47
Introducción	
Parte B: Sobre la institución y sus programas educativos	50
Eje B.1 Evolución institucional	51
Análisis por regiones	
Eje B.2 Ubicación estratégica	59
Objetivos de su diseño	
Sobre la forma de trabajo	
Análisis de las respuestas	
Respuestas efectivamente referidas a programas FEP	
Eje B.3 Relación con el Movimiento Popular	75
Introducción	
Síntesis general	
Síntesis por regiones	
Eje B.4 Formación interna	86
Comentarios generales y análisis de las respuestas	

Eje B.5 Investigación educativa	90
Comentarios generales y análisis de las respuestas	
Parte C: Sobre un programa específico	94
Eje C.1 Recuperación histórica del programa	95
Análisis por regiones	
Eje C. 3 Conceptualización teórica metodológica	104
Consideraciones generales	
Análisis de las respuestas	
Eje C.5 Aprehensión de la práctica	118
Análisis general de las respuestas	
Análisis por regiones	
ANÁLISIS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS EJES	143
INTERPRETACIÓN GENERAL Y PROYECTIVA	167
Introducción	
Consideraciones Generales	
Ejes de interpretación	
Necesidades detectadas en la Consulta FEP	
Objetivos estratégicos	
Criterios de organización del Plan FEP	
ANEXOS	
1. Instrumento utilizado en la Consulta FEP	183
2. Relación de centros participantes en la Consulta FEP	195
3. Relación de animadores-sistematizadores nacionales	201
4. Documentos relacionados con la Consulta FEP	203

PRESENTACIÓN

A pesar de los conflictos que han conmovido al mundo en los últimos tiempos, y de la crisis de los modelos históricos que durante muchos años expresaron la aparente materialización de los paradigmas que han movilizadopor generaciones a las mejores fuerzas de América Latina, la búsqueda teórico-práctica de la pertinencia de la utopía y la esperanza en América Latina, persisten vitalmente multiplicadas a lo largo y ancho del Continente.

No cabe duda que los fenómenos a los que aludimos han removido y provocado crisis profundas en muchísimos -por no decir todos- los que, desde una perspectiva social, económica, política, cultural o integradora seguimos trabajando desde el pueblo y para sus mejores causas en el Continente.

Y esta crisis no es sólo de carácter espiritual, ideológico y moral; es también una real y verdadera crisis de carácter económico que golpea con fuerza a toda la población, especialmente -por supuesto- a los más necesitados. Pero el impacto de las políticas neo-liberales es tal, que con excepción de los privilegiados de siempre (y hoy con más razón) todos hemos sentido las consecuencias directas de las políticas de ajuste implementadas en todo el Continente por los dictados del Fondo Monetario Internacional.

El discurso triunfalista del capitalismo y sus ideólogos, más la desarticulación del campo socialista y la crisis de paradigmas, sumados a la falta de propuestas alternativas viables en el campo macro-económico, social y político, nos hacen afirmar -y vivir- la profundidad de una crisis, de un rompimiento o parteaguas histórico, que quizá nosotros mismos no somos todavía capaces de valorar y aquilatar en su real significado y consecuencias.

Pero hablar de crisis no es necesariamente sinónimo de confusión o desmoralización que paraliza; es también hablar de análisis, revisión y auto-crítica profunda, que permite rescatar lo mejor y más valioso de nuestras ideas y nuestras prácticas, así como superar dialécticamente las limitaciones, los dogmatismos, las metodologías atrasadas, etc., etc., en que sin duda hemos también incurrido en estos años.

Dicho de otra manera, aunque la crisis de certezas nos haya afectado en las formulaciones teóricas y en sus expresiones prácticas, también es cierto que ha provocado y permitido espacios y oportunidades nuevas de reflexión y elaboración teórica novedosa, no dogmática y, sobre todo, generada desde nuestras propias prácticas, contextos y retos latinoamericanos. Es, en cierta manera, una "oportunidad para

pensar"; es una necesaria y urgente actitud de "liberación de neuronas" que, sin despreciar ni desechar los aportes de las teorías y formulaciones clásicas, ni lo aprendido en nuestras prácticas anteriores, nos permite proyectar con más libertad y confianza los esfuerzos muy significativos que se vienen haciendo en América Latina.

La Educación Popular, en general, siempre ha estado en esta posición y en esta corriente. Si bien hemos participado en todo lo anteriormente señalado, también es cierto que, en general, las prácticas de Educación Popular no se han caracterizado por su enfoque teorístico, ni por posiciones dogmáticas, sino por una inserción honesta en las mejores causas populares; una propuesta metodológica novedosa y creativa, que parte de la propia realidad y práctica de los sectores con que se trabaja; una valoración y reconocimiento de múltiples actores sociales no considerados en los enfoques clásicos (como la mujer, los activistas de derechos humanos, los pobladores de las grandes ciudades, etc.,etc.), los llamados "sectores sociales emergentes"; por preocuparse cada vez más de lo personal, de lo subjetivo, de lo íntimo, sin desechar, pero sin quedarse solamente en los grandes análisis y enfoques sociales, económicos o políticos; y por una valoración y práctica creativa de los elementos culturales que expresan y hablan de la indispensable identidad que tanto requerimos en América Latina.

Reflexiones muy interesantes al respecto se obtuvieron a través de la Consulta realizada por la " Comisión de Es-

tudios" del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) durante los años 88 y 89, cuyos resultados se encuentran expresados en el libro "Desde Adentro".

Esta Consulta, realizada en forma de autodiagnóstico colectivo y participativo, nos dió, además de los interesantísimos resultados, indicaciones precisas de que es posible la construcción colectiva del conocimiento (principio fundamental de la Educación Popular) incluso con niveles y alcances tan complejos como extensos. Dicha Consulta, y su metodología de aplicación, dieron por resultado un perfil real del estado de formulación, comprensión y práctica de los principales aspectos que tienen que ver con la Educación Popular.

Nos demostró también con claridad, la urgente necesidad de un "salto de calidad" que permita superar las evidentes limitaciones que la propia Consulta expresa, en relación a las conceptualizaciones fundamentales, a las propuestas metodológicas, a los fundamentos pedagógicos o didácticos, etc..

En la reunión del nuevo Comité Directivo del CEAAL, realizada en La Habana, en marzo de 1991, se retomaron estos elementos ofrecidos en "Desde Adentro", y sumando la reflexión sistematizada que desde cada uno de los diferentes campos de incidencia en el CEAAL (Redes, Programas, Secretaría General, Regiones, CAMP, etc.) aportábamos los participantes, se analizó y profundizó la reflexión sobre la coyuntura latinoamericana, la propia situación teórico-práctica de la Educación

Popular en general y la realidad del CEAAL en su conjunto, frente a estas situaciones y escenarios tan novedosos como difíciles y provocadores.

Constatamos sin duda, el gran desarrollo cuantitativo de las innumerables prácticas llamadas de Educación Popular, reconocimos, desde nuestras propias prácticas, la riqueza, variedad y creatividad con que los Centros de Educación Popular, los Colectivos y las propias Organizaciones Populares, estábamos tratando de enfrentar la crisis y sus impactos.

Pero reconocimos también que el crecimiento cualitativo, la creatividad, el rompimiento de muchos esquemas y por consecuencia, el acercamiento a ámbitos, sectores y sujetos antes no considerados con tanta fuerza ("nuevos" sujetos: la educación formal, la academia, lo político, entre otros), no estaba siempre asumido con la plena conciencia de su pertinencia y oportunidad histórica, ni con la profundidad teórica y metodológica que implicaba.

Muchas veces, la "corriente" de los acontecimientos, la intuición o incluso las "modas" (generadas con frecuencia por políticas de las agencias financieras o entidades internacionales), nos colocaban en ámbitos tan importantes como desconocidos, dejando a un futuro bastante incierto los resultados y consecuencias de nuestras acciones e intenciones.

La falta de sistematización, de investigación y evaluación del impacto, fueron también reconocidas como debilidades que deberíamos superar de inmediato.

Así, el famoso "salto de calidad" reconocido en la Asamblea de Guanajuato (1987), se siguió sustentando. Se han ido perfilando los aspectos claves que están implicados.

"Desde Adentro" nos dió un muy buen diagnóstico del "estado de la cuestión" en la Educación Popular, vista por sus practicantes. El remarcado énfasis -como tema de principal interés- en la "Relación Educación Popular-Movimiento Popular", no nos debería hacer perder el enfoque tan explícitamente reiterado del sentido político y transformador de nuestras prácticas. El mayor interés por el conocimiento e incorporación constante de los elementos de la realidad, nos coloca en posición ventajosa para seguir la dinámica socio-económica, política y cultural de nuestros referentes populares, impidiéndonos caer en posiciones inmóviles, teoricistas, provocadoras de nuevos y renovados dogmatismos.

Estas y muchas otras temáticas, han venido siendo reconocidas, analizadas y valorizadas crítica y sistemáticamente durante estos años, tratando -y actuando en consecuencia- de seguir superando día a día, la práctica social que nos compromete.

Encontramos un aspecto clave en los aspectos metodológicos y pedagógicos: ¿Cuál es la metodología con que abordamos nuestros trabajos? Y la pedagogía, ¿es consecuente con los presupuestos teórico-metodológicos? ¿Sabemos dar cuenta de ello? Estas y otras preguntas no tienen todavía una respuesta clara y contundente...y este es un tema clave, pues de ello depende en mucho nuestra capacidad -efi-

ciente y eficaz- de incidir en el contexto en momentos de crisis, que como ya hemos señalado, no sólo son de confusión, sino que generan espacios que hay que saber aprovechar y llenar, con propuestas y acciones tan serias como contundentes.

Por todo lo anteriormente expuesto, en la reunión de La Habana se decidió impulsar una línea estratégica de apoyo al fortalecimiento de las prácticas de Educación Popular, principalmente las involucradas más directamente en el ámbito de acción e influencia del propio CEAAL. Una estrategia evidente para lograrlo, se materializa a través del apoyo y consolidación de los procesos sistemáticos de formación de Educación Popular (en su sentido más amplio), por lo que se formuló, dentro de nuestro plan estratégico, el siguiente objetivo:

"Lograr la concepción y puesta en marcha de una política de formación de educadores populares en los centros, movimientos y organizaciones populares."

Las acciones diseñadas para el logro de dicho objetivo, marcaron consecuentemente la necesidad de no partir de cero, sino justamente de la sistematización y aprendizaje de las prácticas ya existentes en este campo en los diferentes centros afiliados al CEAAL, así como en los más cercanos y con procesos de formación en esta línea, independientemente de su participación formal o no, dentro del CEAAL.

Animados por el éxito de la anterior Consulta (al que ya hicimos referencia) nos dimos a la tarea de impulsar una

nueva que nos permitiera conocer lo que en esta materia se viene ya realizando en el Continente.

La respuesta fue por demás entusiasta y alentadora, superando en mucho -a pesar de su complejidad- los niveles de participación de la anterior Consulta. La propuesta metodológica, sus lineamientos y procedimientos, los dispositivos prácticos para su aplicación, así como los principales resultados, son los que presentamos ahora a su consideración en este documento.

La riqueza de los datos obtenidos es tal, que ha obligado a profundizar en su análisis, lo que ha traído por consecuencia (además de las dificultades propias de un esfuerzo tan complejo), el retraso involuntario en la socialización de los resultados de esta Consulta. Creemos sin duda, que será de gran utilidad para el propio CEAAL en la elaboración de sus estrategias operativas y sus planes concretos para impulsar esta importante tarea, así como para todos y cada uno de los que participaron en el esfuerzo, y en general para todos los interesados en los estudios de este tipo de prácticas.

Como se detalla más adelante, los resultados obtenidos superan en mucho lo que presentamos aquí en forma global, pues las sistematizaciones de carácter nacional o regional, o de aspectos particulares, son tan interesantes como profusos, por lo que quedan a disposición de los interesados, sin poder incluirlos en este volumen global.

Queremos agradecer de nuevo el esfuerzo y la voluntad de participación de

todos los que atendieron a nuestra invitación, así como, y muy especialmente, a todos aquellos compañeros y compañeras del propio CEAAL, que asumieron con desinterés y gran profesionalismo las complicadas tareas de animación y sistematización de la Consulta.

Esperamos, de verdad, que este instrumento sea un esfuerzo útil más en la búsqueda por fortalecer las prácticas

más novedosas y comprometidas, en la construcción diaria de la vigente utopía en nuestro Continente.

CARLOS NUÑEZ HURTADO
Presidente del CEAAL
Coordinador general de la Consulta

LA CONSULTA

*Elaboración: Comisión del Colectivo de Apoyo Metodológico
Redacción: Carlos Núñez*

1. [Illegible]

2. [Illegible]

Concepción y propuesta metodológica

Al igual que la ya referida Consulta "Desde Adentro" y animados por su éxito, nos propusimos impulsar esta nueva Consulta sobre "Formación de Educadores Populares" (FEP) buscando ser consecuentes con la propia concepción y metodología de la Educación Popular, es decir: aplicar una concepción dialéctica a la formulación y diseño de la misma.

Esto implicaba tener la posibilidad cierta de obtener en forma sistemática, la práctica real de los que decidieran participar en la Consulta. Por ello, los instrumentos de aplicación, las temáticas generales, sus aspectos particulares, etc., deberían generar el interés y propiciar la participación activa de los involucrados en los Programas FEP, de los centros o instituciones participantes.

Deberíamos obtener, al mismo tiempo que una visión global de carácter más descriptivo y estadístico, una visión profunda de carácter analítico sobre la concepción misma de lo que significa trabajar en FEP, así como las modalidades, particularidades temáticas, sujetos atendidos, etc..

Debería analizarse también si estos programas respondían conscientemente a una determinada visión y estrategia de los centros, o no.

Pero estas dos primeras visiones; la descriptiva e informativa general y la analítica global, eran todavía insuficientes. Por ello, un tercer enfoque se hacía necesario: la descripción, fundamentación y análisis detallado de la aplicación concreta como cada centro involucrado realiza **de hecho**, en la práctica misma, sus programas FEP.

Dicho de otra manera, analizar la concreción metodológica, pedagógica, temática y técnica, con que cada centro materializa sus propuestas teóricas, sus estrategias y sus principios generales.

De esa manera, con este enfoque global y particular al mismo tiempo, CEAAL estaría en condiciones de aprender de la experiencia ya en marcha de muchos de sus centros afiliados, y por tanto, de formular las estrategias, programas y planes concretos que materialicen en adelante los acuerdos correspondientes al tema dentro de nuestro "Plan Estratégico" formulado en La Habana en 1991.

De esta manera, el proceso ininterrumpido de profundización, consolidación y democratización emprendido desde la Asamblea General de Guajuato en 1987, encontrará en este aporte elementos importantes para su implementación.

Reconocido el problema y ubicada su solución en el plan estratégico, el "Colectivo de Apoyo Metodológico" (CAM, equipo especializado constituido por CEAAL para el análisis del tema y para su pertinente tratamiento, cuyos componentes fueron invitados a la reunión del Comité Directivo en La Habana)* eligieron una pequeña comisión que se encargaría, en junio de 1991 y coincidiendo con la reunión del Comité Ejecutivo en Guadalajara, de diseñar al detalle todos los aspectos relacionados con la Consulta.

Esta pequeña comisión quedó constituida por: Arles Caruso, Marco Raúl Mejía, Jorge Osorio y Carlos Núñez, habiendo sido encargado este último de la coordinación y animación general de la Consulta.

Quedó establecido igualmente el compromiso de enviar e intercambiar, vía fax, las propuestas para el diseño de la Consulta de todos y cada uno de los miembros del CAM.

En los meses comprendidos entre la reunión de La Habana (marzo) y la del "Comité Ejecutivo" en Guadalajara (junio), se elaboraron y compartieron seis diferentes propuestas, que fueron sistematizadas como herramienta de arranque de la Comisión reunida en Guadalajara.

Ya en la reunión misma, la Comisión analizó a fondo las diferentes propuestas, que como es lógico suponer, tenían muchos puntos coincidentes. Del resultado de dicho análisis, se desprende la propuesta definitiva que describimos a continuación: Como ya señalábamos, se diseñó la Consulta en tres grandes apartados (A, B, C) que correspondieron a:

- A. Inventario de prácticas FEP.
- B. Sobre la institución y sus programas educativos.
- C. Sobre un programa específico.

Cada uno de los tres grandes abordajes fue a su vez desglosado en "Ejes Temáticos" con sus respectivos contenidos particulares. Este planteamiento de los aspectos de interés a reconocer, fue "traducido" a las herramientas o instrumentos de autodiagnóstico, conforme lo presentamos a continuación:

- A. Datos sobre las prácticas de FEP (talleres, asesorías, seminarios, cursos, conferencias, etc.) que tienen en su institución.
- B. Evolución institucional
 - Ubicación estratégica
 - Relación con el movimiento popular
 - Formación interna
 - Investigación educativa

* Participantes del Colectivo en La Habana: Edgar Cadima, Marco Raúl Mejía, Norma Rottier, Arles Caruso, Joao Francisco de Souza, Manuel Iguñiz, Jorge Osorio, Félix Cadena y Carlos Núñez. Algunos de los miembros del CAM, habían también participado en la "Comisión de Estudios" que llevó a cabo la Consulta "Desde Adentro",

- C) Recuperación histórica del programa
- Caracterización
- Conceptualización teórica y metodológica
- Contenidos
- Aprehensión de la práctica
- Otros ejes y aspectos que quieran resaltar

En el apartado A, como se aprecia, se solicitaba la información sobre características de los programas FEP de los participantes.

En el B y el C, por el contrario, las preguntas eran "abiertas", dando pie a que se expresaran, tanto las informaciones necesarias, como los contenidos y razonamientos que sustentaban las informaciones y las opciones.

Las preguntas y aspectos particulares en que se desglosaban cada uno de los ejes de los tres apartados, pueden ser vistos en el anexo No.1 que corresponde al instrumento diseñado para la Consulta.

Los procedimientos de aplicación, seguimiento y sistematización

De la Consulta "Desde Adentro" aprendimos (y así lo hicimos constar) que un esfuerzo tan complejo y novedoso, con un alcance continental y que busca involucrar a tantos y tan diversos actores en un solo esfuerzo coordinado y en un plazo tan breve (junio-diciembre 1991), requiere de un complejo sistema de coordinación, animación y sistematización, en donde la buena voluntad de participar sea acompañada de herramientas atractivas y manejables, de comunicación frecuente para motivar la participación y el cumplimiento de las metas, y sobre todo, de responsables concretos de todo este complejo sistema de comunicación, animación y sistematización.

En consecuencia, la Comisión elaboró el siguiente "plan operativo": Se mantendría la función de una "coordinación general", con la responsabilidad de la vigilancia, supervisión y animación global de la Consulta. Para esta tarea se confirmó a Carlos Núñez.

La Consulta habría de apoyarse en la nueva estructura regional del CEAAL. Por ello, los coordinadores regionales deberían a su vez animarla y apoyarla en sus respectivas regiones.

Sin embargo, y como una decisión de carácter meramente operativo y ante la complejidad de la tarea, la Comisión decidió ubicar un "animador na-

cional" en cada país; de esta manera, se pretendía agilizar la comunicación de ida y vuelta, sin hacer intervenir a este nivel a los coordinadores regionales, pues ello implicaría una carga de trabajo en la mayoría de las regiones, que sería imposible atender por un solo coordinador, en un tiempo tan breve.

De esta manera, se seleccionaron "animadores nacionales", atendiendo al conocimiento de dichas personas, su espíritu de colaboración, su capacidad de sistematización y su pertenencia a algún centro afiliado al CEAAL, que los respaldara con tiempo y recursos logísticos necesarios para la tarea.

Por razones obvias, los miembros del propio CAM y los del Comité Directivo, fueron especialmente involucrados.

Los responsables por países fueron:

Chile - Jorge Osorio

Argentina - Raúl Aramendy

Uruguay - Arles Caruso

Paraguay - Andrés Wehrle

Brasil Norte - Joao Francisco de Souza

Brasil Sur - Neyta Belato

Bolivia - Edgar Cadima

Perú - Manuel Iguñiz y Norma Rottier

Ecuador - Alfredo Astorga

Colombia - Marco Raúl Mejía
Venezuela - Mauricio Brunner
Panamá - Raúl Leis
Costa Rica - Oscar Jara
Nicaragua - Roberto Sáenz
Honduras - Carlos Méndez
El Salvador - Cesar Picón
Guatemala - Manolo García
República Dominicana y
Haití - Miriam Camilo
Cuba - Esther Pérez
México - Carlos Núñez.

A cada uno de ellos se les envió una carta-invitación, pidiéndoles su colaboración. Todos ellos aceptaron la tarea.

El diseño final e impresión de las herramientas de la Consulta fue asumido por el IMDEC, A.C. de México, para permitir de esta manera el envío inmediato de los formatos por parte del coordinador general, a cada uno de los responsables nacionales.

Así, mientras las primeras cartas de invitación y animación circulaban entre los seleccionados para la animación nacional, el trabajo de diseño e impresión de los instrumentos se realizaba.

A cada uno de los animadores nacionales se les pedía, una vez que aceptaran:

Enviar una circular, elaborada por la Comisión, a todos aquellos centros - afiliados o no al CEAAL- que en su país se distinguieran por tener ya en marcha Programas FEP. Dicha circular in-

formaba sobre la Consulta, fundamentaba su importancia y pertinencia e invitaba animando a los pre-seleccionados a participar.

La respuesta de aceptación, enviada obviamente al animador nacional, daba pie al siguiente paso: el envío del juego completo de instrumentos que componían la Consulta.

Dicho juego, cumpliendo puntualmente el cronograma previsto, estaba ya en manos de cada animador nacional. Es importante dar cuenta aquí, que a diferencia de la Consulta "Desde Adentro" que envió desde la Secretaría General los formatos completos a todos los posibles interesados (como un mecanismo más de motivación, pero que aumentó mucho los gastos de impresión y correo, así como por desperdicio de quienes no respondieron), en esta ocasión decidimos enviar una fotocopia del original a cada animador nacional, quien a su vez, y de acuerdo al número de participantes reales, fotocopiaría y enviaría (correo nacional) sólo el número exacto de Consultas requerido.

Este mecanismo resultó muy efectivo y abatió enormemente los costos de reproducción y envío.

Es oportuno señalar aquí, que cada animador nacional fue apoyado con los recursos financieros necesarios para cubrir estos y otros gastos de comunicación, correo, papelería y envío acelerado, indispensables para el cabal cumplimiento de las tareas solicitadas;

pero nadie solicitó -ni fue considerado así- fondos por concepto de honorarios profesionales. De esta manera, "la Consulta" se convirtió de nuevo, por una actitud y sentido militante de pertenencia y colaboración, en "nuestra" Consulta.

Durante los plazos asignados para la respuesta de la Consulta por los participantes, los coordinadores nacionales mantendrían una oportuna y prudente animación (telefónica y/o por correo), para garantizar el cumplimiento de las metas en el tiempo previsto. Igual haría el coordinador general de la Consulta. Una vez recibidos los formatos debidamente contestados, los animadores nacionales tendrían que:

- * sacar fotocopias de cada formato (2)
- * el original lo conservarían ellos
- * una copia completa sería enviada a la coordinación general como medida de protección y acopio global de los instrumentos
- * la otra copia sería desagregada por "ejes temáticos", enviando cada uno de ellos al correspondiente "sistematizador de ejes", también seleccionado por la Comisión y de acuerdo al instructivo preciso (nombre, datos, dirección, etc.) que la coordinación general les había enviado.

Hecha esta tarea, el coordinador o animador nacional, procedería (valiéndose de su material) a realizar la sistematización global de la Consulta de su propio país (sistematización nacional).

Así, al terminar con la programación establecida para principios de diciembre de 1991, cada país tendría sus propios resultados a nivel nacional, que serían socializados de inmediato por los propios coordinadores nacionales entre todos sus participantes.

Igualmente, la coordinación general, tendría en su poder copia de todas y cada una de las "sistematizaciones nacionales" realizadas, aportando a la tarea de la sistematización global.

Con esta tarea, los coordinadores nacionales terminaban su responsabilidad, sumándose posteriormente -con seguridad- en las tareas derivadas del Plan FEP.

Como ya quedó señalado en párrafos anteriores (aunque no se han explicitado funciones y procedimientos) la comisión que organizó la Consulta, designó también a diferentes compañeros y compañeras de los más involucrados en el CAM para hacerse cargo de la sistematización a profundidad (global y continental) de cada uno de los ejes de la Consulta.

La distribución de los ejes, fue como sigue:

EJES	NOMBRE	INSTITUCION
- Inventario (parte A)	Félix Cadena	CLASEP- México
- Evaluación institucional (B-1) - Recuperación histórica del Programa (C-1) - Caracterización del Programa (C-2)	Jorge Osorio y Eugenio Ormeño	CEAAL-Chile
- Relación con el Movimiento Popular (B-3)	Oscar Jara H.	CEP- Costa Rica
- Investigación educativa (B-5) - Formación interna (B-4)	Edgar Cadima	Bolivia
- Ubicación estratégica (B-2) - Contenidos (C-4)	Arles Caruso	CAAS-Uruguay
- Aprehensión de la práctica (C-5)	Manuel Iguñiz y Norma Rottier	TAREA-Perú CELATS-Perú
- Conceptualización Teórico-Metodológica (C-3)	Carlos Núñez y Marco Raúl Mejía	IMDEC-México CINEP-Colombia

Como se aprecia, a más de alguno le correspondió la doble tarea de animación y sistematización nacional, con la de sistematizar alguno(s) de los ejes.

El procedimiento señalado arriba consistía en que cada animador nacional desagregaba los juegos completos de la Consulta recibidos, agrupándolos ahora por ejes diferentes. Cada paquete, con un respectivo eje, era enviado de inmediato, por correo acelerado, al sistematizador del eje correspondiente.

Así -repetiendo- mientras se realizaba en cada país la correspondiente "sistematización nacional", los sistematizadores de ejes hacían lo propio con el que les había tocado, pero dando una visión analítica de fondo, de carácter continental.

Todos los materiales quedarían siempre respaldados en los países correspondientes y en la coordinación general.

En resumen, los pasos, plazos y responsables, fueron:

1) Elaboración de propuestas para la guía	marzo-junio 91	miembros del CAM
2) Diseño detallado de la Consulta y sus procedimientos de aplicación y sistematización	junio 91 17 al 20	comisión ad-hoc del CAM.
3) Diseño gráfico e impresión del instrumento final	junio - julio 91	equipo de Impresos IMDEC Guadalajara
4) Envío de cartas-invitación a sistematizadores nacionales	1º julio 91	coordinador general de la Consulta
5) Envío de cartas-invitación a sistematizadores de ejes	15 julio	coordinador general de la Consulta
6) Envío -por parte de los animadores nacionales - de la carta-invitación a los posibles participantes en sus países	julio 91 1º al 15	animadores-sistematizadores nac.
7) Envío del instrumento a cada animador nacional	15 julio 91	coordinador general
8) Respuestas de aceptación de los Centros participantes en cada país a sus respectivos animadores nacionales	julio 91 16 al 31	centros participantes
9) Envío del formato de la Consulta (instrumento) a cada participante	16 julio - 1º agosto 91	animadores-sistematizadores nac.
10) Elaboración y llenado de las Consultas	1º agosto - 14 octubre 91	todos los participantes
11) Comunicación y animación constante a los participantes	permanente	coordinación general animadores nac.
12) Envío del instrumento ya contestado, al animador nacional respectivo	15 octubre 91 a más tardar	centros participantes
13) Fotocopias y desagregado de las consultas - Envío a coordinador general de una copia - Envío de los ejes, a sus respectivos sistematizadores	octubre - 1º nov 91.	animador-sistematizadores nacionales
14) Sistematizaciones nacionales	diciembre 91	animadores-sistematizadores nac.
15) Sistematizaciones por ejes	diciembre 91	sistematizadores asignados a ejes
16) Envío copia sistematizaciones nacionales a coordinador general	15 dic 91	animador-sistematizador nac.
17) Envío copia de sistematizaciones a coordinador general	15 dic 91	sistematizadores de los ejes

18) Comunicación, información y animación constante	agosto 91- diciembre 92	coordinador general
19) Acopio, ordenamiento y preparación del material recibido, para el proceso de sistematización global	diciembre 91	coordinador general
19) Devolución de sistematizaciones nacionales a participantes	enero 92	animador- sistematizador nac.
21) Reunión de sistematización global de la Consulta	enero 92 13 al 17	coordinador general, equipo de apoyo, comisión ad-hoc del CAM
22) Conocimiento, análisis y profundización de los documentos finales	febrero 92 3 al 7	CAM
23) Elaboración Plan FEP		CAM
24) Aprobación y puesta en marcha del Plan FEP		Comité Directivo
25) Implementación y seguimiento		Comité Directivo, CAM, coordinador general

Aunque parezca muy difícil de imaginar, todas estas tareas fueron cumplidas a tiempo, con un muy aceptable nivel, tanto en tiempo como en calidad y profundidad. Obviamente no todas las metas se lograron, pero el haber logrado involucrar en tan corto plazo a 135 centros de Educación Popular en prácticamente todo el continente, nos permite hablar de una tarea exitosa.

Hubo respuestas desiguales en diferentes países o regiones, lo que tiene que ver seguramente con múltiples factores, como por ejemplo: nivel de desarrollo de prácticas FEP, motivación y seguimiento por parte de los responsables, tiempos muy restringidos (decididos así, con la conciencia de la limitación que podrían implicar -y que de hecho implicaron para algunos, que lo hicieron saber- en función de la 2da. Reunión del Comité Directivo, en febrero de 1992), circunstancias políticas particulares, como en Venezuela, que sufrió

los intentos de golpe de estado que afectaron la vida del país y obviamente, la de los centros involucrados en la Consulta; sin embargo, lograron cumplir con la tarea, aunque con un poco de retraso.

Cuba decidió no participar, por considerar que el tipo de práctica de Educación Popular que las instituciones involucradas realizan, no se ajustaba al modelo sugerido por la Consulta.

Haití había sufrido recientemente el golpe de estado, lo que impidió prácticamente cualquier comunicación nuestra y la participación de los centros haitianos.

Debemos lamentar pues, que ningún país del Caribe logró al fin participar, con lo que la experiencia tan importante de esta Sub-región en CEAAL, no pudo ser incorporada.

Ofrecemos a continuación los datos generales más relevantes de la Consulta, a nivel cuantitativo:

Países y número de centros que participaron en la Consulta afiliados o no al CEAAL:

PAÍS	NO. CENTROS	AFILIADOS	NO AFILIADOS
* Colombia	14	5	9
* Guatemala	6	2	4
* Brasil	17	6	11
* Perú	11	7	4
* Nicaragua	8	5	3
* Bolivia	12	7	5
* Ecuador	10	5	5
* El Salvador	2	1	1
* Honduras	2	1	1
* México	17	9	8
Chile	5	5	-
Venezuela	9	3	6
* Paraguay	4	1	3
Panamá	5		
Costa Rica	3	2	1
Argentina	2		
* Uruguay	8	5	3

TOTAL: 17 países 135 centros

* Se hizo sistematización nacional de la Consulta FEP de ese país.

Número de consultas recibidas en total **135** y **12** sistematizaciones nacionales

Número de programas educativos inventariados **362** (de la parte A)

Ver en el anexo 2 el listado de centros por país que participaron en la Consulta

Es necesario advertir que, en estricto sentido, no todas las respuestas o programas educativos abordados por los participantes, corresponden a los criterios señalados en la propia Convocatoria de la Consulta, respecto a lo que consideramos como un programa FEP.

Esto sin embargo, no invalida sino enriquece, el conocimiento de la práctica real que sobre formación de educadores y/o dirigentes, se tiene.

Es también importante hacer de su conocimiento, que no todas las Consultas fueron contestadas en todas sus partes, pues algunos de los participantes optaron por dejar sin respuesta algunos de los ejes o incluso, de las partes; aunque a decir verdad, no son, ni con mucho, una cantidad significativa, sí modifican las estadísticas parciales de los ejes.

También es necesario advertir, que el número final y total de las Consultas recibidas, no pudo ser tomado siempre y de igual manera en todos los análisis por ejes, pues el mecanismo de envío diseñado, más los plazos previstos, no siempre se cumplieron en su totalidad.

Creemos poder afirmar que la mayoría de los ejes fueron trabajados sobre un promedio de 110 respuestas. Al checar posteriormente las respuestas recibidas a destiempo, no encontramos tendencia significativa que modificara los resultados e interpretaciones obtenidos.

Por último, hubo ejes, como el de "Contenidos" que fueron verdaderamente imposibles de sistematizar, pues la diversidad de contenidos referidos, así como las incontables variedades

con que son incorporados en igual cantidad de diseños curriculares, hacían aventurado cualquier intento de sistematización sobre este aspecto.

Algunas sistematizaciones nacionales lo ofrecen, apelando a criterios diferentes (por ejemplo la sistematización nacional de México).

Este mismo aspecto de la diversidad está presente en el conjunto de la Consulta, pues al tener que apelar -por su extensión y complejidad- a tantos y diferentes sistematizadores, es inevitable ver reflejadas sus interpretaciones o matices particulares, así como estilos de redacción.

Al igual que en "Desde Adentro", hemos decidido mantener en principio estos matices, pues cualquier "unificación" sería hartamente difícil y podría atentar contra el espíritu de cada uno de los autores individuales.

Es obligado hacer también algunos comentarios, dar algunas informaciones y valoraciones que han incidido determinantemente en el proceso global y sus resultados. El proceso, hasta la reunión de sistematización global (enero 1992, Guadalajara) marchó, con sus limitaciones obvias, con un excelente cumplimiento de los objetivos y metas.

La reunión del CAM, los días previos a la reunión del Comité Directivo (febrero, Santo Domingo) tenía -como hemos dicho- la intención de profundizar en el análisis y ofrecer así al Comité Directivo, al inicio de su reunión, un buen diagnóstico y criterios prospectivos. El Comité debería pronunciarse al respecto y dar señalamientos, líneas y crite-

rios generales, con los que el CAM elaboraría, paralelamente a la reunión del Comité como tal, el Plan FEP, que pondría los mecanismos y criterios concretos de aplicación para la política de formación del CEAAL, de acuerdo a los diagnósticos ya referidos y a los objetivos y lineamientos estratégicos de la reunión de La Habana.

Muy diversos factores intervinieron para el no cumplimiento a cabalidad de lo proyectado. La dinámica misma de los talleres previos (CAM y Redes) tomó rumbos diferentes a lo previsto, modificando así la dinámica de la reunión, el nivel de involucración de todos los participantes (incluidos los miembros del CAM) y los resultados esperados.

Documentos claves de la Consulta desaparecieron inexplicablemente, atrasando muchísimo los trabajos del Colectivo.

Todos estos factores y la enorme riqueza de lo aportado por la Consulta, hicieron que el CAM y el Comité Directivo asumieran un "plan de seguimiento y profundización" de la Consulta, que implicaría de forma más activa y comprometida a los Directores Regionales y a los centros de sus respectivas regiones en el procesamiento de lo hasta entonces obtenido, ofreciendo nuevos puntos de vista, sugerencias y propuestas para la aplicación del Plan FEP.

Igualmente, se decidió -dada la gran cantidad de elementos ofrecidos por la Consulta y hasta ese momento no interpretados a profundidad- profundizar

en el análisis de los ejes, interrelacionando y cruzando varios de ellos.

Para ello, se decidió apelar a un consultor especializado (que había además participado en el equipo de apoyo de la coordinación general) para que realizara, en base a un contrato específico, los estudios solicitados.

Dicho estudio, una vez terminado, sería enviado a los miembros del CAM para recibir los comentarios pertinentes y, sobre todo, sugerencias metodológicas para su estudio y aplicación en los países, regiones e instancias donde CEAAL opera.

El nuevo cronograma fijó el plazo en octubre de 92 para que el consultor realizara la tarea pedida.

El coordinador general mantendría atención, información y animación al cumplimiento de las nuevas tareas.

El consultor cumplió fielmente las tareas, enviando sus resultados a los miembros del CAM, en las fechas previstas.

Lamentablemente, el rompimiento del ritmo y el largo tiempo transcurrido en relación a lo originalmente previsto, hizo que en estas nuevas tareas la eficiencia bajara notablemente.

Los comentarios vinieron con mucho retraso, no por parte de todos, y sin las esperadas sugerencias de carácter metodológico.

Por todo ello, el coordinador general, junto con el Comité Ejecutivo y la Secretaría General, tomaron la decisión de constituir una nueva y pequeña comisión ad-hoc, que analizara a fondo el

material obtenido y decidiera contenido y formas para esta primera "devolución global" que esperamos refuerce y motive los trabajos ya iniciados en base a las sistematizaciones nacionales.

Dicha comisión, formada por Jorge Osorio, Oscar Jara, Carlos Núñez y el consultor Miguel Bazdresch, se reunió del 27 al 31 de enero de 1993 en San José, Costa Rica, cumpliendo la tarea asignada, que ahora ponemos a su consideración.

El Plan FEP global y permanente, no se incluye en este trabajo, pues en base a éste, el Comité Directivo, auxiliado por otra pequeña comisión del CAM, lo diseñará al detalle y lo pondrá en marcha, a partir de marzo de 1993, de frente a nuestra próxima asamblea (a cele-

brarse a finales de este año en Panamá) y posteriormente a ella.

Esperamos que los resultados que aquí se ofrecen y que dan cuenta a profundidad del tipo de prácticas que realizamos en Formación de Educadores Populares en todo el Continente los que decidimos participar (y que sin duda representamos una muestra muy significativa), ayude al CEAAL en su conjunto, a cada uno de sus centros afiliados y a todos los interesados e involucrados (organizaciones populares, partidos políticos, otros centros de educación popular y/o desarrollo, universidades, investigadores, gremios, etc.,etc.) a impulsar tareas -ojalá coordinadamente- que nos ayuden a todos a seguir avanzando en ese "salto de calidad" que la Educación Popular está tan urgentemente requiriendo.

**ANALISIS DEL INVENTARIO
DE LOS PROGRAMAS FEP
Parte A**

*Procesamiento: Félix Cadena
Análisis y redacción: Miguel Bazdresch*

CHRYSLER FORD FINANCIAL
SERVICES GROUP
ALSO

CHRYSLER FORD FINANCIAL
SERVICES GROUP

1. Introducción.

La primera parte de la Consulta FEP, o Parte A, pedía a los centros reportaran las actividades FEP de la institución. Se inquiría sobre la modalidad, el destinatario, el tipo de objetivo del programa, la cobertura geográfica, la duración en horas, los contenidos y las ofertas diferenciadas.

Con este material, CLASEP elaboró una primera base de datos continental. Se incluyen 362 programas inventariados.

Se identificaron 14 áreas de contenido, a saber:

- Alfabetización
- Desarrollo local y economía popular
- Desarrollo rural
- Capacitación
- Comunicación popular
- Comunidades indígenas
- Derechos humanos
- Ecología
- Movimientos y organizaciones populares
- Mujeres
- Investigación participativa
- Sistematización
- Sindicalismo
- Salud

Los tres tipos de objetivos de los programas son:

- Teórico/conceptual
- Metodológico
- Operativo

Los 18 grupos de destinatarios identificados son:

- Organizaciones no gubernamentales

- Sectores populares
- Campesinos
- Dirigentes
- Mujeres
- Jóvenes
- Escuelas y universidades
- Movimientos y organizaciones populares
- Trabajadores
- Sindicatos
- Organizaciones gubernamentales
- Partidos políticos
- Iglesia
- Grupos culturales
- Promotores y educadores populares
- Indígenas
- Estudiantes, profesionistas, investigadores, especialistas.
- Otros

Los programas FEP se ofrecen en 12 modalidades, a saber:

- Taller
- Curso
- Seminario
- Conferencia
- Foros y encuentros
- Debates
- Jornadas
- Asesorías
- Acompañamiento
- A distancia
- Pasantías
- Intercambios

Con los datos organizados en las categorías citadas se ofrece a continuación un análisis ilustrativo acerca de la composición de FEP revelada por el inventario.

2. Distribución de programas por contenido.

Nótese en la siguiente tabla la distribución de los programas FEP según los contenidos identificados.

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE PROGRAMAS FEP SEGÚN AREA DE CONTENIDO

	No.	%		No.	%
Alfabetización	27	7.5	Ecología	3	0.8
Desarrollo local y economía popular	35	9.7	Movimientos y organizaciones populares	33	9.1
Desarrollo rural	41	11.3	Mujeres	3	8.6
Capacitación	39	10.8	Investigación participativa	9	2.5
Comunicación popular	47	13.0	Salud	29	8.0
Comunidades indígenas	9	2.5	Sistematización	15	4.1
Derechos humanos	27	7.5	Sindicalismo	17	4.6

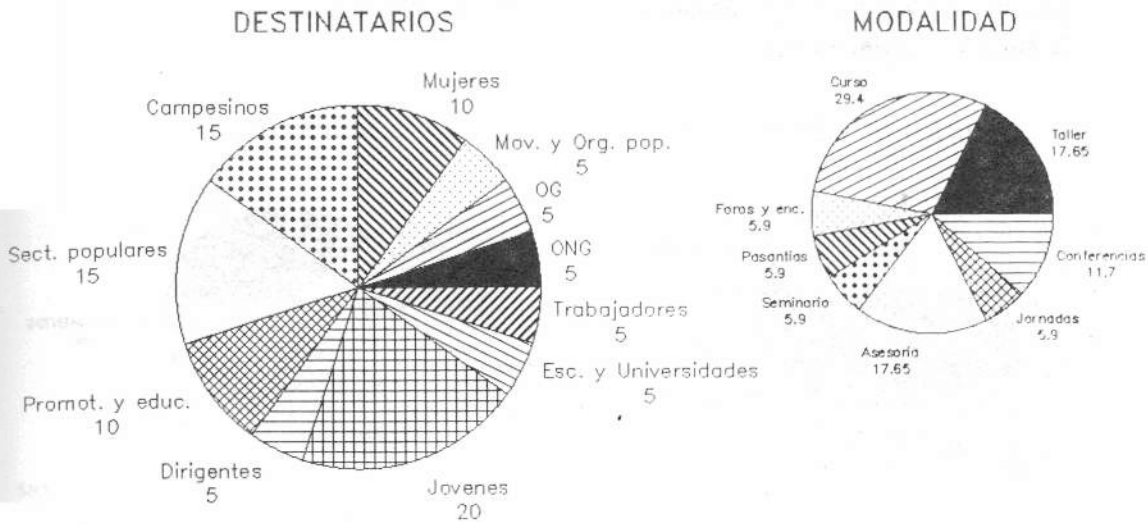
En la tabla anterior aparece claramente la dispersión en contenidos. No hay uno dominante y el más numeroso es apenas de 13%: Comunicación popular.

3. Relación entre contenido, destinatario y modalidad.

Si nos fijamos en algunas de las áreas de contenido según las variables: destinatarios, modalidad y duración, encontramos, como sería de esperarse, distribuciones porcentuales diferentes según el contenido.

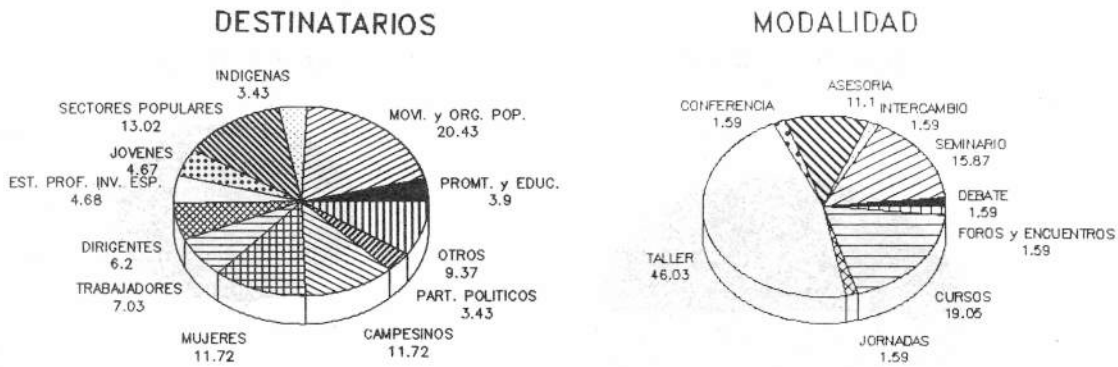
Para la Alfabetización, los campesinos y los sectores populares son los destinatarios dominantes, y la modalidad dominante es el curso. (ver gráfica 1).

Gráfica 1 - Alfabetización



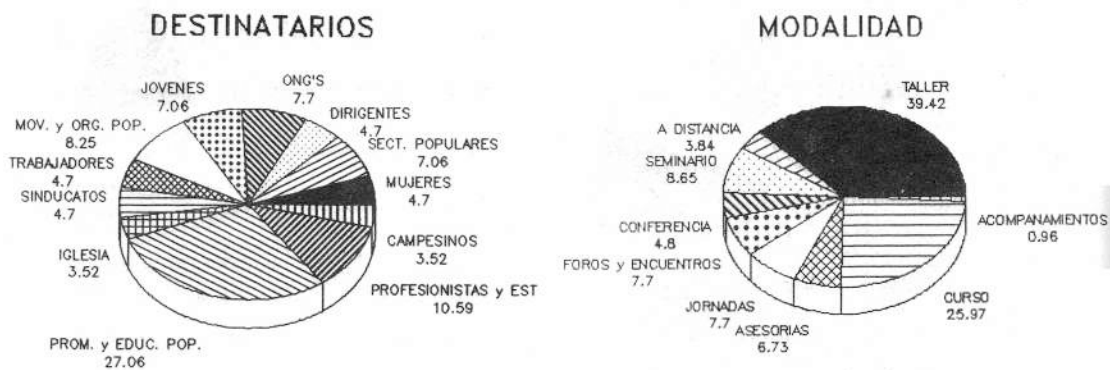
En cambio, en Desarrollo local y economía popular los destinatarios principales son los Movimientos y organizaciones populares, y la modalidad más reportada es el Taller. (ver gráfica 2)

Gráfica 2 - Desarrollo local y economía popular



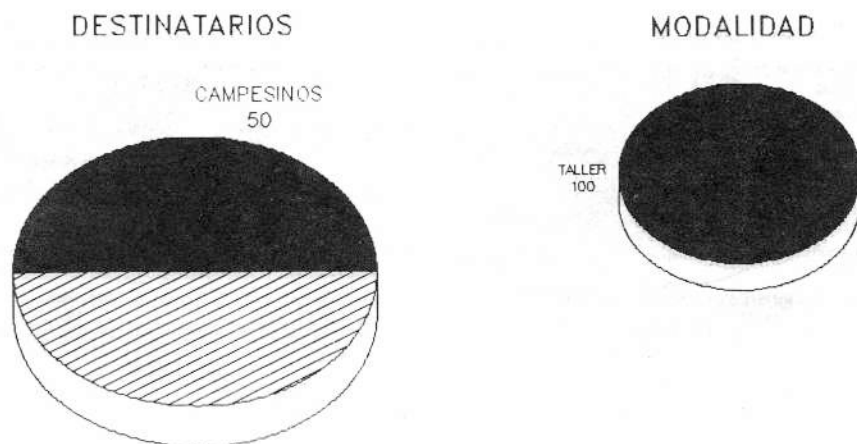
Asimismo, la Capacitación se dirige en primer lugar a los Promotores y educadores populares, y la modalidad más citada es el Taller. (ver gráfica 3).

Gráfica 3 - Capacitación

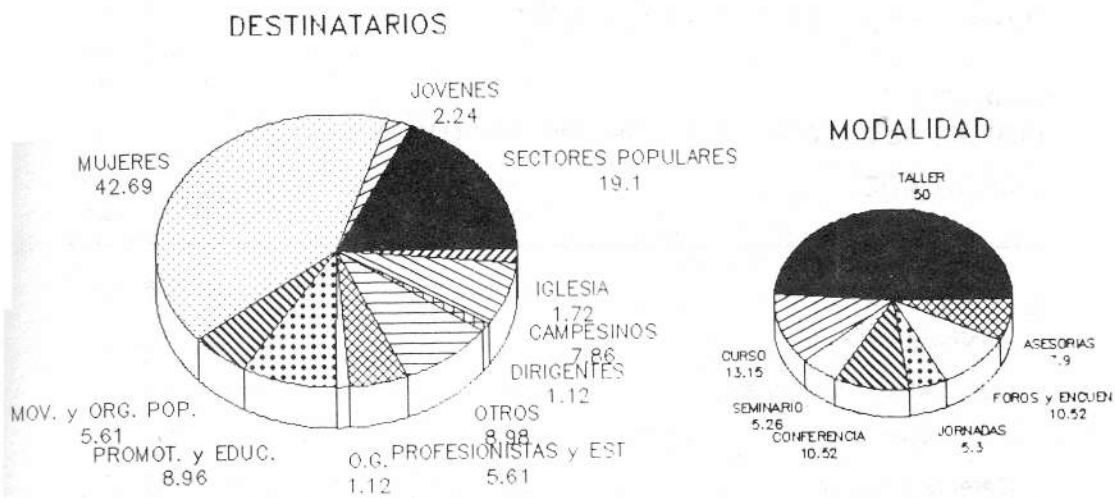


Otras áreas revelan, como las anteriores, consistencia entre el contenido, el destinatario principal y la modalidad más reportada. véanse los casos de los contenidos de Comunidades indígenas y de Mujeres. (ver gráficas 4 y 5)

Gráfica 4 - Comunidades indígenas



Gráfica 5 - Mujeres



4. Análisis según los objetivos.

En la siguiente tabla se cuenta el número de programas FEP según el objetivo que pretenden. Los números son mayores que el número de programas porque cada programa puede perseguir más de un objetivo.

TABLA 2
NÚMERO DE PROGRAMAS SEGÚN CONTENIDO Y OBJETIVO

CONTENIDO	OBJETIVO*		
	Teórico	Metodológico	Operativo
Alfabetización	29	24	6
Capacitación	38	31	16
Comunidades indígenas	8	6	1
Comunicación popular	31	52	52
Derechos humanos	25	9	7
Desarrollo local y economía popular	29	50	22
Desarrollo rural	27	46	19
Ecología	3	1	1
Investigación participativa	7	12	2
Movimientos y organizaciones populares	27	37	24
Mujeres	43	15	9
Salud	63	31	9
Sindicalismo	39	29	8
Sistematización	17	13	1
Totales	386	356	177

* Los números indican la suma de programas con el objetivo señalado para todas las modalidades.

Las tendencias observables en la tabla anterior son:

- mayoría de menciones para el objetivo teórico.
- el objetivo operativo recibe menos de la mitad de menciones de los otros dos; y menos del 20% de las menciones totales.
- de los 14 grupos de contenido, 11 tienen la mayor mención en el objetivo teórico.
- los objetivos teórico y metodológico tienen casi el mismo número de menciones.
- el mayor número de menciones es para el objetivo teórico en el contenido particular de Salud (67); le sigue cerca el objetivo metodológico para el contenido Comunicación popular (52).
- el mayor número de menciones para el objetivo metodológico (52) es para

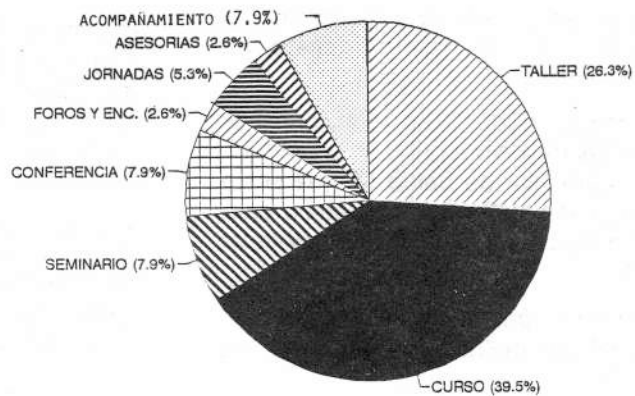
el contenido Comunicación popular; le sigue con casi el mismo número (50) Derechos humanos; y muy cerca Desarrollo rural (46).

- Movimientos y organizaciones populares tiene 37 menciones para lo metodológico, 27 para el teórico, y casi las mismas, 24, para el operativo
- el contenido de Comunicación popular es el que mayor número de menciones, con mucha diferencia, tiene para el objetivo operativo.
- el objetivo operativo, esperado en algunos grupos de contenido dada su denotación, se observa poco numeroso. Por ejemplo, Alfabetización, Capacitación, Salud, Desarrollo local, Comunidades indígenas.
- son notablemente pequeños en número de menciones los contenidos de Ecología (casi una curiosidad), Investigación participativa y Comunidades indígenas.

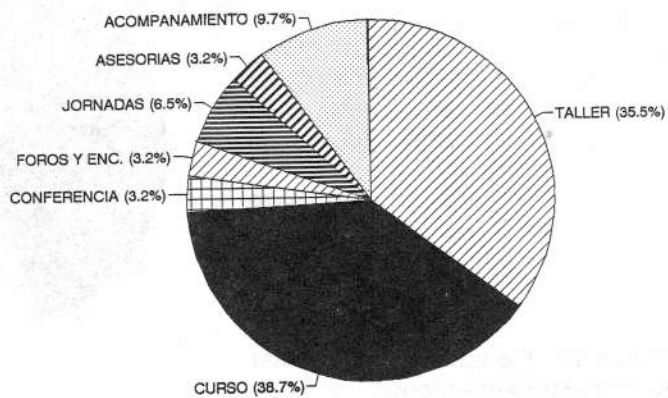
5. Comparación de modalidades en áreas de contenidos según el objetivo.

En la mayoría de las áreas de contenido sucede que la modalidad de Taller (u otras que suponen la participación activa de los aprendices) se incrementa según se va del objetivo teórico al operativo. Asimismo se reduce el número de modalidades utilizadas. Los contenidos de Capacitación y de Comunicación popular ilustran este hecho.

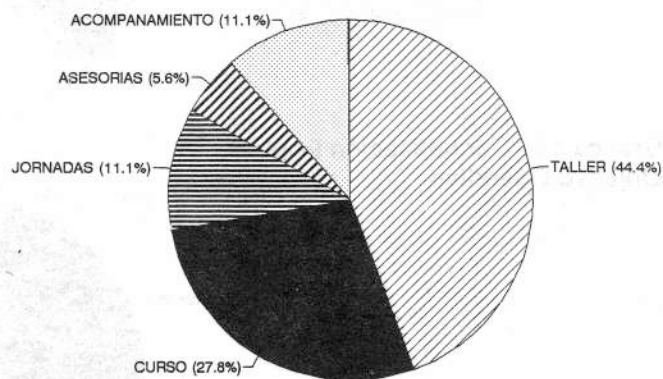
Gráfica 6 - Capacitación
Objetivo Teórico / Conceptual



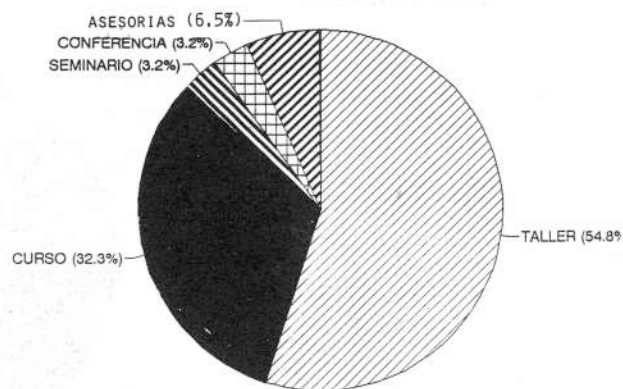
**Gráfica 7 - Capacitación
Objetivo Metodológico**



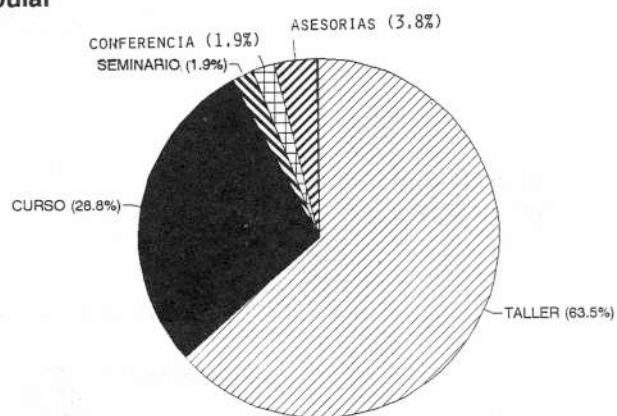
**Gráfica 8 - Capacitación
Objetivo Operativo**



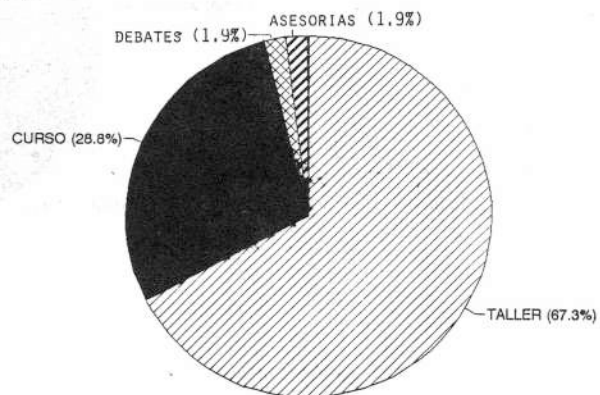
**Gráficas 9 - Comunicación popular
Objetivo Teórico / Conceptual**



**Gráfica 10 - Comunicación popular
Objetivo Metodológico**



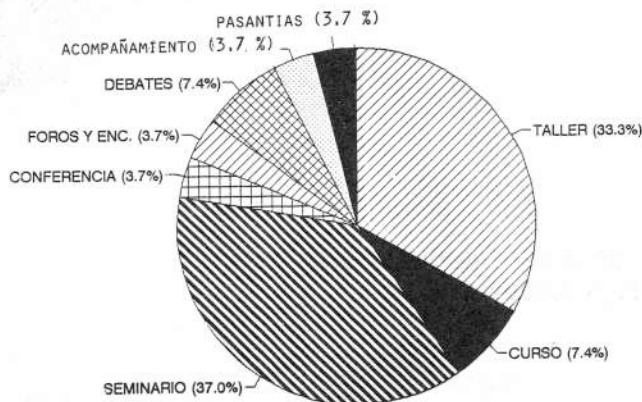
**Gráfica 11 - Comunicación Popular
Objetivo Operativo**



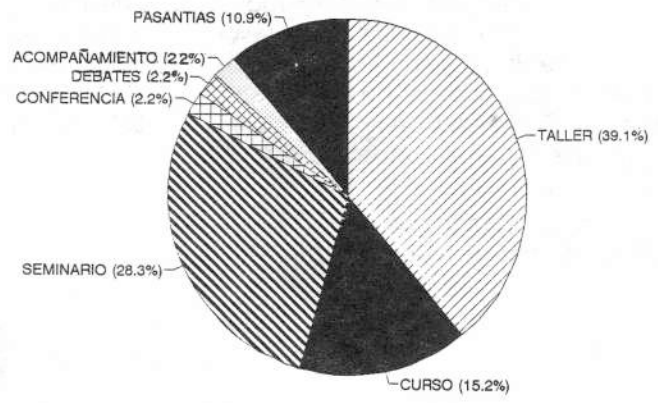
Es posible que esta tendencia se deba al menor número de programas dirigidos al objetivo operativo, por lo que habiendo menos programas las modalidades se reduzcan. Sin embargo, la tendencia a las modalidades mayormente "participativas" parece consistente con la exigencia de la índole del objetivo. El ejemplo del área Desarrollo rural, que tiene el mayor número de

programas dirigidos al objetivo metodológico nos confirma la interpretación. Si nos fijamos en las tres principales modalidades reportadas (Taller, Seminario y Cursos) vemos que para el objetivo teórico las usan menos del 80%, para el metodológico casi llegan al 85% y para el operativo son más del 95%. (ver las gráficas 12, 13 y 14).

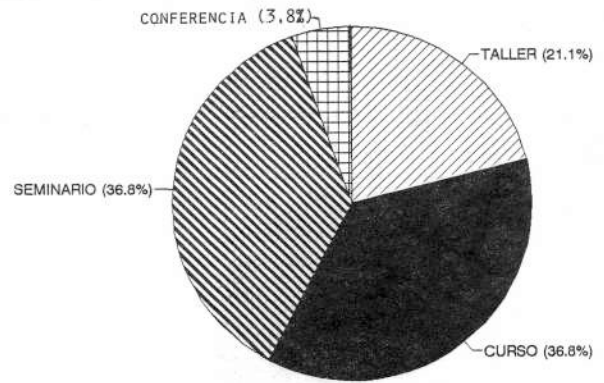
**Gráfica 12 - Desarrollo rural
Objetivo Teórico / Conceptual**



**Gráfica 13 Desarrollo Rural
Objetivo Metodológico**



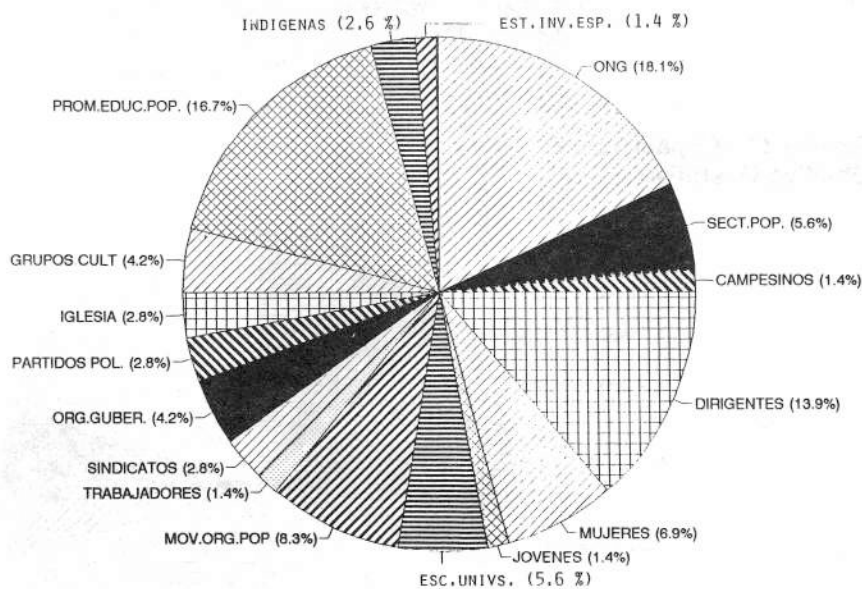
**Gráfica 14 - Desarrollo rural
Objetivo Operativo**



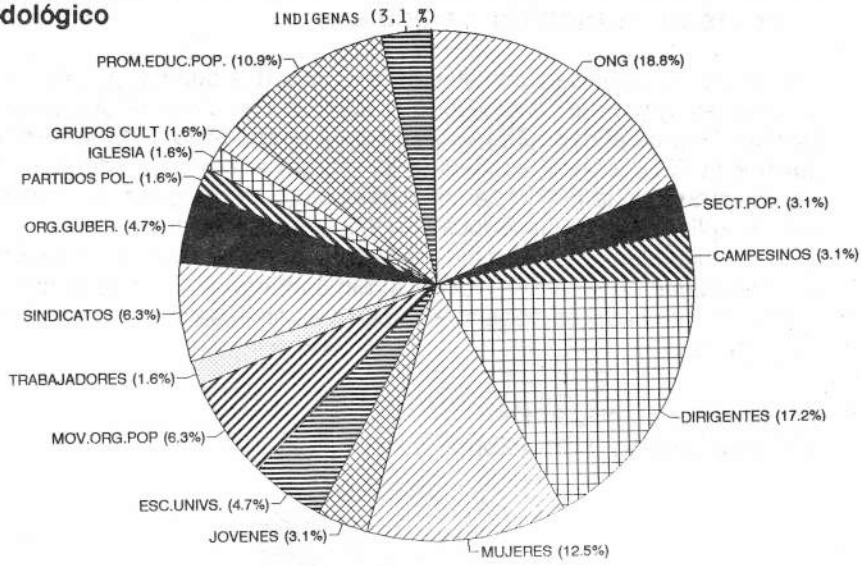
6. Comparación de destinatarios según objetivos de FEP en áreas de contenido particulares.

Si vemos el área de Capacitación encontramos que los grupos de destinatarios se reducen conforme vamos hacia el objetivo operativo: 17 grupos para el objetivo teórico, 16 para el metodológico y 12 para el operativo. Esta tendencia podría indicar que la FEP "teórica" interesa (o se otorga) a más grupos en forma indiferenciada; mientras que la FEP "operativa" interesa (o se otorga) a destinatarios más "activos" o aplicadores de la Educación Popular. Los partidos políticos, la Iglesia, los grupos culturales, que "desaparecen" como destinatarios de Capacitación "operativa" parecerían confirmar la hipótesis. Sin embargo es notable también que los promotores y educadores populares también están ausentes en este objetivo. (ver gráficas 15,16 y17).

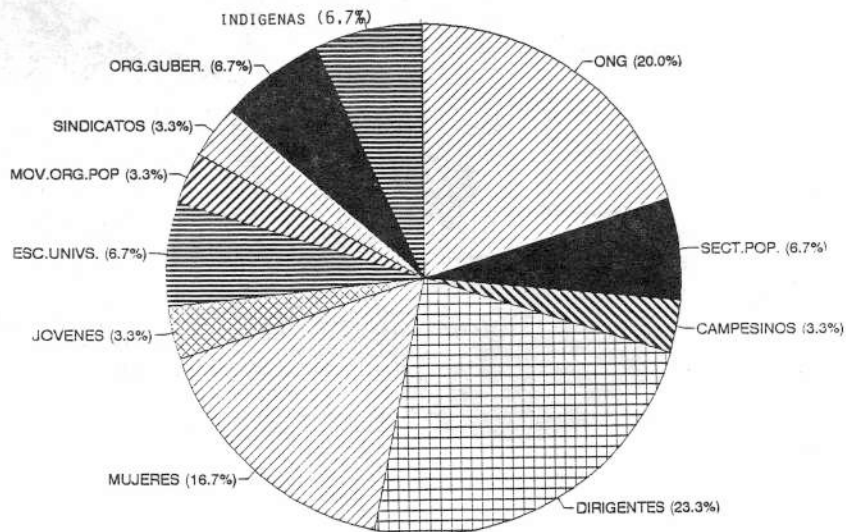
**Gráfica 15 - Capacitación
Objetivo Teórico / Conceptual**



**Gráfica 16 - Capacitación
Objetivo Metodológico**



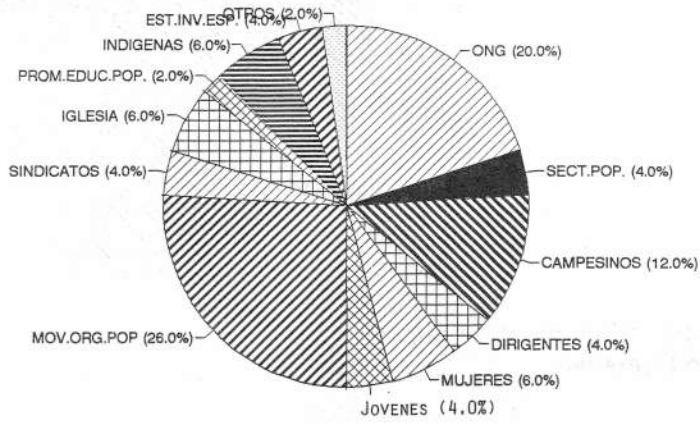
**Gráfica 17 - Capacitación
Objetivo Operativo**



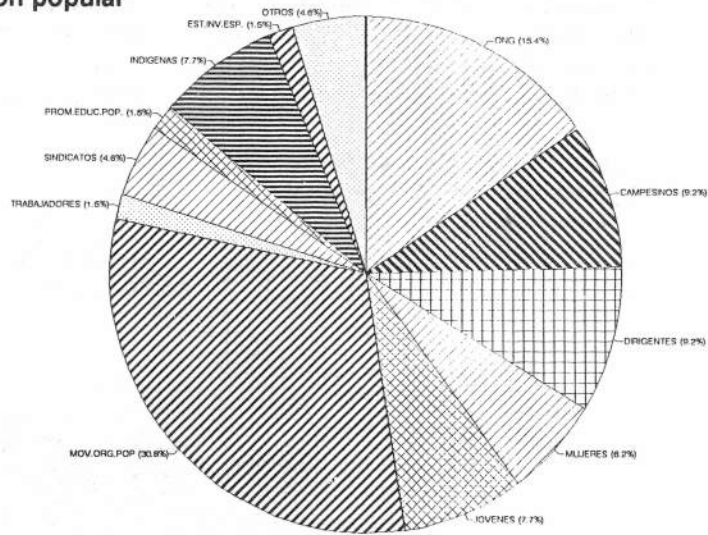
El análisis del área Comunicación popular deja ver algo similar. Se reducen los destinatarios: 13, 12 y 11 respectivamente a teórico, metodológico y

operativo. Los destinatarios que "desaparecen" son: Iglesia, dirigentes y promotores y educadores populares (!). (ver gráficas 18 19 y 20)

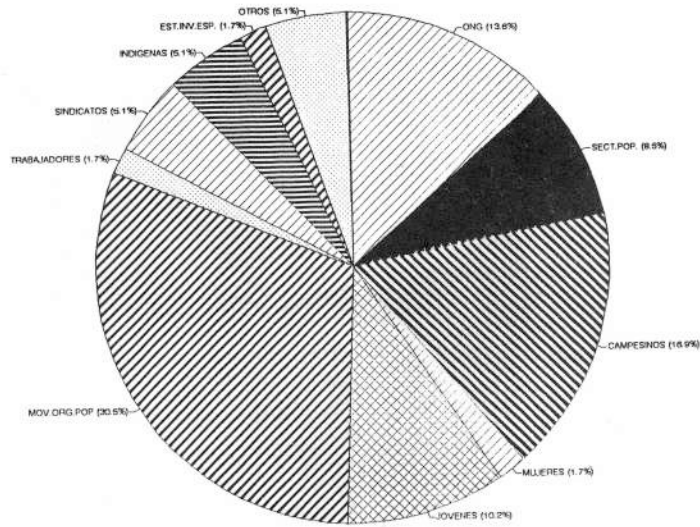
**Gráfica - 18 Comunicación popular
Objetivo Teórico / Conceptual**



**Gráfica - 19 Comunicación popular
Objetivo Metodológico**



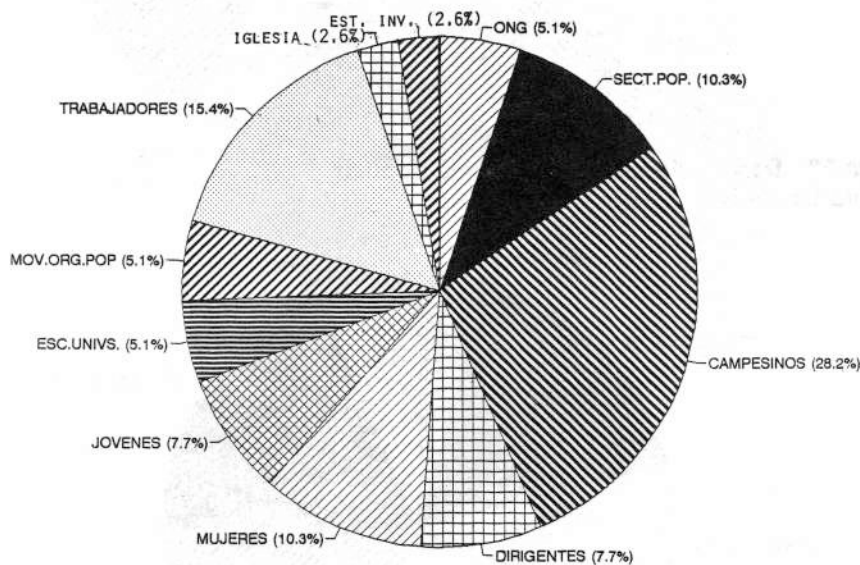
**Gráfica 20 - Comunicación popular
Objetivo Operativo**



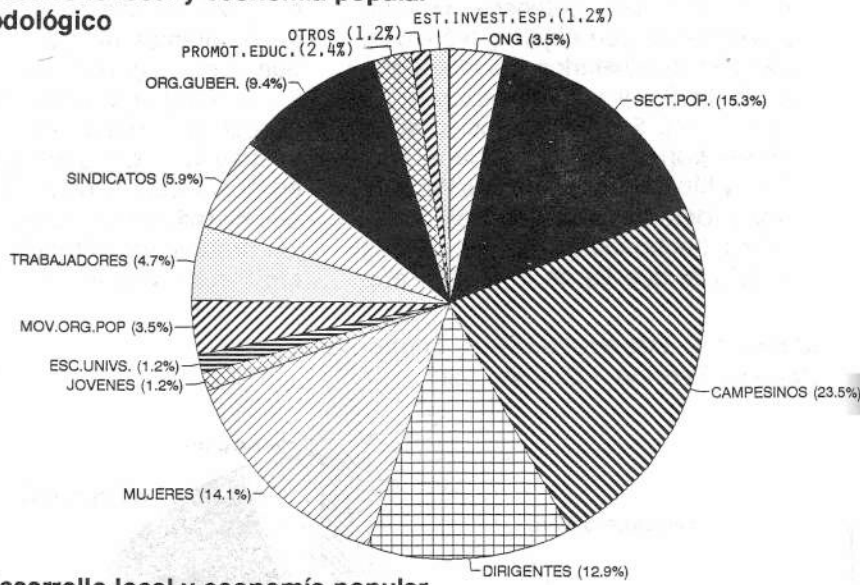
El área Desarrollo local no sigue el patrón citado y vale detenerse en ella. Los programas con objetivo teórico se dirigen a 11 destinatarios; los metodológicos a 14 (!), y los operativos a 10. Curiosamente 5 destinatarios: ONG's, Sectores populares, Campesinos, Dirigentes y Mujeres, ocupan más del 70% de los programas para los tres objetivos; este hecho marca una regularidad excepcional que va de lo teórico a lo

operativo pasando por lo metodológico. Sólo en una proporción pequeña de programas de Desarrollo local, es que varía el destinatario. (ver gráficas 21, 22 y 23). Aparece aquí una diferencia con la Comunicación popular. Respecto a los organismos gubernamentales y los educadores populares, aunque es reducida su presencia, se da en los programas metodológicos y sobre todo en los operativos.

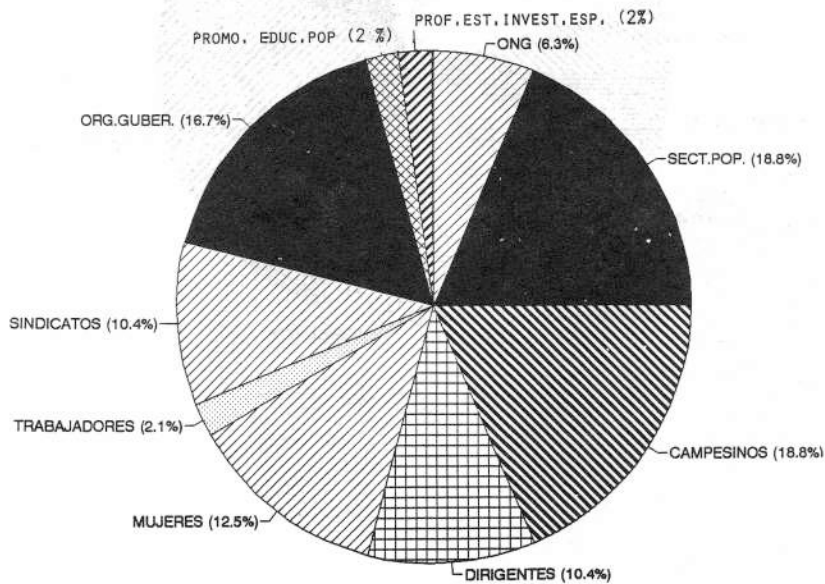
**Gráfica 21 - Desarrollo local y economía popular
Objetivo Teórico / Conceptual**



Gráfica 22 - Desarrollo local y economía popular
Objetivo Metodológico



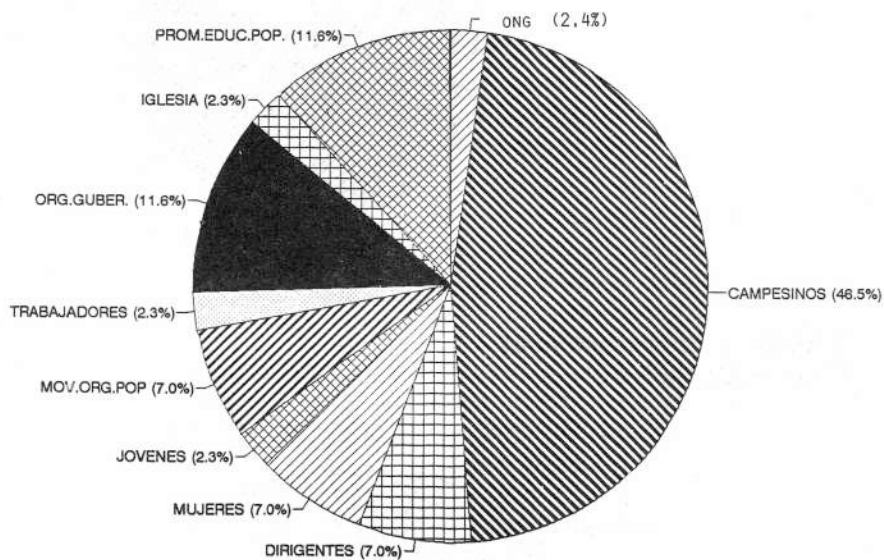
Gráfica 23 - Desarrollo local y economía popular
Objetivo Operativo



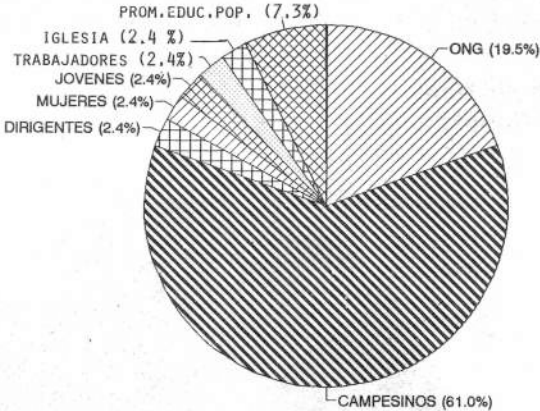
En el área de Desarrollo rural (citada para facilitar la comparación con el segmento anterior) se repite lo dicho: menos destinatarios hacia lo operativo. La nota diferente está en que las ONG'S poco presentes en lo teórico lo

están mucho en los otros dos tipos de objetivos. Además, aparece la consistencia entre contenido y destinatario: los campesinos reciben la mitad de los programas de Desarrollo rural. (ver las gráficas 24, 25 y 26).

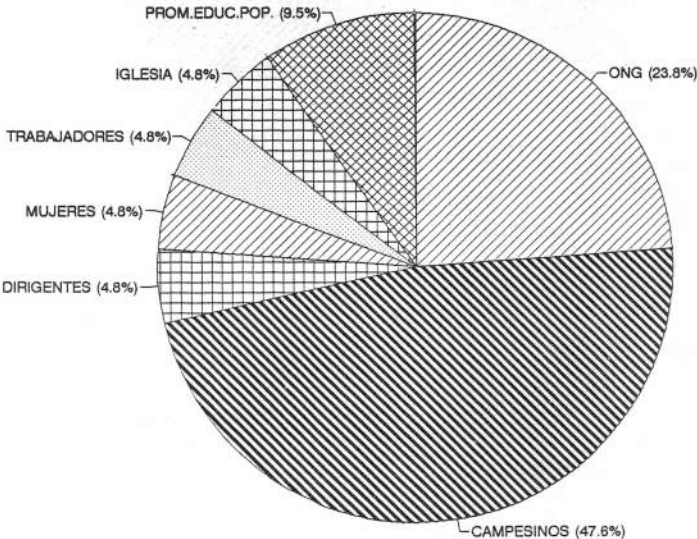
Gráfica 24 - Desarrollo rural
Objetivo Teórico / Conceptual



**Gráfica 25 - Desarrollo rural
Objetivo Metodológico**



**Gráfica 26 - Desarrollo rural
Objetivo Operativo**



7. Reflexiones.

Con los elementos del inventario se pueden adelantar algunas impresiones. Las partes siguientes darán mayor información para precisar y detallar estas primeras reflexiones.

En términos generales se puede decir que FEP persigue objetivos teóricos en primer lugar; con un énfasis muy parecido objetivos metodológicos; y con sólo una quinta parte de los programas persigue objetivos operativos. En esta afirmación no tiene influencia la variable **modalidad** o la variable **destinatario**.

Los contenidos Derechos humanos, Mujeres y Salud son **prioritariamente de énfasis teórico**.

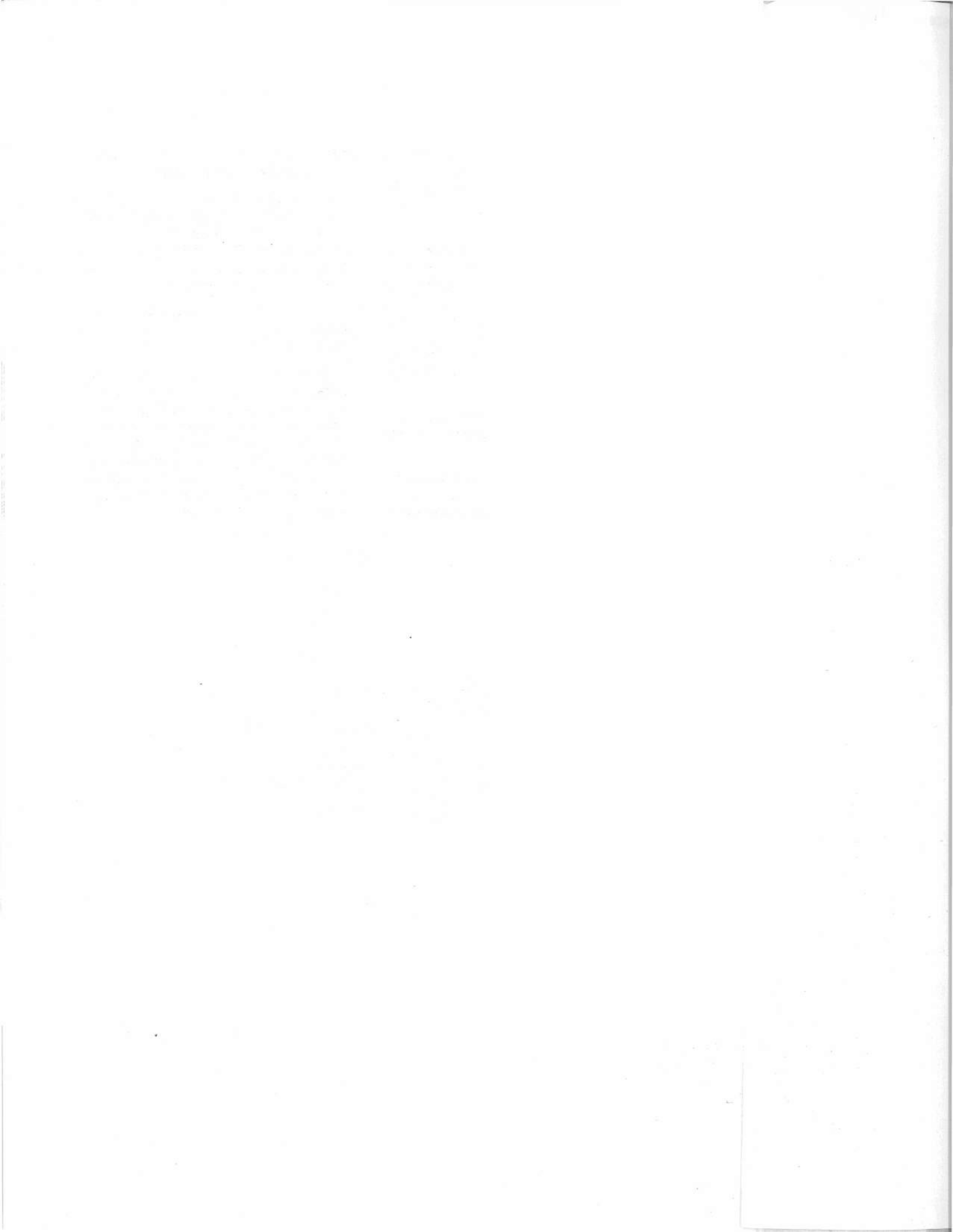
Los contenidos Comunicación popular, Desarrollo local e Investigación participativa **son de marcado énfasis me-**

todológico, sin importar las variables de **modalidad o destinatario**.

Existe, aparentemente, un equilibrio entre el énfasis teórico y el metodológico en los contenidos: Alfabetización, Capacitación, Desarrollo rural, Movimientos y organizaciones populares, Sindicalismo y Sistematización.

Los contenidos Ecología y Comunidades indígenas son prácticamente irrelevantes en términos de FEP.

En algunos contenidos sería de esperarse un mayor énfasis en los objetivos operativos y, sin embargo, no se nota ese énfasis. Solamente Comunicación popular, Desarrollo local y Economía popular, y en cierta medida Movimientos y organizaciones populares tienen un suficiente número de programas dirigidos a ese objetivo.



SISTEMATIZACIÓN DE LOS EJES

Partes B y C

1914

Introducción

Los ejes de la Consulta FEP fueron sistematizados por los encargados de cada eje, tal como se dijo en la presentación y metodología de la Consulta.

Esta característica hizo de cada sistematización un documento por sí mismo; de ahí la importancia de incluir todas y cada una de las sistematizaciones. De otra manera, el análisis, la interpretación y la proyección no se entenderían, pues están basadas en esa información.

Seguramente el lector notará la diversidad de énfasis usados por los encargados y por eso, en ocasiones, algunas repeticiones y quizá algunos puntos oscuros, pues a veces un sistematizador confiaba en el trabajo del otro para completar algún punto no del todo claro en algún eje.

La lectura y reflexión del trabajo realizado en cada eje y en todos en su conjunto, viene a ser un elemento clave para la cabal utilización de la Consulta. En la lectura de esta parte se puede sustentar una interpretación a diversos niveles; desde luego la del lector, pero sobre todo, la que cada centro o grupo de centros puede hacer para comparar su realidad con las características latinoamericanas recogidas en la Consulta. Y hacerlo eje por eje facilita la profundización y la teorización, pues evita enfrentarse con la globalización de los elementos de la Consulta, necesaria para tener una visión de conjunto, pero demasiado general cuando un centro o grupo de centros quieren profundizar.

Parte B: Sobre la institución y sus programas educativos

En esta parte del capítulo se presentan las sistematizaciones de aquellos ejes diseñados para recoger las **características institucionales** de los centros que respondieron la Consulta.

Como ya se ha dicho antes (y se puede ver en el anexo 1 que reproduce el formato de la Consulta) los ejes de esta parte son: Recuperación histórica de la institución, la Ubicación estratégica de FEP, la Relación con las organizaciones populares, la Formación inter-

na en los centros, y la Investigación educativa de los centros.

Las sistematizaciones que se presentan dan una idea global latinoamericana, pues así decidieron hacerlo los encargados. Sin embargo, para el eje de la Recuperación histórica de la institución, sólo tenemos una visión por regiones; y para la Relación con las organizaciones populares, además de la visión global, se tiene una por regiones, según la regionalización del CEAAL.

B1. Evolución institucional

*Sistematización y redacción:
Jorge Osorio y Eugenio Ormeño*

Análisis por regiones:

BRASIL

1.1 Elementos sociales, culturales y políticos que generaron la aparición de los programas educativos.

Sociales

- Evolución de los movimientos sociales y sus propias necesidades en relación a:
 - * Educarse para modificar la realidad y transformarla
 - * Demandas de las organizaciones en cuanto a formación política metodológica, servicios de apoyo, asesoría y capacitación.
- Articulación de los movimientos populares y sociales con entidades comprometidas con sus luchas y capaces de viabilizar sus demandas.
- Surgimiento y relevancia de actores sociales (mujeres, campesinos, marginados, etc.) que se perfilan como nuevos sujetos socio-políticos.

Políticos

- Reconstrucción de las organizaciones sociales durante la dictadura militar como forma de enfrentar las dificultades que se viven en esa situación.

- Proceso de redemocratización del país y surgimiento de espacios alternativos de organización civil.
- Realidad socio-político-cultural que impide el ejercicio de la ciudadanía, genera circunstancias y condiciones subhumanas de vida, propicia la discriminación de los sectores marginalizados (niños, adolescentes, mujeres, negros, pobres).
- Política paternalista y asistencialista del estado, con fines electorales.

Culturales

- Emergencia de grupos de educación popular como expresión de resistencia; denuncia y descalificación de la escuela pública estatal.
- Surgimiento de la Teología de la Liberación y de las Comunidades Eclesiales de Base; la religión se transforma en un elemento cultural e ideológico.
- Necesidad de investigar los fenómenos referentes a la educación como elementos del proceso de organización y movilización popular, así como la educación en cuanto a escolarización popular (formación y capacitación de educadores populares).

1.2 Elementos que han influido en la conformación actual de los programas educativos.

- Cambios coyunturales tanto a nivel local como nacional e internacional (crisis del socialismo, avance neoliberal, reflujo del movimiento popular y pastoral).
- Experiencias de formación desarrolladas tanto por el movimiento sindical como por los movimientos populares, que apuntan a la formación político-metodológica a partir de la realidad.
- Necesidad de crear nuevas líneas de pensamiento que den cuenta y apoyen teóricamente las prácticas educativas que desarrollamos. Por ejemplo: relación marxismo-cristianismo, fe y política, educación popular feminista.
- Comprender que las experiencias de grupos comunitarios son prácticas innovadoras que apuntan al redimensionamiento del concepto de escuela y reafirman la identidad cultural.
- Necesidad de crear un programa permanente que integre los movimientos sociales e instituciones de asesoría y cuyo objetivo sea el logro de una metodología para formar agentes de cambio.
- Necesidad de conocer y rescatar la historia de dominación-sumisión vivida por las mayorías y su forma de resistencia.

- Necesidades y demandas de formación que explícita e implícitamente presentan y expresan los grupos.
- Reflexión y evaluación de los centros sobre el camino recorrido, las necesidades y desafíos que se plantean para la formación, y su papel en la actual coyuntura.

1.3 ¿Planea el centro la oferta educativa?

De los 17 centros que respondieron en esta región, 16 señalaron que planifican su oferta educativa y uno decía que no; éste señala que no planifica, pero que ha percibido la necesidad de realizar este proceso por el tipo de demanda educativa que recibe. Tres centros señalan que no planifican la oferta educativa cuando la demanda es coyuntural y puntual.

La planificación se hace a partir de:

- Necesidades y solicitudes expresadas por los grupos. La planificación se hace en forma conjunta.
- Establecimiento de prioridades de acción en función de la capacitación teórico-práctica de agentes y líderes de sectores significativos que estén vinculados a los centros y se identifiquen con sus objetivos.
- Ejes temáticos definidos por la institución a partir de exigencias de la realidad (análisis de coyuntura) y de las demandas de los beneficiarios.
- Evaluación de la propia práctica.

CONO SUR

1.1 Elementos sociales, culturales y políticos que generaron la aparición de los programas educativos.

Sociales

- Desarticulación del tejido social como producto de las dictaduras.
- Necesidad de generar espacios de articulación y encuentro.
- Marginación socio-económica en sectores populares.
- Necesidad de tomar contacto con actores sociales luego de la apertura democrática.
- Necesidad de interpretar y analizar el proceso social, económico y político.
- Situación de discriminación y subordinación de la mujer.

Políticos

- Contexto de dictaduras que ocasionan marginación y opresión.
- Temática de participación social y transformación.
- Necesidad de generar alternativas acordes a la realidad.
- Búsqueda de nuevas relaciones entre la izquierda y los sectores populares.
- Inexistencia de un proyecto político acorde con los intereses de los sectores populares.
- Intención de contribuir al desarrollo de un debate público especializado.

Culturales

- Desmantelamiento de la Educación Popular y de Adultos: debilidad en la formación de cuadros educativos, déficit a nivel de producción de materiales.
- Constatación de elementos autoritarios y dogmáticos en la práctica educativa y social.
- Necesidad de generar formas alternativas de comunicación que se contrapongan a la cultura de dominación.
- Valorización de recursos humanos como agentes educativos.
- Carácter conservador de la cultura popular.
- Ausencia de un ámbito específico de formación académica de los educadores populares.

1.2 Elementos que han influido en la conformación actual de los programas educativos.

- Cambios políticos en la región con incidencia en los procesos de democratización, en particular en los programas de descentralización y participación popular.
- Aumento de la demanda formativa que exige la capacitación de diversos agentes educativos (educadores populares, agentes del sistema de educación formal, profesionales que trabajan en las instituciones) en función de los nuevos cambios sociales.
- Búsqueda de alternativas y elaboración de propuestas tanto para el estado como para las organizaciones populares.

- Necesidad de relacionar teoría y práctica dentro del nuevo marco de acción social.

1.3 ¿Planea el centro la oferta educativa?

Las organizaciones señalan que planifican; algunas lo hacen ocasionalmente y otras de manera más sistemática.

Los elementos a partir de los cuales se planifica:

- En función de las agencias que financian el proyecto
- Oferta institucional
- Demandas y necesidades de sujetos
- Tareas y solicitudes específicas
- Recursos humanos y económicos

REGIÓN ANDINA

1.1 Elementos sociales, culturales y políticos que generaron la aparición de los programas educativos.

Sociales

- Política económica neoliberal que se manifiesta en: extrema pobreza-marginalidad, crecimiento de la economía informal, desocupación y falta de fuentes de trabajo. Restricción de políticas sociales.
- Demandas de sectores poblacionales
- Apoyo al desarrollo y fortalecimiento de procesos organizativos de los sectores populares.

- Necesidad de contar con elementos que faciliten el análisis y transformación de la realidad: Educación Popular -Protagonismo Popular - Transformación Social.

Políticos

- Violencia política determinada por:
 - * Terrorismo
 - * Narcotráfico
 - * Corrupción administrativa/estatal
 - * Desigualdades socio-económicas
 - * Falta de estrategia global de planificación
- Necesidad de difusión y vigencia de los derechos humanos:
 - * Denuncia de las violaciones
 - * Defensa de los presos de conciencia
 - * Defensa de derechos económicos, sociales y culturales
- Necesidad de desarrollar procesos educativos que formen actitudes y valores que ayuden a construir la democracia y cambien patrones de conducta en la vida cotidiana.

Culturales

- Necesidad de rescatar, respetar y difundir las culturas andinas.
- Búsqueda de nuevas formas de trabajo en lo educativo y cultural.
- Renovación metodológica, histórica y conceptual de la práctica educativa: Educación Popular.

- Presencia de la política neoliberal en el campo ideológico.

1.2 Elementos que han influido en la conformación actual de los programas educativos.

- Situación socio-económica y política de los países
- Agudización de la violencia y la represión. Necesidad de permear la vida cotidiana con una acción de defensa y promoción de los derechos humanos y la democracia (Perú).
- Necesidad de renovar las estructuras organizativas, abrir espacios de participación en las instancias de gobierno a nivel local y regional.
- Identidades, necesidades y demandas de los sujetos sociales.
- Búsqueda de alternativas comunitarias a los problemas sociales; necesidad de fortalecer liderazgos.
- Proceso de conjunción entre los procesos de los educadores populares, los sujetos sociales y la experiencia de los centros.
- Necesidad de una renovación metodológica, histórica y conceptual de la práctica.

1.3 ¿Planea el centro la oferta educativa?

Los centros encuestados planifican su acción educativa. Lo hacen en base a:

- Su propia oferta educativa que va modificando su ejecución de acuerdo a las necesidades del momento y de los destinatarios.

- Demandas y necesidades expresadas por los grupos organizados, y estudios de la realidad socio-económico-cultural de los sectores donde se desarrolla el trabajo educativo.
- En base a la evaluación de las actividades del año anterior, a la autocrítica del trabajo (CAS-Bolivia)
- Una institución señala que no planifica a largo plazo sino que trabaja con hipótesis de acción a corto plazo y según éstas se va elaborando el plan de trabajo. Lo básico y conceptual que emana de otras acciones sí se planifica. (ILLA-Perú)
- Otro centro señala que en los primeros años no se han ceñido a la planificación por responder a la excesiva demanda. Recién en el último año han diseñado una estrategia específica para ser más eficaces, teniendo en cuenta sectores priorizados (IPEDHP-Perú)

CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

1.1 Elementos sociales, culturales y políticos que generaron la aparición de los programas educativos.

Sociales

En relación al movimiento popular:

- Condiciones de vida
- Nuevos espacios organizativos
- Demandas de las organizaciones populares

Políticos

- Crisis geopolítica regional

- Ausencia de espacios democráticos
- Coyuntura política de los países
- Opción de cambio para la transformación en beneficio de sectores populares: movilizar conciencia organizativa.
- Protagonismo de sectores populares en defensa de sus intereses.

Culturales

- Lo popular como alternativa de cambio
- El rescate de la cultura popular

1.2 Elementos que han influido en la conformación actual de los programas educativos.

- El nivel de desarrollo de las organizaciones populares; reconocimiento del protagonismo que vienen desarrollando; pluralidad de actores y sujetos sociales.
- Identidades y necesidades particulares, reivindicaciones específicas, demandas de capacitación por parte de los grupos y sujetos sociales.
- Crisis de modelos organizativos, deterioro de valores éticos y morales.
- Situación sociopolítico-económica de los países.
- Necesidad de ordenar el trabajo desde una perspectiva estratégica.
- Nuevos retos y desafíos planteados a la Educación Popular.

1.3 ¿Planea el centro la oferta educativa?

Las organizaciones encuestadas planean su oferta educativa de acuerdo a:

- Necesidades y demandas de los grupos y sujetos sociales.
- Su oferta metodológico formativa.

MÉXICO

1.1 Elementos sociales, culturales y políticos que generaron la aparición de los programas educativos.

Sociales

- Apoyo al Movimiento Popular urbano en la formación de organizaciones sociales viables, críticas y transformadoras de su contexto.
- Mayor nivel de conciencia de las mujeres sobre su situación de opresión y subordinación.
- Pobreza, marginación y crisis ecológica.
- Crisis económica 68-72 y principios de los 80.
- Emergencia de nuevos sujetos sociales urbanos y no urbanos; diversificación de los mismos.
- Análisis estructural de la realidad social latinoamericana.

Políticos

- Fortalecimiento político del Movimiento Popular.
- Procesos electorales del 88

- Desprestigio de la acción partidaria de la izquierda.
- Partido de estado corporativo. Restricción de la democracia.
- Movimiento estudiantil del 68
- Avance de la Revolución cubana
- Consecuencias del sismo del 85
- Formular propuestas concretas para el uso y gobierno de espacios urbanos.
- Formación de líderes para generar organización territorial.

Culturales

- Presencia de la Iglesia post conciliar y la Teología de la Liberación.
- Carencia de opciones educativas a favor del cambio social.
- Dimensión política de la educación.
- Formación en principios, técnicas e instrumentos de la Educación Popular.
- Necesidad de favorecer el desarrollo de una cultura de derechos humanos.
- Proceso de búsqueda para construir una corriente propia de feminismo.
- Actitud pedagógica que toma en cuenta la expresión cultural de los sujetos sociales.

1.2 Elementos que han influido en la conformación actual de los programas educativos.

- 1) La mayor adopción de la Educación Popular en el trabajo con los sectores populares ha influido en:
 - Intercambio de experiencias, relación y conocimiento entre centros que hacen Educación Popular.
 - La relación entre proceso organizativo y proceso educativo, como aporte a la formación de dirigentes sociales.
 - Necesidad de crear sistemas educativos que tengan incidencia operativa, que vinculen la teoría y la práctica en los procesos de Educación Popular y generen un proyecto alternativo de transformación social.
 - Perfilar una concepción metodológica de tipo dialéctico, haciendo uso de técnicas y contenidos de la Educación Popular.
- 2) Los procesos socio-políticos en el país han influido en:
 - Participación de la sociedad civil en el reclamo democrático a partir del 88.
 - Implementación del proyecto neoliberal.
 - Surgimiento de nuevas organizaciones sociales y políticas.
 - Búsqueda de construcción de una nueva sociedad donde el pueblo sea sujeto histórico de cambio y transformación social.

3) El análisis de la dinámica del Movimiento Popular, local y nacional ha influido en la comprensión de:

- La participación de los diversos sectores sociales para expresar sus demandas.
- Los cambios en los movimientos sociales urbanos.
- El avance y crecimiento de las organizaciones sociales.
- La interacción con los sujetos en diferentes niveles y modalidades.

1.3 ¿Planea el centro la oferta educativa?

Todas las organizaciones de México que fueron encuestadas respondieron afirmativamente esta pregunta, señalando que planean en forma semestral y/o anual.

Se planea en función de:

- Los sujetos y las organizaciones sociales, sus demandas específicas.
- La etapa de desarrollo del proceso de formación.
- Las coyunturas políticas
- Los planes, objetivos y líneas de trabajo del centro.

B2. Ubicación estratégica

Sistematización y redacción:
Arles Caruso

1. Objetivos de su diseño

La idea que orientó la formulación de las tres preguntas de este eje:

2.1 ¿Cómo entienden su papel frente a la sociedad?,

2.2 ¿Cómo entienden la Educación Popular y su "rol" en los procesos de transformación?,

2.3 Ubicación y fundamentación de la FEP en el marco de la estrategia institucional,

fue ubicar el eje de definición estratégica y el lugar y peso que en esta definición estratégica asumían los programas de Formación de Educadores Populares (FEP).

Para ello se colocaban tres cuestiones que conformaban ese eje y, de alguna manera, construían desde el propio diseño, una lógica del pensamiento estratégico en relación al tema de la FEP.

En efecto, se pensó que de la conjunción del rol que cada centro asumía frente a la sociedad, y de su propia concepción de la Educación Popular, surgiría naturalmente la estrategia institucional y la fundamentación de la FEP dentro de ella.

Una primera observación es que esta hipótesis-marco del Instrumento no se

cumplió: aunque se nos aportan datos riquísimos, no se logra precisar las líneas estratégicas que realmente se expresan en el accionar de las Consultas de Educación Popular en América Latina, ni mucho menos una clara definición del enfoque y realización de actividades de FEP.

(Es posible que, en el resto del formulario, esta imprecisión se supere).

¿Cómo analizar y evaluar esta situación?.

Nos parece que cabe desarrollar dos órdenes de factores explicativos: unos referidos al propio diseño y los segundos ya vinculados a una interpretación sobre el fondo de la cuestión.

1.1. Los problemas del diseño

En vistas a sus resultados (exclusivamente referidos a esta hoja) el diseño fue motivador y estimulante. A muchos participantes el espacio "les quedó chico". En cambio la opción que hicimos de formulación muy abierta no ayudó, en las preguntas 2.1 y 2.3 a orientar correctamente las respuestas en función de la información que quería obtenerse.

Así, a la pregunta sobre "papel frente a la sociedad" la mayoría de los encuestados responden más con su con-

cepción política general que con su concepción estratégica: en un 50% las respuestas "compromiso de cambio", "nueva sociedad", etc. podrían ser formuladas por otros actores: grupos de pastoral, sindicatos, partidos políticos, etc.. Falta la expresión clara de su rol como centros (cómo se piensan a sí mismos) y como centros de Educación Popular. Muchos factores pueden explicar esta imprecisión: pero el diseño es sin duda uno de ellos.

Dado el heterogéneo y vastísimo panorama latinoamericano hubiera sido necesario tal vez, reconociendo la diversidad de significantes que en este panorama asume el lenguaje, perfilar mejor las interrogantes, el conocimiento que se esperaba lograr: el para qué de esta hoja.

Otro tanto sucede con la pregunta 2.3. Más de la mitad de los centros interpretaron las siglas FEP como "Formación y Educación Popular" y llenaron este cuadro con una descripción del contenido educativo de toda su acción institucional.

Probablemente el uso mismo de las siglas fue un error (aunque se explicó su significado en las primeras páginas) pero sobre todo, tal vez no quedó clara -otra vez- la intencionalidad de la pregunta. Lo que se explicita es, frecuentemente, por qué la educación está en la base de los programas (en general promocionales).

No es tan frecuente en cambio que se exprese por qué y a partir de qué se trabaja en los programas de Formación de Educadores Populares (FEP).

Claro que esto puede también ser "leído" como una ubicación estratégica (y más adelante así lo haremos), pero importa aclarar en qué medida este sesgo importante de las respuestas se debe al propio diseño.

Por último, y curiosamente, en la pregunta 2.2 se opta por un criterio distinto: se vincula desde su formulación el concepto de Educación Popular con su rol en la transformación de la sociedad.

La respuesta suele ser más rica, más integradora de objetivos, medios y acciones, pero ¿hasta qué punto fue inducida?.

Claro que contamos con el análisis realizado en 1989 ("Desde adentro") que marcaba claramente esta orientación como mayoritaria. Sin embargo las respuestas vuelven a ser de "finalidades" de la Educación Popular más que de su especificidad. Y las finalidades estaban ya presentes en la pregunta...

1.2. Otros factores explicativos de carácter general

Aquí nos referiremos sólo a dos grandes líneas causales (pues más abajo sigue un análisis más detallado, pregunta por pregunta, y un esbozo de interpretación global).

1.2.1. Adónde vas realmente...

La cuestión de la conceptualización de la Educación Popular, todavía poco desarrollada y rigurosa, es sin duda un elemento de peso en la explicación de cierta imprecisión estratégica que emerge de esta Consulta.

Aunque sin duda hay avances desde el 89 hasta hoy, este tema sigue siendo un gran desafío.

El rescate de la especificidad pedagógica del aporte de la Educación Popular en relación a sus finalidades de cambio (de la sociedad, de las estructuras, de los sujetos y las relaciones, de la cultura) es todavía incipiente y difusa.

El re-conocimiento de las corrientes, su explicitación y debate constructivo siguen siendo una tarea necesaria, de acuerdo al resultado de esta Consulta.

¿Cómo hablar de, pensar en, hacer FEP si no está claro lo que constituye la especificidad misma de la Educación Popular?

¿Cuál es el contenido, qué se aporta?

Obviamente hay muchas respuestas que lo aclaran, pero subsiste, en más del 50%, la necesidad de avanzar en la definición de qué es lo que realmente aporta la Educación Popular para el logro de finalidades que la caracterizan, pero que no le son, ni mucho menos, exclusivas.

1.2.2. La estrategia: un concepto de interpretación heterogénea en el campo de la Educación Popular.

La señalaron los aspectos de diseño, que pueden influir, pero sin duda las respuestas están mostrando algo más.

Ante todo una confusión entre finalidad general -pensada como fin al cual se contribuye, pero sobre el cual no se es determinante- y los objetivos de impacto (concretos, seleccionados) que cada institución se plantea para aportar al logro de esas finalidades.

Y sobre todo, no se plantea muchas veces el camino, la opción estratégica concreta que el centro toma para lograr esos objetivos; de qué análisis de coyuntura parte, en función de qué hipótesis selecciona sujetos y acciones.

¿Es esta carencia sólo producto del diseño o más bien es necesario reconocer además cierta falta de rigor, cierta "vulgarización" de los términos en este hecho? ¿Estamos tal vez exigiendo demasiado a los centros, hoy tan exigidos por los desafíos de la realidad, por sus propios problemas de organización y financiamiento? Habrá tal vez que encontrar formas complementarias, apoyos, vías que permitan mantener esta suerte de diálogo/elaboración colectiva que se abrió en el 89.

Una última constatación: se responde muchas veces igual, o casi igual a las preguntas 2.1 y 2.2: en ambos casos con conceptos muy generales ¿Por qué? ¿Por qué no se plantea el enfoque concreto, particular de cada centro? No está claro en el diseño o no está claro en nuestras prácticas.

2. Sobre la forma de trabajo

Tomando en cuenta que sólo tenemos una parte mínima de la Consulta, se consideró que nuestro rol, en esta etapa, era sobre todo:

- a) Expresar y agrupar, de ser posible, las grandes líneas que surgen de las respuestas.
- b) Levantar las interrogantes e impresiones generales.
- c) Avanzar apenas en una interpretación que debe ser fruto de un análisis más global (a hacerse en Guadalajara).
- d) Relacionar con las respuestas al formulario C.4 (Contenidos).

En el marco de este enfoque, se trabajó con esta pauta:

1er. paso.

Lectura general de todos los formularios y levantamiento de primeras impresiones que permitieran desglosar temas claves de mayor frecuencia o mayor interés.

2o. paso.

Construcción (a partir de temas claves palabras claves) de un cuadro primario que permitiera visualizar grandes líneas o agrupamientos.

La construcción de este cuadro (y su llenado posterior) consumieron mucho tiempo y trabajo y los resultados no son realmente importantes. Tal vez por errores del cuadro, pero sobre todo por el grado de generalidad absoluta de muchas de las respuestas, la confusión entre las preguntas 2.1 y 2.2 y el relativamente escaso número de centros que se refirieron estrictamente a la FEP en la pregunta 2.3

Se vuelven a hacer relevantes impresiones generales.

3er. paso

Análisis de cada pregunta y relacionamiento.

4o. paso

Avance de interpretación.

3. Análisis de las respuestas

3.1 Elementos de análisis

Ya se señalaron en el punto 1 (sobre los objetivos del diseño) un conjunto de impresiones generales sobre la percepción de la propuesta, la imprecisión en el uso y definición de algunos términos básicos, el vaciamiento y/o repetición de fórmulas ambiguas. Pero junto con estas constataciones (¿dudas de crecimiento?) surgen en aparente contradicción otras, de signo más positivo y algunas pistas para acciones futuras.

Por ejemplo se profundiza, amplía y constituye en amplísima mayoría la tendencia que vincula las prácticas de la Educación Popular al Movimiento Popular, al cambio social, a la construcción del proyecto.

Se expresa también una voluntad de incidencia en lo macro (desde todos los espacios) que es sin duda más fuerte que en "Desde adentro".

Con su rica complejidad, con su pluralidad práctica teórica, la Educación Popular asume desembozadamente su compromiso con los sectores populares; pero es bueno observar (en lo que a esta Consulta se refiere) que continúa confundiendo acción popular con acción educativa. A esto se deben, seguramente, parte de las imprecisiones ya señaladas.

Esta confusión se extiende también a la relación promoción-educación.

Aparentemente se trabaja con una hipótesis subyacente que establece que toda promoción contiene una dimensión educativa. Esto puede acep-

tarse y ha sido sostenido por las escuelas de trabajo social desde hace un siglo. Pero en las experiencias de Educación Popular esta relación debe ser investigada (para intencionar justamente la dimensión educativa), y a menudo expresamente diseñada en la planificación de los programas. No se percibe este esfuerzo en las respuestas donde se habla de la FEP como componente de toda experiencia de Educación Popular.

Y por último, lo más importante: la ubicación estratégica (más allá de sus distintas acepciones) es siempre una opción que surge de la conjunción dialéctica de varios factores:

* **El análisis de la realidad** (estructural y coyuntural) que evidencia los problemas y sus causas, la relación de fuerzas, los actores, las tendencias. Con honrosas excepciones, este elemento no se explicita curiosamente aquí.

* **El marco valorativo** (¿ideológico?) que "filtra" y sesga necesariamente el juicio de la realidad, que orienta al proyecto. O sea es el que "valora" el punto de partida (la realidad) y señala la dirección de la meta (prefiguración de la utopía). En las consultas de Educación Popular este marco suele ser afortunadamente amplio, aunque dentro de una franja caracterizada por palabras como "solidaridad", "justicia", "protagonismo popular", "nuevas relaciones", etc. En la Consulta este marco valorativo se convierte en definición, bastante general por cierto, y aparece tanto en la 2.1 como en la 2.2

* **La autopercepción como organización** no sólo en cuanto rol, sino en la evaluación de su capacidad de incidencia, su fuerza, su acción.

La estrategia es justamente el camino que un centro (u otro agrupamiento) elige para, a partir de un análisis valorativo de una realidad, incidir en un cambio que lleve o aporte a la configuración del proyecto (micro o macro) que constituye su finalidad. **Es una opción** que define los sujetos o espacios de incidencia, los ámbitos de acumulación de fuerzas, el tipo de acción que corresponde al tipo de organización, a la situación, y a las metas.

Un ejemplo claro y nítido de ubicación estratégica es el de CEASPA donde todos estos elementos se conjugan, y la estrategia institucional es claramente definida en función de los mismos.

Sin embargo, en otros casos el papel frente a la sociedad se define generalmente de una manera estática, sin relacionarlo aparentemente con la realidad, con la coyuntura, que no se explicita o se nombra casi nunca.

Así el marco valorativo pasa a ser concepción política, estable, más que definición estratégica, necesariamente dinámica, en constante cambio junto con la realidad.

¿Qué lectura hacer de estas ausencias? Obedece sólo a problemas de interpretación o se trata de un activismo en algunos casos, de voluntarismo en otros? ¿Valdrá la pena analizar con los centros los procesos lógicos que conectan su contexto, su conceptualización teórico-valorativa y su práctica?

3.2 Análisis de las preguntas

B 2.1 Papel de los centros frente a la sociedad

Un primer elemento que ofrece interés es la ubicación del rol de la institución como centro, en relación a los espacios del tejido social. Más o menos explícitamente aparecen cuatro posiciones:

- a) Los centros que se ven en el Movimiento Popular, como parte de él; en algún caso marcando la organicidad y el aporte diferenciado. En estos casos la estrategia apunta al fortalecimiento organizativo, a la sistematización del saber que emerge de ese proceso; y la FEP se orienta ante todo a la formación de dirigentes.
- b) Los centros (mayoría) que se plantean apoyo y aporte al Movimiento y/o a los grupos y organizaciones. No siempre se explicita la ubicación, sin embargo el contexto general de las respuestas parece expresar un rol propio desde el exterior de la organización. En la mayoría de estos casos hay una tendencia a describir en la pregunta 2.3 la dimensión educativa de experiencias de acompañamiento, de promoción-educación popular.
- c) Un reducido grupo de centros definen su rol, su posición, como articuladores entre los grupos u organizaciones o entre éstas y el estado. Su posición respecto a la FEP es heterogénea.
- d) Por último, un número muy importante de entidades no aportan datos sobre la autopercepción del rol de

los centros. Más bien se definen por su finalidad. En relación a FEP se ubican en posiciones heterogéneas.

Definición, finalidades y objetivos

Una mirada rápida al cuadro adjunto de respuestas muestra, más allá de las limitaciones del instrumento, algunas palabras claves alrededor de las cuales se agrupan con mayor frecuencia las respuestas:

- a) Fortalecer, apoyar, dar instrumentos para el desarrollo de las organizaciones y/o Movimiento Popular. Esta es una de las opciones o autodefiniciones más citadas. En algunos casos, como se señaló, este aporte se hace desde dentro (IMDEC "en el Movimiento con un aporte específico"). En otros desde afuera, con aporte de herramientas (ILSA: difusión y presentación de propuestas jurídicas) u otros ("aporte metodológico"). Una toma interesante surge en los casos referidos a sujetos concretos: mujeres, indígenas, marginados: aquí la opción estratégica de apoyo organizativo tiene un diseño más complejo y acabado: supone la valoración del rol del sector, de su situación, de sus caminos de salida. En casi un 30% de las respuestas la EP se plantea a sí misma como vehículo de organización, como dinamizadora del aspecto educativo que todo proceso organizativo supone. Dotar de instrumentos práctico-teóricos, aportar contribuciones técnico-profesionales o una metodología, son los medios elegidos. En todos estos casos las prácticas de EP apuestan a la organización

(para cambiar, para mejorar) y a su propia capacidad para potenciarla.

- b) Contribuir a lograr y/o elaborar propuestas de cambio de la sociedad, de sus estructuras, de las relaciones y de los sujetos mismos. El cambio, la transformación, están también en la base de un 30% de las respuestas. Las prácticas institucionales fijan diferentes niveles de abordaje del cambio: en las formas de relación (de género por ejemplo) en la conciencia crítica del sujeto, o apuntando a lo macro: en las estructuras. Este objetivo-rol se coordina fácilmente con el anterior: la organización es también un insumo del cambio. Los aportes hacia el cambio se enmarcan en un cuadro de valores que caracterizan la propuesta de la EP: profundizar la democracia, viabilizar la participación, etc.. La concreción de espacios de reflexión, la búsqueda colectiva de salidas, los instrumentos, el desarrollo y apoyo a la autogestión son las formas que conectan la práctica de EP, con la contribución al cambio. Y no sólo de los ámbitos macro: se aspira también a incidir en el ámbito privado e íntimo, en la vida cotidiana, en la cultura. En épocas de crisis de los grandes cambios, la EP parece seguir apostando a los mismos, pero reforzando el nivel personal, grupal y cultural de los cambios.
- c) Un tercer grupo de definiciones privilegia la posibilidad de educar a los sujetos sociales para que sean autónomos y autogestivos, para que puedan resolver sus problemas, asuman

protagonismo y devengan sujetos colectivos.

Aquí aparece clara la diferencia entre la acción (política, reivindicativa, de propuesta) de los sectores populares y el apoyo, que, desde dentro o desde fuera, aporta la Educación Popular.

- d) Trabajar para posibilitar y aun generar un proyecto de sociedad mejor. La idea de proyecto es otro factor siempre presente: en algunos casos con un planteo de tipo específico ("a través de la agro-ecología" por ejemplo), en otros con una enunciación muy general.

A veces se plantea la acción del centro como posibilitadora de la elaboración del proyecto. Igual que cuando se habla de cambio, estamos aquí más frente a una posición política, un marco valorativo, que frente a una estrategia definida.

- e) Contribuir a generar valores nuevos es otro rol que aparece con frecuencia. Aunque vinculada al cambio, la propuesta afirma generalmente el hoy: "crear espacios de opinión pública crítica" por ejemplo.

Este rescate del "hoy" importa como aporte actual de la Educación Popular y de las prácticas de sus centros. En efecto, la crisis de modelos que fueron punto de referencia de todo un sistema de utopías determina también la crisis de una forma de acción sólo gratificable en un mañana utópico. En esta crisis muchas cosas se revisan: el hoy ya no se acepta sólo como sacrificio: requiere logros, gratificaciones, metas alcanzables. La nueva sociedad ya no se crea en

un salto de la historia: se prefigura (como dicen algunos centros) con los pequeños cambios en la vida cotidiana, en las relaciones, en los valores.

Un concepto no novedoso, pero muchos años "hereje", emerge con fuerza de la historia, de los hechos: los hombres, la vida, la sociedad en fin, no cambian automática ni necesariamente con las estructuras: (ni con 60 años de "cambio"...) las personas cambiamos cuando aprendemos a cambiar, cuando experimentamos de lo micro a lo macro el ejercicio de nuevos valores y, éste, es un proceso intencional. A esta concepción parece apostar explícitamente un grupo de instituciones y muy especialmente las que se especializan en temas o sujetos específicos (derechos humanos, mujer, ecología, campesinos). Probablemente sería conveniente investigar cómo los años de trabajo de la EP en experiencias micro, y el desarrollo de temáticas que sacuden los parámetros generales de análisis introduciendo categorías como la dominación de género o étnica, inciden en esta revaloración de la educación, de la experiencia actual, del cambio personal, del ámbito privado y subjetivo (junto al organizativo).

- f) En la misma línea se inscribe el trabajo que por ejemplo el Instituto del Hombre llama "acción cultural". La hipótesis de esta definición estratégica es que la cultura, en su acepción más amplia constituye un elemento clave en la conservación o cambio del sistema y de las personas. Y que no debe esperarse a un cambio glo-

bal de la sociedad para trabajar en esta línea.

Se parte de considerar la acción cultural y la acción política como generadoras del proceso político.

En este sentido los centros apoyan la creación de actores que asuman este protagonismo, transformando la cultura dominante.

- g) Ligado a lo anterior, un grupo significativo de instituciones coloca al "conocimiento" en el eje de su acción y en la base de una transformación de la estructura de poder a favor de los sectores populares.

Sin duda vinculada a la dimensión pedagógica de la EP, la cualificación del saber popular supone en esta definición una herramienta para la práctica cotidiana, para la aplicación en áreas específicas (gestión, producción agropecuaria, etc.) y para la transformación social.

Este trabajo de rescate y sistematización del saber popular, de aporte y adecuación del saber científico, es sin duda un componente general de la estrategia educativa, sólo que mientras en algunos casos aparece como auxiliar, en éstos constituye el eje manifiesto de trabajo.

El conocimiento como instrumento de poder no es un concepto nuevo, pero adquiere relevancia, cuestiona el simplismo en la teoría de cambio, propone un camino, un modelo de sujeto histórico. Y las instituciones que lo destacan optan sin duda por

una estrategia muy específica.

Se habla de la "promoción de un nuevo modelo de aprendizaje como elemento medular en el logro de la autonomía y autogestión educativas, para el reconocimiento como sujeto, para la concreción de un nuevo relacionamiento.

- h) Por último, en un pequeño número de respuestas se opta por hablar de mejoramiento de la calidad de vida; en general o referida a situaciones de carencia especiales: marginados, comunidades indígenas, campesinos.

El camino elegido pasa en estos casos por dos grandes vertientes: el diseño de políticas educativas que mejoren las posibilidades de desempeño y de autogestión de los grupos y/o la elaboración (por el centro o por los mismos sujetos) de propuestas concretas de salidas a situaciones de fuerte carencia.

Se apuesta a la Educación como factor de movilidad social y como puerta de salida frente a demandas concretas.

Los caminos

¿Cuáles son los medios (los caminos) que los centros se dan para concretar estas metas (tan generales a veces)?

Se podría plantear el siguiente esquema:

PROYECTO	METAS	MEDIOS
Nueva Sociedad	* Generación de nuevos valores * Fortalecimiento organizativo	- Acompañamiento sistemático - Aporte metodológico
Cambio	* Aporte metodológico * Propuesta técnico/profesional de soluciones	- Instrumentos
Estrategias de desarrollo: salidas a situaciones de carencia	* Constitución de espacios de reflexión y crítica * Apoyo para devenir sujeto colectivo y protagónico	- Conciencia crítica - Capacitación para la autonomía, autogestión y resolución de problemas
Fortalecimiento de la Sociedad Civil	* Estímulo a la participación y democracia; rescate, sistematización y elaboración del saber popular y cultura alternativa	- Acción cultural - Recuperación histórica

B 2.2 La Educación Popular y su "rol" en los procesos de transformación

La mayoría de las respuestas ligaron tanto esta pregunta a la 2.1 que se hace casi imposible analizarla por separado. Presenta la misma riqueza y las mismas dificultades.

A veces es complementaria, a veces se repite. Cuanto más ambigua, o de tipo "enunciado general", es la ubicación estratégica, más se identifica con la definición de EP.

Se confunden entonces los fines de EP con los de la institución.

Del mismo modo se tiende a definir la EP por sus finalidades (que comparte con otras acciones del Movimiento Popular, con la promoción, etc.) y se avanza poco en su definición como categoría específica.

Sin embargo se perciben al mismo tiempo, en muchas instituciones, niveles importantes de avance en la precisión o por lo menos de búsqueda en este sentido.

Parece por lo mismo perfilarse como un tema importante en vistas a un Programa de FEP latinoamericano. Sería interesante también analizar la posibilidad de una experiencia de investigación colectiva alrededor de la definición de la especificidad de la Educación Popular.

De todos modos se intenta llegar a algunos agrupamientos que ante todo definen énfasis, palabras claves:

1. Los que enfatizan la EP como **dimensión educativa del proceso organizativo**; o de la producción y socialización del conocimiento. O sea los que ven a la acción/organización como generadora de esta dimensión y a la EP como la instancia dialéctica

de sistematización y teorización de la misma. (para después transformar la propia práctica generadora)

En estos casos suele presentarse una fuerte vinculación del centro y el Movimiento Popular o sus organizaciones.

La relación orgánica, el concepto de intelectual orgánico están muy presentes en esta orientación. La organización como acción fundamental es su hipótesis básica.

2. En la misma línea, y con mucho peso, dada la frecuencia de respuestas, se rescata como fundamental **lo pedagógico**:

- "estrategia pedagógica"
- "proceso político pedagógico"
- "práctica pedagógica".

En última instancia **rescatan el nivel de "acción" de la propia práctica específicamente educadora**, ligando esta acción a todos los objetivos ya conocidos: reconocimiento y transformación de la realidad, fortalecimiento y capacitación del sujeto histórico, elaboración del proyecto, fortalecimiento de la sociedad civil, etc.

Aquí lo que importa es el **énfasis en el elemento medular de la EP**: el ser una experiencia pedagógica supone siempre ser también una experiencia relacional, colectiva, que incorpora (pero va más allá) la elaboración, la crítica o la sistematización del conocimiento: es la apropiación (en el sentido de praxis) del conocimiento que, ante todo transforma la

práctica y los sujetos, para que éstos (y no la EP) transformen la realidad.

La contribución metodológica sería su planteamiento principal.

3. Las palabras "**saber**" y "**conocimiento**" articulan un conjunto de respuestas que apuntan a la misma conceptualización de las anteriores.

El carácter instrumental de la EP se define aquí como vehículo para:

- proyectar y sistematizar el saber popular.
- conformar un espacio de análisis y construcción colectiva del conocimiento.
- lograr una síntesis dialéctica de saberes (popular, académico, interpersonal).
- orientar el conocimiento hacia el refuerzo de la identidad y el redimensionamiento de sus prácticas.
- tener acceso al conocimiento del entorno coyuntural y estructural.
- la democratización del saber.
- crear condiciones para la producción y construcción de nuevos saberes.

Lo importante aquí es la definición de EP en estricta relación con el conocimiento y sobre todo la reafirmación (ver pregunta 2.1) del conocimiento como base del poder, como factor de la acción, de cambio.

Así, aunque las separamos para agrupar énfasis, esta línea de respuestas es insumo de la anterior, porque el

conocimiento es la materia prima y el producto de la relación pedagógica.

Orientadas en una línea similar, un conjunto de instituciones ordenan su quehacer alrededor de la palabra "cultura".

La "recuperación de la cultura" la acción **sobre** la cultura, buscando su transformación, la "superación de la cultura de resistencia para pasar a una cultura de propuesta" son algunos de sus términos. Construir una nueva hegemonía estaría en la base de esta acción.

La investigación, la asesoría, etc., serían instrumentos para este objetivo, que involucran cambios en los conocimientos, habilidades, actitudes y acciones de los sujetos: su pensamiento, su vida cotidiana, y su política.

Aquí también se reafirman elementos surgidos en la 2.1: el campo de la EP tiende a delimitarse por fin: la cultura se destaca como elemento determinante (¿la dialéctica superestructura-infraestructura en términos de inversión?) y determinable, la cultura como eje de cambio (En algún caso se habla de "ideología").

Un grupo pequeño pero diferenciado de respuestas, apuntan a la EP como "ámbito", "como espacio" de reflexión, de análisis, de debate.

Se puede relacionar con el rol estratégico de articuladores, de posibilitadores, adquiriendo así la EP (y sus entidades) una función específica.

Al interior o desde afuera de los movimientos y organizaciones populares, la EP estaría en condiciones de gene-

rar un espacio diferenciado, interactuante y generador.

Dar lugar a la reflexión, potenciar el análisis y el debate serían sus líneas principales, generalmente referidas a coyunturas de confusión y a situaciones críticas del Movimiento Popular (Panamá, Nicaragua,...) Pero no sería sólo una metodología lo que aporta: es la construcción del ámbito.

Un quinto grupo apuesta, además, a la capacidad desencadenante de procesos de la EP: procesos de organización, autogestión, formas de poder local, mejoramiento de la calidad de vida.

Es la EP detonante. Y la participación (la posibilidad "de") suele ligarse a esta característica. La idea de "impacto", de propuesta diferente puede ser el fundamento de esta caracterización.

La EP vista principalmente como vehículo para "la toma de conciencia, el desarrollo de la criticidad, el re-conocimiento del rol protagónico de algunos sectores o del sujeto popular.

Esta vertiente sigue siendo considerable.

Como en los demás casos, remarca el carácter instrumental de la EP pero lo centra (porque probablemente centra allí su teoría de cambio), en esta acción concientizadora.

A veces se relaciona con la promoción de liderazgos también.

La capacitación en general, y en particular para la gestión, para la elaboración de propuestas propias, es otra vertiente en la cual se agrupan un con-

junto de instituciones, cuya ubicación estratégica resalta el trabajo educativo-promocional orientado a la búsqueda de soluciones concretas a situaciones críticas (campesinado, niños de barrios carenciados, etc.).

La gama es amplia y aparece en otro tipo de respuestas llegando incluso al planteamiento EP = proyecto transformador (micro o macro). La idea es pasar del análisis crítico a la propuesta necesaria.

Por último, de forma heterogénea, muchas instituciones marcan el carácter fundamentalmente instrumental de la EP orientado a fines muy generales: método, opción y práctica, herramienta de participación, concepción dialógica.

B 2.3 Ubicación y fundamentación de la Formación de Educadores Populares en el marco de la estrategia institucional

La primera observación que surge de una lectura rápida es que un número importante de respuestas no están referidas a programas específicos de FEP sino más bien a la dimensión educativa o a programas generales de formación para la acción.

Dos factores parecen incidir en este tipo de respuestas:

- a) En algunos casos el diseño y/o las siglas FEP fueron, por alguna razón, poco claras. En estos casos se habla por ejemplo de "Formación y Educación Popular" (¿FEP?).
- b) En otros casos -la mayoría- subyace una hipótesis que vincula la partici-

pación de los sujetos en una experiencia de EP, con su capacidad de repetir esa experiencia, de ser multiplicadores en su medio.

Esta hipótesis, que tiene aspectos ciertos, debe ser discutida en el marco de la intencionalidad de la formación que se propone, cuyo objetivo general suele ubicarse en el desarrollo exitoso de la experiencia en cuestión, en los aspectos promocionales de ciertas comunidades o sujetos, más que en la voluntad planificada de formar nuevos educadores populares, o dirigentes/educadores.

En algunos casos se refiere fuertemente a capacitación para la acción que eventualmente puede ser multiplicadora, pero fundamentalmente educadora.

Varias instituciones se ubican en esta situación: el resto trabajan con más o menos rigor y peso en programas de FEP.

La segunda observación se refiere a la lógica de la relación Definición de EP -ubicación estratégica- ubicación de FEP en esa estrategia. Aquí vuelve a presentarse (en por lo menos un 35% de los casos) un margen importante de imprecisión, de enunciado valorativo. Esto tiene que ver con todo lo ya expresado en el capítulo de "estrategia" y a veces con la escasa información que se obtiene de una hoja sola, sin poder relacionar con el resto del formulario (o sea problemas derivados del tipo de trabajo del colectivo).

Aún entre las organizaciones que hacen FEP, algunas responden con una

frase lineal: "es el eje de nuestra acción".

Sin embargo aparece poco explicitada la voluntad de reproducción de la EP como quehacer específico.

Por último, los tipos de respuesta varían: algunas se refieren sólo al "por qué" de estos programas (para operacionalizar objetivos", por ejemplo).

Otras los describen, definen tipo de sujeto, etc..

3.3 Análisis de las respuestas efectivamente referidas a programas FEP

Consideradas con un criterio amplio y plural la mayoría de las instituciones dicen tener programas o hacer FEP.

Es necesario recordar que el formulario es contestado por centros muy diferentes y aún por organizaciones populares (de mujeres, de indígenas, sindicatos, etc.). Este hecho puede explicar también puntos de partida y enfoques muy diferentes.

Un nivel interesante de expresión de la heterogeneidad está dada por el carácter diferenciado de los sujetos.

Se habla de:

- * formación de profesionales, técnicos, educadores, promotores (lo que se llamó "agente externo")
- * formación de dirigentes y cuadros medios.
- * formación de cuadros del movimiento popular para que realicen la autogestión educativa.

Vamos a analizar estos enfoques:

La FEP orientada fundamentalmente a formar dirigentes.

Con una estrategia de aporte al fortalecimiento organizativo, el objetivo lógico está referido a la formación de cuadros para el Movimiento Popular. Pero más profundamente se expresa un diagnóstico de necesidad de cambio también al interior de las organizaciones populares.

Un nuevo modo de conducir, de organizarse, de actuar es lo que en realidad se está proponiendo. La Iglesia, los sindicatos, las organizaciones barriales, los partidos políticos, se incluyen en esta concepción. Pero también se incorporan propuestas de cambio en el modelo de aprendizaje político y en el relacionamiento humano.

El dirigente/educador popular es aquí el eje del cambio.

Los programas de FEP orientados a formar dirigentes/educadores para asegurar la autogestión educativa.

Es una variante de la anterior, pero aquí el énfasis está dado por la autonomía de la organización popular en la esfera educativa. Es coherente con una ubicación estratégica que sitúa a quien contesta como dentro del Movimiento Popular (con su aporte específico).

Programas FEP orientados a formar promotores y/o multiplicadores en cada experiencia.

El fundamento es el mismo: lograr la autonomía del grupo, la continuidad del quehacer educativo, la autogestión. Sin embargo en términos generales (aunque no siempre) estos programas

se constituyen como nivel especial dentro de una experiencia integral: es consecuencia del desarrollo de la misma y de la voluntad del centro de asegurar su continuidad.

Programas FEP orientados a mejorar la capacitación específica de promotores, animadores, profesionales, educadores.

Paradójicamente estos programas son escasos y se vinculan generalmente a instituciones con declarado perfil técnico.

¿Cómo analizar la baja incidencia de esta variante?

¿Dónde se formarán los futuros educadores populares que no son parte de una organización popular?

¿Qué pasa con el reciclaje que asegura el avance cualitativo del sujeto y de la propia Educación Popular?

¿Es el de la Educación Popular un discurso coyuntural que de alguna manera decide no reproducirse? Ligado a las coyunturas del 60-70, podría deducirse que su vigencia tiende a aminorarse con el empañamiento de las utopías y luchas que caracterizaron esos veinte años. ¿Es esto verdad o estamos ante una crisis de crecimiento? En todos los casos la existencia o no de programas sistemáticos e intencionales de FEP es un síntoma y una herramienta.

Ya en "Desde adentro" decíamos que la EP debe pasar de una etapa de extensión a una de profundización, de investigación. Pero además debe reciclarse a sí misma y a los agentes: la es-

casa intencionalidad de FEP ligada estrictamente a los educadores populares que actúan en el marco de los centros hacen peligrar este avance (sin el cual no se subsiste).

Otras explicaciones son posibles: la consolidación de una tendencia a trabajar **desde** el movimiento popular o con una real relación orgánica ¿significa que, con el tiempo sólo serán necesarios los educadores populares que surjan del seno mismo de las organizaciones populares ¿Es esto real? ¿Cómo conjugar con este pronóstico la idea de articulación de saberes por ejemplo?

La fuerte presencia que en esta Consulta tiene o asume el rescate de lo pedagógico, importa para descartar una posible confusión entre la acción educativa y la acción política. Sin embargo, la formación de cuadros del área política, sindical, feminista, ocupa una parte muy mayoritaria de los esfuerzos y esto es lógico pero no suficiente.

Si no formamos profesionales, educadores de los centros, técnicos, etc. ¿cómo asegurar la incorporación, y reelaboración crítica de la información académica (que esos mismos dirigentes/educadores necesitan)?

La interpretación es difícil: falta de tiempo y recursos, desafíos y exigencias del medio, crisis ideológicas, pueden ser factores coadyuvantes. Tal vez un intercambio más fluido, apoyos, estímulos (¿CEAAL?) sean necesarios para revertir la situación.

Surgimiento de los programas FEP.

En algunos casos, los programas son consecuencia de la lógica estratégica, y por lo tanto nacen con la institución (o con la definición estratégica).

En la mayoría, surgen de la demanda de los otros programas, como nivel de los mismos o como área independiente.

En otros, son consecuencia de la práctica de autoevaluación de las propias entidades participantes.

Por último es interesante señalar que las líneas de motivación más explicitadas son la defensa de la autonomía y la eficiencia en el logro de los objetivos.

La cuestión de fondo: ¿Qué es lo que constituye lo esencial de la FEP según este primer abordaje?

Tres elementos se destacan nítidamente:

- a) Una enorme mayoría colocan la metodología como la esencia de la FEP. Lo que la Educación Popular debe profundizar, aprender, y aportar es justamente una metodología de trabajo.
- b) Herramientas de análisis de la realidad.
- c) Instrumentos concretos referidos al quehacer de una experiencia específica (ej. técnicas de agro-ecología).

B3. Relación con el Movimiento Popular

Sistematización y redacción:

Oscar Jara *

Introducción

En relación con el número de encuestas procesadas, tenemos los siguientes datos, por sub-regiones:

BRASIL	8
MEXICO	15
AREA ANDINA	36
Bolivia	10
Perú	5
Colombia	13
Ecuador	8
Venezuela	0
CONO SUR	13
Chile	2
Paraguay	4
Uruguay	7
Argentina	0
CENTROAMERICA-CARIBE	18
Panamá	2
Costa Rica	3
Nicaragua	9
Guatemala	4
Honduras	0
El Salvador	0
R. Dominicana	0
Cuba	0
TOTAL	90

La principal dificultad que tuvimos fue el no cumplimiento de las fechas previstas para la recepción de las encuestas. Esto nos llevó a postergar el análisis interpretativo, el cual realizamos durante dos jornadas los días 18 y 19 de diciembre, fechas en las que aún seguimos recibiendo algunas.

Una segunda dificultad que tuvimos fue el carecer de referencias más generales sobre cada institución (contenidas en las respuestas a otras preguntas), que nos permitieran ubicar el contexto desde el cual se emitieron determinadas afirmaciones. En una gran parte de las fichas no aparecía ni siquiera a qué institución pertenecían.

El método de interpretación que utilizamos fue el de establecer para cada pregunta del punto 3 (3.1 y 3.2) una matriz de doble entrada, en la que fuimos colocando las respuestas individuales para trabajar una primera síntesis por país y sub-región, y finalmente obtener una síntesis general.

* Este trabajo, así como la animación de la encuesta en Costa Rica, fue realizado conjuntamente con Tita Torres, Flor Abarca y Carlos Pentzke, del programa de Formación Metodológica del CEP-Alforja.

Síntesis general

3.1 ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas y con otros centros y redes?

a) Relación con organizaciones sociales

- Una gran mayoría de respuestas se refiere a esta relación en términos de autonomía. Esto significa tanto autonomía de los centros en términos financieros o de vinculación orgánico-institucional, como de respeto a la autonomía de las organizaciones para la toma de decisiones que les son propias.

Particularmente significa negación a establecer relaciones de dependencia o de paternalismo y afirmación de la voluntad de apoyar horizontalmente el fortalecimiento de las organizaciones sociales, reconociendo su especificidad.

- En segundo lugar, aparece el término de coordinación. Este hace referencia a la realización de actividades conjuntas, sobre todo de tipo educativo (programación de cursos y talleres, publicaciones, planes de formación). En este sentido, se expresa también como relaciones de intercambio para el aprendizaje y retroalimentación mutuos. Ambos elementos no son contradictorios con el anteriormente señalado de autonomía.
- Como particularidades relevantes, tenemos 3 respuestas en Brasil que hablan de tener una vinculación orgánica, en la medida que las organizaciones sociales son miembros de su

consejo político o asamblea. Asimismo, en el área andina se mencionan relaciones conflictivas cuando aparece el factor partidario. Algunas respuestas de México, califican esta relación como de alianza estratégica.

b) Relación con otros centros y redes

- Hay un claro énfasis en calificarlas como relaciones de coordinación e intercambio, lo cual está referido a la realización de actividades y reflexiones conjuntas de diversa índole, reafirmando la importancia que se le asigna a retroalimentarse y apoyarse mutuamente para el trabajo educativo, evitando la duplicación de esfuerzos.

De hecho, como aparece reflejado en las respuestas, esta relación no anula la autonomía de cada institución, sino que busca el respeto mutuo para consolidar el trabajo de cada centro y no aislarse.

- La vinculación con las redes no aparece normalmente desagregada y quienes más la mencionan son los centros del Cono Sur y Centroamérica, mientras en Brasil ocurre lo contrario.

c) Relación con organizaciones políticas

- Al igual que con las organizaciones sociales se enfatiza en general el sentido de autonomía respecto a ellas. Hay una gama diversa de formas de relación: apoyos puntuales, interpelación en momentos electorales, formación de militantes, acompañamiento a procesos de organización política, etc.

Quizás es más notorio el señalamiento de criterios diferenciados para establecer esta relación: es más cercana con aquellas organizaciones pluralistas, amplias, que dejen espacio para trabajos de formación, y menor con aquellas que tengan un estilo de cooptación o no formen parte de la búsqueda de un proyecto histórico alternativo.

3.2 Relación FEP-organizaciones sociales y políticas. Quiénes y cómo hacen la determinación de objetivos, selección y tratamiento de contenidos, modalidades, selección de participantes

- La gran mayoría de las respuestas a esta pregunta, afirman que su determinación se hace conjuntamente. Se toman como criterios básicamente cuatro aspectos:

- a) Las necesidades de las organizaciones y sectores populares
- b) El análisis de la coyuntura
- c) La programación y estrategia definida por el Centro
- d) Las demandas y opiniones emitidas por las instancias educativas de las organizaciones.

Esta afirmación tiene particular relevancia cuando se refiere a objetivos y contenidos generales. Cuando se hace

referencia a objetivos, contenidos y modalidades específicos, dependiendo del grupo de participantes en los programas educativos, es el centro quien define su secuencia y tratamiento. En la práctica, podemos deducir que en esa definición conjunta, son los centros los que tienen mayor peso decisivo, pues es la instancia que procesa el conjunto de los aspectos mencionados y los convierte en propuesta operativa.

- Las formas más recurrentes que se utilizan, son la realización de convenios y acuerdos entre centros y organizaciones.
- Aunque resulta difícil, por el tipo de respuestas, diferenciar entre modalidades de "oferta" y de "respuesta a demanda", parece quedar claro la combinación entre ambas, es decir que el centro termina ofreciendo una propuesta de formación con base en las necesidades planteadas por las organizaciones. Son más escasas las referencias a programas que el centro ofrece de manera amplia e independiente, así como aquellas que dicen responder directamente a lo que una organización les demande.
- En general las respuestas hacen referencia a los programas educativos de todo tipo que realizan, no sólo a los que estrictamente se destinan a formar educadores populares.

Síntesis por sub-regiones:

BRASIL

3.1 ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas y con otros centros y redes?

a) Relación con organizaciones sociales

1. Se afirma básicamente una relación de autonomía institucional y financiera, pero con interdependencia, como compañeros que se reconocen mutuamente, autónomos en sus respectivos roles. No se entiende la autonomía como aislamiento, sino como forma de vinculación. Es muy notoria la reiteración sobre el partir de las necesidades de las organizaciones.
2. Por otro lado, una tercera parte de los centros plantea que hay una relación de vinculación orgánica. Esta significa en estos casos, que las organizaciones son miembros de la asamblea o consejo político de la institución. También es entendida la relación orgánica como presencia constante, capacidad de detectar necesidades y alternativas de acción, de tal manera que se puedan articular los intereses políticos populares con la acción educativa.
3. En tercer lugar aparece la relación de coordinación, fundamentalmente operativa, que se expresa en las formas de prestar servicios de la institución, o la participación de miembros de las organizaciones en las actividades de la institución.

b) Relación con otros centros y redes

1. Hay una fuerte concentración de afirmaciones sobre la relación de coordinación, que se expresa en:
 - Prestación de servicios
 - Programación y ejecución de actividades comunes
 - Definición de cupos para participar en cursos
 - Articulación de líneas para orientar las redes en que se participa
 - Complementariedad de actividades específicas de cada una.
2. En segundo lugar, la relación de intercambio, fundamentalmente de:
 - Materiales
 - Metodologías
 - Programas de formación.
3. En relación con las anteriores, aparece el establecimiento de relaciones políticas e institucionales, de acuerdo a la proximidad política, ideológica y metodológica que se tenga.
4. En dos casos se habla de relación orgánica, entendida como participación de otros centros en la asamblea y/o consejo político de una institución.
5. Se menciona poco a las redes y sólo en el sentido de una relación de participación en ellas, en muchos casos todavía inicialmente.

c) Relación con organizaciones políticas

No aparece explícitamente, pero se puede deducir que se plantea como una relación de autonomía frente a ellas y de coordinación para prestar servicios.

3.2 Relación FEP - organizaciones sociales y políticas. Quiénes y cómo hacen la determinación de objetivos, selección y tratamiento de contenidos, modalidades, selección de participantes

1. En general, se le da un peso muy importante a la definición conjunta de objetivos, contenidos y modalidades, trabajando con responsables o dirigentes de las organizaciones sobre todo aquellos aspectos más generales, y con los grupos participantes en las actividades de formación, los más específicos y concretos.

Los centros que tienen una vinculación orgánica, realizan estas definiciones en las instancias respectivas y en sesiones conjuntas de planificación y evaluación.

2. Hay un énfasis en definir estos elementos con base en las necesidades de los movimientos y las situaciones que plantea la coyuntura.

3. Las definiciones de objetivos, contenidos y modalidades, cuando se realizan sólo desde los centros, se hacen con base en la programación

anual, la estrategia o los ejes centrales definidos por la institución previamente.

En estos casos se reitera la afirmación de buscar cómo los movimientos pueden participar más en estas definiciones.

4. Las modalidades de "oferta" aparentan ser la mayoría, pero todas señalan el buscar dar respuesta a las demandas que las organizaciones plantean. (Dos casos señalan responder directamente a las demandas de manera eventual)

Las modalidades explícitas que se señalan son:

- Acompañamiento a procesos de base
- Talleres (de metodología y temáticos)
- Acciones de evaluación y sistematización en el terreno.

5. Los participantes, en general, son definidos por los movimientos, salvo cuando se trata de cursos formales que exigen verificación de habilidades o conocimientos como requisitos previos.

6. Una institución plantea que existe actualmente un debate interno en relación con estas definiciones, debido a la discusión sobre el tema de relación con los movimientos que está teniendo.

AREA ANDINA

3.1 ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas y con otros centros y redes?

a) Relación con organizaciones sociales

1. Las respuestas ubican un amplio espectro de posibilidades: desde los centros o instituciones que ven en las organizaciones sociales su razón de ser, hasta las que tienen relaciones sumamente conflictivas o no las tienen del todo.
2. En los casos en que las relaciones se dan, la mayor parte de los centros las definen como de coordinación, calificándolas como de respeto mutuo, directas, permanentes y horizontales. Alguno las define como de confianza política con base en contactos institucionales, personales e históricos.
3. En un caso se menciona el conflicto producido por los vínculos político-partidarios de las organizaciones sociales.
4. Como nota común y que atraviesa prácticamente todas las respuestas, está la preocupación por velar por que las organizaciones sociales sean autónomas con respecto a los centros. Se refieren explícitamente a no promover la dependencia ni el paternalismo. En un caso particular se señala la existencia de diversas formas de dependencia; afirmación que ubicada en el contexto de la respuesta, parece ser negativa.

b) Relación con otros centros y redes.

1. La mayor parte de las respuestas se refieren a experiencias de coordinación. Las mismas son caracterizadas como de respeto mutuo y autonomía y ajenas a objetivos de hegemonizar en dichos espacios. Sin embargo, por lo menos en un caso se mencionan los recelos institucionales y la tendencia a defender campos específicos de trabajo.
2. Algunas veces estas relaciones de coordinación se enmarcan bajo la forma de convenios interinstitucionales.
3. La mayor parte se identifican como miembros de redes. Hay alguna mención a los procesos de coordinación a nivel de redes como algo incipiente.
4. Se dan también relaciones de intercambio en torno a los trabajos concretos que realizan, pero sólo una minoría lo menciona.
5. Se refieren relaciones con otro tipo de instituciones como las de carácter religioso y universidades y en un caso se habla de estrecha coordinación con el estado en niveles de capacitación técnica.

c) Relación con organizaciones políticas

1. Las respuestas hacen referencia a un amplio espectro de posibilidades, que van desde los centros que no tienen relación con partidos políticos de ningún signo, hasta los que están integrados por miembros de distintos partidos políticos. En medio, te-

nemos una serie de centros que están dispuestos a trabajar con organizaciones políticas, pero en la medida en que cumplan con algunos requisitos definidos institucionalmente, como son: el tener trabajo de base, la disposición a desarrollar un trabajo formativo y en un caso particular, el no haberse involucrado en violaciones a los derechos humanos (Bolivia). Otra instancia, vinculada orgánicamente a un partido político, define su vínculo como de "pertenencia crítica".

2. Otro grupo de centros tienen vinculación con organizaciones políticas a través de la interpelación durante los procesos electorales y como interlocutores entre éstos y la base y de participación en actividades conjuntas puntuales como debates, análisis de coyuntura, etc.
3. Al igual que con las organizaciones sociales, la preocupación por la autonomía está presente de manera clara, sólo que con otro signo: evitar la dependencia de los centros con respecto a los partidos.

3.2 Relación FEP - organizaciones sociales y políticas. Quiénes y cómo hacen la determinación de objetivos, selección y tratamiento de contenidos, modalidades, selección de participantes

1. La mayor parte de los centros que respondieron esta pregunta se refieren a un proceso desarrollado conjuntamente entre los centros y las organizaciones a las que prestan sus servicios. Sin embargo, no hay ma-

yor precisión en cuanto a la forma en que se desarrolla este proceso conjunto.

2. En unos cuantos casos se menciona no sólo la determinación y planificación conjunta con los miembros de las organizaciones sociales, sino también a la ejecución conjunta de las actividades formativas.
3. Otro importante grupo se remite también a un proceso conjunto, pero calificándolo de concertación. Esto se remite a la mayor o menor importancia -pero siempre presente- de objetivos institucionales, análisis de coyuntura y diagnóstico de necesidades de los distintos sectores sociales, realizados por los centros.
4. Las situaciones descritas en los dos párrafos anteriores se refieren sobre todo a los casos en que se da una especie de mezcla entre oferta y demanda de servicios. En estas situaciones, a pesar de que se habla de un proceso conjunto, parece tener más peso la presencia de los centros. En los casos en que está claramente planteada una oferta institucional, la definición de objetivos, selección y tratamiento de contenidos y la selección de los participantes, se realizan fundamentalmente por parte de los centros o de acuerdo a sus criterios.
5. En los pocos casos en que hay una demanda claramente definida, el papel de las organizaciones es más destacado.
6. La selección de las modalidades tiende a estar en todos los casos

más vinculada a las condiciones de los participantes.

7. Es interesante mencionar que en los casos en que se señalan procesos de concertación, parece que son realizados no con organizaciones de base, sino con instancias de segundo o tercer grado, y algunas veces con redes de centros.

CONO SUR

3.1 ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas y con otros centros y redes?

a) Con las organizaciones sociales

1. Esta relación se realiza en un marco de respeto y apoyo a la autonomía en la construcción y consolidación de las organizaciones sociales. Bajo este planteamiento, las relaciones de coordinación ocupan un papel primordial, a través de acciones formativas, compartiendo responsabilidades en la realización de actividades y publicaciones, giras educativas intercomunitarias, etc. Estas acciones tienen como fin la elaboración de propuestas y programas educativos, así como la definición del perfil educativo de los promotores para su formación integral.
2. Se realizan también relaciones de intercambio, con el fin de fortalecer el aprendizaje mutuo.

3. Se dan también otras formas de relación como el compartir recursos económicos y humanos, impulso a proyectos productivos y de desarrollo con énfasis en los sectores no organizados, con el fin de dinamizar nuevos actores sociales.

b) Con otros centros y redes

1. Se enfatiza la realización de actividades de coordinación con centros y redes nacionales e internacionales, con el fin de ejecutar acciones educativas.
2. Las acciones de intercambio son bastante amplias, buscan animar redes, compartir experiencias de educación popular a nivel latinoamericano.
3. Aparece también mencionada la relación con instancias gubernamentales de agricultura, salud, educación, y con municipios, parlamentarios y universidades. Todas estas relaciones tienen como fin abrir nuevos espacios, retroalimentación e intercambio.

c) Con organizaciones políticas

La relación es poco mencionada. En un caso se señala que está en función de la construcción de un proyecto histórico alternativo y la formación de militantes.

3.2

1. L
a
z
el
e
p
d
h
c
q
q
ti
n
la
g
p
L
c
u
tr
2. L
te
d
c
n
ti
g
3. L
c
e
d
p
e
v

3.2 Relación FEP - organizaciones sociales y políticas. Quiénes y cómo hacen la determinación de objetivos, selección y tratamiento de contenidos, modalidades, selección de participantes

1. La definición de objetivos se realiza a través de convenios con las organizaciones. Cuando son definidos por el centro, son formulados por un equipo de la institución, con base en programas definidos. Cuando son definidos por las organizaciones, lo hacen los responsables de formación o capacitación, señalándose que participan también miembros que han realizado actividades formativas previamente. Cuando se definen en conjunto, se hace a través de la socialización de necesidades organizativas y del contexto, entre las personas que suscriben el convenio. La modalidad más presente es la discusión con las organizaciones de una propuesta elaborada por el centro.
2. Los contenidos son mayoritariamente definidos de forma conjunta, producto de la interpretación de las necesidades expresadas por las organizaciones, y de las discusiones entre miembros del centro y de las organizaciones.
3. Los participantes son seleccionados conjuntamente, con base en criterios elaborados por el centro en función de garantizar el seguimiento, o el perfil del participante que se haya elaborado, en función de buscar niveles homogéneos entre ellos o de

representatividad de distintos sectores o regiones.

CENTROAMÉRICA

3.1 ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas y con otros centros y redes?

a) Con las organizaciones sociales

1. Las relaciones que se establecen son básicamente de coordinación, con el fin de elaborar programas, planes y propuestas educativas.
2. Otro elemento importante que se señala es el fortalecimiento de la autonomía de las organizaciones, así como la oportuna búsqueda de espacios de encuentro entre ellas, por medio de las actividades educativas que realiza el centro.

b) Con otros centros y redes

1. Se señala que son básicamente de coordinación, con el fin de mantener vínculos, no duplicar el trabajo, no caer en el aislamiento, fortalecer el trabajo que realizan con las organizaciones populares y el apoyo a proyectos y programas específicos con sectores particulares (mujeres, campesinos, sector urbano). Estas coordinaciones ocupan un papel importante en el trabajo de los centros. Son un referente para intercambiar experiencias, retroalimentarse y consolidar su trabajo educativo, así como para la consecución de recursos.

c) Con las organizaciones políticas

Se tienen relaciones amplias y pluralistas, pero manteniendo la especificidad del centro. No se precisa que haya vinculación orgánica con ningún partido político.

3.2 Relación FEP - organizaciones sociales y políticas. Quiénes y cómo hacen la determinación de objetivos, selección y tratamiento de contenidos, modalidades, selección de participantes

1. Se mencionan mayoritariamente formas de definición conjunta de objetivos, de acuerdo a las necesidades de las organizaciones y su propio involucramiento en la definición de todo el proceso educativo. Cuando se menciona que son definidos por los centros, se señala que es con base en las demandas recibidas y las necesidades educativas detectadas, y que serán reformulados por las organizaciones para su puesta en práctica.
2. Cuando los objetivos son definidos por las organizaciones, esto se realiza a través de reuniones y asambleas. En tales casos, quedan sujetos a modificación de acuerdo al avance del proceso.
3. Se da un caso de una propuesta claramente definida por oferta del centro, en donde los objetivos se determinan con base en las demandas, la experiencia acumulada, el diagnóstico de necesidades con que cuenta y el aporte de las organizaciones.

4. En su mayoría, se señala que los contenidos son definidos de manera conjunta, contribuyendo el centro al tratamiento de los mismos, según las necesidades de las organizaciones, de manera que los programas educativos respondan a estas necesidades. También es mencionado el hecho de que las organizaciones presentan un plan de trabajo a inicios del año, planteando sus necesidades educativas.

5. En cuanto a los participantes, en su mayoría son seleccionados por las organizaciones, pero con base en los criterios que dan los centros.

MÉXICO

3.1 ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas y con otros centros y redes?

a) Con las organizaciones sociales

1. Se parte de un reconocimiento de la autonomía y la especificidad de cada instancia, pero se señala una relación de apoyo a las organizaciones. El tipo de vinculación es diverso, y abarca desde "alianza estratégica" hasta colaboración puntual.

b) Con los centros y redes

1. En general hay un respeto a la autonomía de cada centro, pero se señalan varios niveles de coordinación: impulso a coordinación, coordinación de trabajos conjuntos, coordinación permanente.

2. Se afirma la vinculación como solidaria y en algún caso se le califica de orgánica, enfatizándose el intercambio, el apoyo mutuo y la intercomunicación.
3. Respecto a las redes, se mencionan a las operativas y las estratégicas, las permanentes y las ocasionales.

c) Con las organizaciones políticas

1. Se reconoce la autonomía con respecto a las organizaciones políticas y en algunos casos hay tratamiento diferenciado según los objetivos.
2. Se impulsa la coordinación con algunas organizaciones políticas y el apoyo a movimientos políticos populares. Esto se da a través de asesorías, apoyos puntuales y formación de dirigentes y bases.

3.2 Relación FEP - organizaciones sociales y políticas. Quiénes y cómo hacen la determinación de objetivos, selección y tratamiento de contenidos, modalidades, selección de participantes

1. En la mayoría de las respuestas se definen los objetivos de forma conjunta, tomando en cuenta:
 - Los objetivos de las organizaciones
 - Las instancias de educación de las mismas
 - El momento de la organización.

Los contenidos derivan del análisis de coyuntura y los ejes de lucha de las organizaciones. No están explicitados

los criterios, ni el proceso para definir las modalidades (éstas van desde seminarios y talleres hasta acompañamiento en movilizaciones, encuentros o cursos estructurados de forma sistemática, foros, etc.)

2. Cuando son definidos por los centros, se hace de acuerdo al tipo de participantes y sus demandas. Se determinan de dos maneras: 1) a partir de la experiencia y análisis del centro y 2) a partir del aporte del sujeto educativo. No se explicita el proceso por el cual el centro decide una modalidad u otra: asesorías, sistematización de experiencias, financiamiento de proyectos, desarrollo de programas de estudio y formación sistemática. No se explicitan los criterios para la selección de participantes, ni el proceso para hacerlo. En algunos casos aparece señalado que el centro sugiere el perfil y número de participantes.
3. En otros casos son las organizaciones las que definen los objetivos y reciben el apoyo de los centros para el diseño y ejecución de las actividades de formación.
4. Algunos centros trabajan por oferta. Estas se elaboran de acuerdo a la experiencia acumulada por el centro y las demandas que reciben de las organizaciones, tomando en cuenta las características y el perfil deseado de los participantes. En algunos casos la oferta se prepara y luego se va modificando de acuerdo a lo que la organización plantea como necesidad.

B4. Formación interna

*Sistematización y redacción:
Edgar Cadima*

Comentarios generales

Se recibieron 105 respuestas correspondientes a:

Nicaragua	6
Panamá	2
Brasil	16
Costa Rica	1
Perú	11
Paraguay	4
Chile	2
Colombia	17
Ecuador	8
Uruguay	6
México	16
Bolivia	12
Guatemala	5

De este conjunto de respuestas, 14 indican claramente que no tienen definidas políticas de formación interna, aunque señalan algunas modalidades y acciones que desarrollan. A nivel de las modalidades, 3 instituciones no dan ninguna información y lo mismo sucede con 2 instituciones a nivel de las acciones que realizan. Una sola institu-

ción señala que tienen un plan de formación pero que la falta de recursos económicos impide su concreción. Esta última opinión explicitada por una sola institución pareciera ser una de las causas implícitas para que los intentos de formación no tengan el rigor y/o continuidad que requieren.

La heterogeneidad de respuestas no facilita un trabajo de sistematización más preciso. Mientras para unas instituciones la autoformación es una política, para otras es una modalidad y para otras es una acción que realizan. Igual cosa puede decirse del aprovechamiento de los espacios de formación al interior o exterior del país o de la reflexión teórica a partir de la experiencia y de la práctica.

Otro aspecto que parece importante, pero que sólo fue explicitado por dos instituciones, es que la formación de los equipos se encuentra dificultada por el activismo en el que se debaten. Esta opinión, que no parece ser común al resto de las instituciones, debe también ser tomada en consideración ya que puede ser la causa de muchos intentos fallidos o poco rigurosos de formación interna de los equipos.

4.1 Política de formación

Dejando de lado aquellas instituciones que no tienen definidas políticas de formación, podemos atrevernos a señalar que existen dos grupos entre aquellas que sí las tienen:

a. Las que tienen claras sus políticas

Estas instituciones no confunden esas políticas con modalidades o acciones que desarrollan. Entre algunas de estas políticas se pueden señalar:

- La obligación (deber) de todo miembro de capacitarse en metodologías de la educación popular.
- La necesidad de una formación permanente, continua, integral y participativa del equipo, donde lo integral se expresa por lo técnico, metodológico, político y cultural. Este criterio de formación permanente es reiteradamente señalado y en muchos casos se orienta a niveles de profesionalización superior (doctorados y/o maestrías) en centros de formación académica.
- A la formación interna se le considera importante como un mecanismo para la homogeneización a nivel profesional, haciendo o permitiendo que los componentes de los equipos participen en eventos internos y externos a la institución.
- Otro aspecto reiteradamente señalado es el de la formación técnica específica de acuerdo al interés individual e institucional, que pasa por el nivel personal, del equipo y del área en que trabaja el educador.

- La reflexión teórica a partir de la práctica y la experiencia -también expresada como capacitación en el trabajo (aprender haciendo), como formación en la acción o como cualificación progresiva en la fundamentación teórica y el desarrollo práctico- es una política que sostienen varias instituciones, articulando esta formación al desarrollo de sus actividades programáticas, incluso haciendo que muchos educadores participen en los cursos organizados por sus propias instituciones. Este criterio permite mantener una continua información y formación sobre lo que se hace y además la reflexión teórica permite una producción colectiva de conocimientos.

Si bien estas políticas se encuentran claramente explicitadas, son muy pocas las instituciones que señalan contar con un programa formalmente establecido de mejoramiento educativo interno, situación que parece llevar a demasiada improvisación en esas actividades o a una tendencia a dejar la libre iniciativa a los educadores a fin de que puedan encontrar los mejores mecanismos para desarrollar su autoformación.

b. Aquellas que tienen algunas ideas generales, pero confusas

Tienen definidos algunos criterios o enunciados de políticas pero confunden las mismas con modalidades o acciones que desarrollan. En este grupo tampoco se encuentran programas establecidos de formación interna y gran parte de las acciones que desarrollan

parecen guiarse por iniciativa individual o de acuerdo a las ofertas que brindan otras instituciones nacionales y/o internacionales. Un aspecto que resalta en estas instituciones es un fuerte énfasis en los análisis de coyuntura necesarios para el trabajo que desarrollan.

La confusión también se expresa en términos de "formación" referidos a acciones tales como la revisión de actividades, evaluaciones o investigaciones. Al señalar esto no se pretende negar el componente formativo de esas actividades, pero tienen sus especificidades que las hacen diferentes.

Otro aspecto que sobresale es que se concibe la formación en términos de especialidad técnica, a fin de responder mejor en los campos del trabajo que vienen desarrollando, pero perdiendo el carácter global que requerirían.

4.2 Modalidades y acciones

En este punto juntaremos tanto las modalidades como las acciones que desarrollan las instituciones en los procesos de formación interna que tienen y haremos abstracción de que estos procesos puedan o no estar insertos en programas estructurados de formación.

Entre las principales modalidades que encontramos están:

- internas - externas
- presencial - a distancia
- autoestudio

Estas tres modalidades se encuentran interrelacionadas y de manera ge-

neral podría decirse que forman un todo. La modalidad de formación interna, generalmente tiene un carácter presencial y comprende la posibilidad de autoestudio (individual) con aquellos otros de carácter colectivo.

Interno-presencial

En esta modalidad se concreta la relación entre el estudio individual y colectivo y se concretiza de diferentes maneras: a través de reuniones mensuales del equipo, a fin de analizar diferentes temáticas previamente definidas, que pueden tener incluso cierto carácter académico; presentación de trabajos de autoestudio; reflexión de problemáticas político-coyunturales en general o del funcionamiento institucional, etc. En otros casos, son reuniones, no siempre periódicas, de discusión y debate colectivo o de tratamiento de temáticas específicas.

En esta modalidad se procede a debates y producción colectiva del conocimiento, a intercambios de experiencias que permiten una formación en equipo y una formación común a todos quienes componen la institución.

Además de las reuniones, se realizan talleres, seminarios internos, charlas temáticas, comisiones interdisciplinarias, mesas de análisis de coyuntura, jornadas institucionales, tertulias, paneles, elaboración de materiales, círculos de estudio, etc.

Muchas de estas actividades se realizan con contratación de asesores y expertos externos a la institución.

Exte
Se c
terís
patr
en
san
tico
Ext
Es
sin
Au
Es
ins
dif
tu
de
m
d

Externo-presencial

Se desarrollan de acuerdo a las características que definen las instituciones patrocinadoras, siendo generalmente en forma de talleres, seminarios, pasantías que cubren lo teórico y lo práctico, etc.

Externa - a distancia

Es una modalidad que se enuncia pero sin señalar sus características.

Autoestudio

Es una modalidad señalada por varias instituciones y parece concretarse de diferentes maneras tales como las lecturas dirigidas u orientadas en función de determinadas temáticas, asesoramientos personalizados, elaboración de ensayos e investigaciones de inte-

res colectivo e individual. Estas acciones se realizan tanto al interior de la institución como al exterior de ellas, ya sea en eventos estructurados en otros espacios educativos, o en forma personal.

Sobre esta base de respuestas que es bastante común, se encuentran otras respuestas mucho más puntuales que hacen referencia a la formación de los equipos y que sin desconocer su componente educativo tienen grados de cierta informalidad en la acción que desarrollan, tales como las visitas a otras experiencias, el seguimiento de las actividades, los intercambios de materiales, los procesos de planificación, evaluación y sistematización de las actividades.

B5. Investigación educativa

Sistematización y redacción:
Edgar Cadima

Comentarios generales

Del total de las 105 respuestas recibidas, 19 instituciones no dieron ninguna respuesta a nivel de la concepción de investigación educativa que tienen, lo que parece ser una cantidad elevada; otras 15 instituciones no dieron respuestas a las temáticas trabajadas y/o en proceso; 18 no respondieron a la pregunta sobre los productos y los usos de los mismos; finalmente, 11 instituciones no respondieron a la pregunta sobre las necesidades de investigación educativa que tienen.

Esta falta de respuestas a los puntos concretos, particularmente a nivel de la concepción de investigación educativa, me parece importante tomarla en consideración ya que puede estar ocultando muchas opiniones al respecto. Este señalamiento no toma en consideración las diferentes respuestas equivocadas, ambiguas o incompletas que llegaron.

5.1 Concepción

Muchas instituciones consideran que la investigación no es un proyecto específico, sino componente de la propia práctica institucional, asimilable a procesos de sistematización, evaluación e incluso planificación y/o seguimiento. Cuando se hace relación a la sistematización,

se concibe en relación a preguntas de corte epistemológico, buscando ordenar tendencias y experiencias nacionales e internacionales.

Mientras algunas instituciones sostienen que la investigación es un punto de partida de la educación popular, que es una actividad previa y necesaria para el diseño de propuestas educativas y curriculares, y que después puede seguir desarrollándose, otras instituciones sostienen que es una reflexión o proceso permanente de conocimiento de la realidad educativa y social a partir de la propia práctica, como una necesidad de revisar las concepciones teóricas, filosóficas y metodológicas, buscando caminos más acertados con el apoyo de las teorías científicas, sociales y naturales. Todo esto podría resumirse en un "aprender más en el hacer", concibiendo la investigación educativa como un instrumento útil para el trabajo concreto.

Existen algunas concepciones con un carácter más amplio o general que no se reduce a la experiencia institucional y que conciben la investigación como un proceso sistemático de búsqueda orientado a la producción de conocimientos sobre una problemática bien definida, contribuyendo al conocimiento de los procesos sociales, culturales, pedagógicos, políticos, etc.; co-

mo el instrumento para la construcción de nuevas categorías y teorías que permitan la transformación de la realidad; como una forma de profundizar, crear y reapropiar el saber y conocimiento de los sujetos y de la realidad, valorando la sabiduría popular y el saber científico.

Otro conjunto de instituciones (muy reducido), sostiene que la investigación es un movimiento metodológico que incluye un compromiso con los empobrecidos para convertirse en sujetos activos de su historia o como un espacio participativo de los sujetos populares para descubrir las posibilidades y líneas de acción alternativas en la selección y solución de los problemas. Nótese que este tipo de respuestas hace más énfasis en los sujetos que en los aspectos epistemológicos de la investigación, intentando de esta manera responder más a lo "participativo" de la investigación.

5.2 Tendencias (temáticas) trabajadas y en proceso

Más allá del listado enorme de temáticas trabajadas o que se vienen trabajando, lo que no orientaría mucho esta sistematización, señalaré algunas de las principales líneas en las que se han inscrito las diferentes temáticas abordadas.

Una de las temáticas más trabajadas es la de la problemática educativa, comprendiendo aspectos de la educación formal y popular, historia, aspectos pedagógicos, didácticos, magisterio, etc. Lo que resalta en esta temática es que a la educación formal, en muchos de los casos, se la presenta co-

mo antagónica a la educación popular y no se señalan referencias sobre los procesos de aprendizaje y/o la lógica del conocimiento de los adultos.

Otro grupo de temáticas más trabajadas es el de carácter ideológico, político y social, en las que resaltan aspectos relativos a la organización, liderazgo, la problemática económica (neoliberalismo) y sus implicaciones sociales.

Un tercer grupo de temáticas es aquel referido a aspectos técnicos y de promoción, en las que se resaltan temas relativos a la salud, agropecuarios, medicina, agua, etc. Si bien estas investigaciones no son de carácter educativo, no se puede negar la importancia de su tratamiento en las actividades educativas y formativas que desarrollan las instituciones.

Un cuarto grupo de temáticas agrupadas en orden de importancia es la problemática de género, encontrándose en dicho grupo una serie de temas como la organización, la participación, las condiciones de vida, el poder, la violencia, la identidad, la autovaloración, los roles, etc.

Otro conjunto de temáticas tratadas con menor grado de frecuencia, pero que no dejan de ser importantes, son aquellas referidas a los derechos humanos individuales y colectivos, las problemáticas étnico-culturales, la problemática de los jóvenes, así como la ecología.

Existe un pequeño señalamiento para la investigación de temáticas que podríamos llamar instrumentales y comprende la investigación de la pro-

blemática, la evaluación y la sistematización.

Es sorprendente que sólo se señalan dos investigaciones relativas a la problemática de la alfabetización.

5.3 Productos: ¿cuáles?, ¿usos?

Los productos que se tienen de las investigaciones son muy variados y bien podrían agruparse en materiales escritos y audiovisuales. Dentro de los productos escritos la variedad es enorme y se tienen cuadernos, cuadernos de trabajo, cuadros de planificación, artículos, ponencias para conferencias, textos preliminares y finales, relatorías, cartillas, separatas, mapas, afiches, dossiers, folletos, etc. Entre los materiales audiovisuales se pueden señalar programas de radio, videos, diapositivas y piezas de teatro y hasta en algunos casos películas.

La mayoría de estas investigaciones educativas se utilizan en los propios eventos (talleres, seminarios, cursos, etc.) de capacitación-formación que tienen las instituciones. Ese uso adquiere diferentes formas tales como cartillas, documentos de apoyo para la formación presencial o a distancia, folletos, afiches, etc. Otro uso importante que se señala es la divulgación y/o socialización de los productos de las investigaciones a través de diferentes modalidades de difusión tanto interna (institucional) como externa, nacional e internacionalmente.

5.4 Necesidades investigativas de la Educación Popular

De manera similar al punto 5.2 se agruparon aquellos temas que parece necesario investigar actualmente. Constatamos que existen algunas modificaciones que pueden ser importantes en cuanto a las tendencias de las investigaciones que se vienen desarrollando; por ejemplo, notamos que la temática de género ha disminuido en su consideración, notándose en aumento las preocupaciones por investigar temáticas relativas a lo étnico-cultural, a lo imaginario-subjetivo, a la cotidianidad y al cómo nos ven (a los educadores populares y/o a los centros) los sectores populares.

Por lo demás se sigue manteniendo como una preocupación principal la investigación a nivel de lo educativo, pero con matices que merecen ser señalados. Además de temáticas tradicionales como lo pedagógico, la didáctica, la historia, etc., aparecen temáticas muy importantes y que de una manera clara son una preocupación para muchas instituciones. Tal es el caso de las lógicas del conocimiento y el aprendizaje de los adultos, los factores que inciden en las formas del conocimiento, el cómo conocen los adultos y los procesos internos del aprendizaje. En este mismo tipo de investigaciones de la problemática educativa es importante resaltar que existe una preocupación importante sobre la escuela tradicional o formal, no vista de forma antagónica como antes, sino complementaria -si así pudiera decirse- buscando los aportes que puede hacer la educación popular a la escuela y viceversa; es de-

cir aquello que la pedagogía tradicional podría tener de utilidad para la educación popular. Finalmente, otra temática que surge en este mismo nivel de la

educación es la formación política, relacionando la educación popular a procesos mucho más concretos de acción política.

Parte C: Sobre un programa específico

La parte C es aquella que pretendía recoger las características de un programa FEP, escogido por cada centro, para ofrecer elementos a la identificación de formas y objetivos de la Formación de Educadores Populares. Los cinco ejes de esta parte fueron: Recuperación histórica del programa escogido, Caracterización del programa escogido, Conceptualización teórico metodológica sustentadora del programa, Contenido detallado y, Aprehensión de la práctica prevista y real del programa.

El eje C1 se presenta en forma de análisis regional aunque no se integró la región Cono Sur. En el eje C5 además de la visión global se incluyó el análisis regional.

Circunstancias fuera de control del encargado de la sistematización del eje

C2 (Caracterización) hicieron imposible la tarea, por lo cual este eje no se incluye ahora. Tampoco se incluye el eje C4 (Contenidos) pero, en este caso, el problema fue la abundancia de respuestas y la dispersión de la información. Ya desde el Inventario (Parte A) se nota la dificultad para clasificar el cúmulo de contenidos diversos, de una manera respetuosa de los elementos aportados por los centros y a la vez útil a los propósitos de la Consulta. De ahí la decisión de no sistematizar esa información en el nivel latinoamericano, con la convicción de que en las sistematizaciones nacionales sí se hizo y en ese nivel sí será manejable y útil.

Por lo dicho a continuación el lector encontrará los documentos resultantes de la sistematización de los ejes C1, C3 y C5.

C1. Recuperación histórica del programa

Sistematización y redacción:
Jorge Osorio y Eugenio Ormeño

Análisis por regiones:

BRASIL

1.1 Antecedentes

- Proliferación de movimientos sociales y populares a fines del '70 y década del '80.
- Necesidad surgida en las propias organizaciones de base de reflexionar sobre su práctica, con la perspectiva de mejorarla, enriquecerla y transformarla.
- Intercambio de experiencias entre los centros y evaluación del trabajo realizado, que les permitió delinear nuevas formas de trabajo y fortalecer el apoyo organizativo, la capacitación y el asesoramiento que brindan a las organizaciones.

Origen:

- Los programas de formación nacen a partir de:
 - * Reconocimiento de la demanda formativa por parte de los centros y su empeño en satisfacerla, tratando de integrar los intereses y necesidades de los movimientos sociales y los intereses y las posibilidades de las instituciones.

- * Necesidades expresadas por los grupos, quienes solicitan a los centros: capacitación, formación, asesoría, apoyo organizativo, relaciones con otras experiencias.

- * Reflexión interna de los propios centros sobre sus acciones y conceptos.

- * Necesidad de una acción pastoral más profunda y mejor articulada con el movimiento popular.

1.3 Definiciones políticas, conceptuales y metodológicas que estuvieron presentes en el origen del programa:

- Vinculación de los participantes con una práctica social concreta que los comprometa en torno a un proceso de transformación social.
- Reconocimiento del saber popular a partir del hecho de que el conocimiento se construye en confrontación con otros saberes. Existe la necesidad de socializar el conocimiento y de establecer una relación directa y alterna entre teoría y práctica.
- Apropiación de la metodología dialéctica aplicada a procesos de formación, planificación educativa, investigación y análisis de la realidad, sistematización de la práctica e intercambio de experiencias.

- Nueva propuesta de escuela donde los sectores populares tengan acceso a la educación oficial, desarrollando una propuesta de educación popular que apoye su organización y facilite la creación de nuevas relaciones sociales, pedagógicas y de producción de conocimiento.
- El reconocimiento de que el movimiento popular es un actor estratégico que requiere un trabajo continuo y creciente de sistematización que contribuya a la recuperación de su identidad histórica.

1.4 Cambios de programa en relación a:

1.4.1 Objetivos:

- De colocar el estudio de temas teóricos amplios y el conocimiento como centro del programa formativo, a la necesidad de la formación para la acción y el reconocimiento de la práctica como generadora de conocimiento.
- De cursos de capacitación orientados a satisfacer demandas de los grupos a:
 - * Desencadenar procesos que lleven a los participantes a asumir una postura dialéctica y liberadora.
 - * Incorporar la planificación estratégica como proceso.
 - * Desarrollar pedagogías y metodologías que faciliten el análisis social y de sistematización.
 - * Vinculación con otras experiencias.

- Seis de los 16 centros encuestados señalan no haber reformulado sus objetivos.

1.4.2 Contenidos:

En la mayoría de los casos las respuestas a este punto se refieren a los temas que se desarrollan en los programas formativos y no se indica si ha habido cambio en relación a los mismos.

Un centro señala que revisó el enfoque temático de cada disciplina en función de la evolución de la propuesta metodológica.

Otro centro indica que introdujo un nuevo elemento dentro de los contenidos que es el estudio de las concepciones de la educación, privilegiando la concepción dialéctica.

1.4.3 Lo metodológico:

Al principio la preocupación por lo metodológico se restringía a la metodología dialéctica como forma de interpretar la realidad; no había una preocupación por la propuesta metodológica de los cursos. Hoy la propuesta implica desde la construcción colectiva del propio curso hasta las evaluaciones metodológicas de la práctica de los participantes.

1.4.4 Perfil de los sujetos:

En general se percibe una ampliación de los sujetos de la acción educativa; hay una mayor diversificación de ellos.

- Algunos centros indican que sus programas formativos están dirigidos a cuadros intermedios; sujetos con participación en algún tipo de prácti-

ca
rier
sor

1.4.5

Este
sas f

- Alg
ple
vo
la
bl
pa

- Ot
er

m
si
pi

- E:
re

a
d

RE

1.1

- C

li
c
t

c
c

- N

ca de educación popular o con experiencia en el campo formativo (profesores, dirigentes, líderes, etc.)

1.4.5 El contexto:

Este aspecto fue respondido de diversas formas:

- Algunos centros señalaron que la implementación del programa formativo modificó el contexto inmediato en la medida en que otros grupos establecen nuevas demandas de participación y desarrollo.
- Otros centros señalan modificaciones en el contexto nacional (por ejemplo mayor apoyo social a la lucha de los sin tierra) debido a cambios sociales, políticos y económicos.
- Existe una experiencia de trabajo en red (SPED FIDENE) que señala una ampliación del contexto de trabajo de lo nacional a lo internacional.

REGION ANDINA

1.1 Antecedentes:

- Cambios socio-políticos ocurridos en la región: recuperación de espacios democráticos, implantación del neoliberalismo, agudización de la violencia política, proliferación de organizaciones de base.
- Necesidad de profundizar sobre la acción de la educación popular y generar un espacio de formación permanente y sistemático. Los programas quieren dar elementos a los grupos que les permitan fortalecerse y crecer organizativamente, haciendo de

actividades aisladas procesos sistemáticos de aprendizaje colectivo.

- Necesidad de generar producción y reflexión teórica que permita el desarrollo teórico práctico de la educación popular desde sus protagonistas.
- Acciones conjuntas de los centros e instituciones con organizaciones populares, para analizar y discutir la realidad, planificar alternativas, facilitar las relaciones con el estado y promover la defensa y respeto a sus derechos.
- Crítica al modelo tradicional de educación que centra la educación en los contenidos, cátedra magistral y el salón de clases como espacio educativo fundamental.
- Experiencias formativas desarrolladas por los centros. Constatación de dispersión de esfuerzos y trabajo desarticulado.

1.2 Origen de la oferta:

- Desarrollo organizativo y político de las comunidades que van requiriendo elementos más complejos de información como son:
- La necesidad de fundamentación teórica, rigurosa y consistente, a partir de un referente práctico inmediato.
- Las solicitudes y problemas concretos que afrontan diferentes sectores de la población beneficiada, que requieren programas más permanentes y acciones más coherentes respecto a sus necesidades de formación.

- Necesidad de promover espacios de carácter amplio y democrático para el análisis de las políticas educativas del estado, para la reflexión pedagógica y para proporcionar herramientas metodológicas y de análisis.
- Debilidad organizativa por ausencia de liderazgo, que a su vez, es originada por falta de capacitación.
- Necesidad de elaborar y desarrollar una propuesta en derechos humanos para la escuela por un lado, y organizaciones cívicas y líderes comunitarios por el otro.
- Necesidad de sistematizar con el fin de encontrar objetivos comunes que les den coherencia a distintas experiencias.
- Necesidad de obtener visiones integrales y dar respuesta a los dramáticos problemas originados por la crisis económica.
- Necesidad de construir la democracia entre patrones ideológicos diferentes a los tradicionales, caracterizados por el dogmatismo y el caudillismo.

1.3 Definiciones políticas, conceptuales y metodológicas que estuvieron presentes en el origen del programa:

- Capacitación y educación política de las comunidades y organizaciones, que genere elementos de discusión y cuestionamiento de la realidad que viven, con una metodología participativa cuyos ejes temáticos partan de la realidad que viven las comunidades y apunten a una praxis cons-

tructora de respuestas profundas a los problemas que enfrentan.

- Intercambio de experiencias y recuperación de la memoria histórica cultural.
- Necesidad de dotar a la educación popular de un cuerpo de fundamentación teórica consistente, coherente y riguroso elaborado y construido desde las particularidades de la misma práctica.
- Propiciar actitudes democráticas y comunitarias en los participantes y, por otra parte, proyectar ese conocimiento individual a una transformación de la realidad.
- Constitución de sectores populares como sujetos colectivos y protagonistas del cambio.
- La sistematización como construcción de saber y como reflexión crítica de las experiencias de educación popular.
- Trabajar en base a cursos-taller donde los conocimientos se construyen entre todos, realizando un acompañamiento permanente a los participantes, alimentando los contenidos de los cursos con una investigación permanente, y donde se combine la teoría y la práctica.
- Promoción y defensa de los derechos humanos y generación de una conciencia sobre situaciones de violencia y violación de estos derechos en el país.

1.4 Cambios que ha tenido el programa en:

1.4.1 Objetivos:

- Los objetivos cambian a partir de las evaluaciones y la ampliación de las áreas de trabajo.
- Del mesianismo y populismo al diálogo cultural.
- Del asistencialismo al reconocimiento de los participantes como sujetos activos del proceso.
- De la necesidad de tener una dirigencia calificada a contribuir al fortalecimiento y autonomía de diversas formas de organización.
- De la formación ideológica a un proceso de formación en gestión y planificación.

1.4.2 Contenidos:

- Los contenidos cambian a partir de las evaluaciones, de los cambios de la situación política y de avances teórico-metodológicos.
- De los contenidos politizados e ideológicos a un rescate de lo cotidiano y a la recuperación y construcción de saberes.
- De lo político económico se ha ido ampliando a lo socio-afectivo y cultural.
- De los contenidos teóricos y asistencialistas a contenidos con un enfoque práctico, participativo e investigativo.
- Se incorpora el análisis de las tendencias de la educación popular y su ar-

ticulación con estrategias de desarrollo y poder.

1.4.3 Lo metodológico:

- De la reflexión y producción teórica a la reflexión sobre un referente práctico inmediato.
- De una propuesta de análisis más coyuntural-estructural a una propuesta más participativa.
- De cursos presenciales y de capacitación general a cursos más personales, a distancia y de proceso secuencial.
- De lo largo y general a la duración más corta, de temática específica y profunda.
- Se modifican los procedimientos a partir de las características de las zonas poblacionales donde se trabaja.

1.4.4 El perfil de los sujetos:

- Cambios de los criterios de selección de los participantes.
- Diversificación de los beneficiarios:
 - De dirigentes de base a dirigentes centrales.
 - De sujetos de base, promotores y dirigentes a técnicos que trabajan en instituciones y a veces, directivos de las mismas.
 - De atención de casos individuales y de algunas comunidades a la asesoría de autoridades tradicionales, trabajo con pobladores negros, campesinos y pobladores urbano-marginales.

- De campesinos a trabajadores vinculados directa o indirectamente al campo.

1.4.5 El contexto

- Cambios en las condiciones económicas, políticas y culturales (avance del modelo neoliberal) que se reflejan:
 - a) en la pérdida de espacio para la paz, la democracia, el desarrollo; aumento de la discriminación.
 - b) en el debilitamiento de las organizaciones populares.
- De un contexto nacional abstracto a un contexto regional específico.
- Cambios en el contexto inmediato: por ejemplo de lo urbano a lo rural.

CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

1.1 Antecedentes:

- Cursos aislados en diversas temáticas a grupos que lo solicitaban, sin proceso de continuidad o seguimiento.
- Evolución de la concepción del trabajo popular desde la perspectiva de género a partir del propio desarrollo nacional y el intercambio internacional.
- Preocupación por implementar una formación metodológica y sistemática para dirigentes y educadores populares.

1.2 Origen de la oferta educativa:

- Demanda coyuntural de formación de dirigentes de base para elevar su capacidad de liderazgo y participación política.
- Propuesta de capacitación y formación organizadas en forma conjunta por diversas organizaciones.
- Necesidad de concepción que dé coherencia y oriente el proceso educativo en función de las demandas, necesidades y dinámicas de la educación popular.

1.3 Definiciones políticas, conceptuales y metodológicas que estuvieron en el origen del programa:

- Propuesta de educación popular que impacte y refuerce las prácticas educativo-organizativas de los sectores con los que se trabaja.
- Investigación-acción al servicio de la transformación de la realidad.
- Seguimiento y sistematización permanente, tanto de la acción educativa como del trabajo que realiza el equipo.
- Implementación de una metodología participativa y crítica de análisis de la realidad.

1.4 Cambios / reformulaciones que ha tenido el programa en:

1.4.1 Objetivos:

- Los objetivos han cambiado de acuerdo a las necesidades de los sectores a los cuales está dirigido el proyecto formativo.
- De atender demandas coyunturales a propuestas de formulación de dirigidas más complejas.
- De la apropiación teórico-metodológica y técnica para definir estrategia educativa a la apropiación de la aproximación crítica a la práctica.

1.4.2 Contenidos:

- Se han readecuado de acuerdo al perfil de los participantes, sus necesidades y lo que la institución quiere promover.
- De los elementos teóricos a énfasis en metodología de trabajo de base.

1.4.3 Lo metodológico:

- Al principio las técnicas participativas se usaron tanto para el análisis como para la animación. Hoy se hace un uso más racional de ellas y se utilizan para profundizar tanto en el análisis como en las relaciones entre los participantes.
- Énfasis en la práctica educativa y organizativa.
- De momentos educativos con énfasis en lo social a procesos en los cuales se dimensiona al mismo nivel lo personal, lo subjetivo, lo individual, lo colectivo, lo participativo.

1.4.4 Perfil de los sujetos:

- De perfil amplio: educadores de instituciones y organizaciones sociales, mujeres de base.
Algunos centros señalan criterios utilizados para definir el perfil de los sujetos:
- Experiencias y responsabilidad en el campo educativo.
- Participación en el equipo que garantice reproducción de lo aprendido.

1.4.5 El contexto

- Algunos centros señalan partir del contexto nacional y regional para explicar e identificar los problemas, así como también la mayor o menor participación de la gente en los cursos.

MÉXICO

1.1 Antecedentes:

- Situación socio - político - económica generada en México a partir de 1984.
- Demandas de formación de distintos sectores sociales en torno a temáticas diversas (vivienda, mujer y su situación social, problemática indígena, violaciones a los derechos humanos, autogestión, situación del campesino)
- Confluencia de promotores y educadores en la necesidad de nuevos modelos educativos (EP) para la práctica educativa y social convencional, a partir de diversas experiencias de investigación y evaluación.

- Necesidad de elevar la calidad formativa y organizativa de los promotores populares para lograr una mayor incidencia social.

1.2 Origen:

- Demandas educativas de los grupos y organizaciones populares en relación a:
 - * Analizar la situación y desarrollar acciones para enfrentarla
 - * Sensibilizar a la sociedad civil sobre el tema de los derechos humanos
 - * Fomentar la organización popular
- Oferta educativa de los centros orientada a:
 - * Responder a necesidades formativas de la comunidad y de las organizaciones combinando capacitación y formación en función de intereses y necesidades.
 - * Brindar elementos teórico-metodológicos para la capacitación de dirigentes y promotores de organizaciones populares

1.3 Definiciones políticas, conceptuales y metodológicas que estuvieron en el origen del programa:

- Contribuir a la formación de sujetos sociales, políticos y populares desde una perspectiva democrática popular.
- Fortalecimiento de las organizaciones sociales para potenciar su capacidad

política y organizativa que se traduce en propuesta de gobierno.

- Desde el punto de vista metodológico, los programas tienen distintos énfasis, aquellos que rescatan lo cotidiano y específico y otros que ponen el acento en el carácter multiplicador.
- Hay definiciones metodológicas que se basan en la investigación-acción participativa y otras en la metodología dialéctica.

1.4 Cambios / reformulaciones que ha tenido el programa en:

1.4.1 Objetivos:

- El 43% de las instituciones encuestadas señala que los objetivos de los programas formativos se han mantenido
- Otros señalan que los objetivos han cambiado de acuerdo a coyuntura, espacio social, sujetos, organizaciones.
- Un tercer nivel indica la presencia de cambios estructurales en los objetivos de los programas formativos.

1.4.2 Contenidos:

Los cambios en los contenidos se han dado alrededor de:

- Énfasis en temas de acuerdo a necesidades y demandas de los grupos.
- Variación de acuerdo a situaciones coyunturales.
- Evolución metodológica de los centros

1.4.3 Lo metodológico:

Ha variado en relación a:

- Modificaciones de tipo pedagógico didáctico: utilización de técnicas diversas y apropiadas
- Propuesta metodológica más integral: partir de lo concreto, analizarlo y volver a la práctica para transformar la realidad

1.4.4 Perfil de los sujetos:

- Los sujetos de los programas formativos son de amplia diversidad: desde la población en general, hasta los responsables educativos y dirigentes de las organizaciones populares.
- Algunos encuestados indican los criterios con que su centro define el perfil de los sujetos convocados para la actividad formativa, señalando entre éstos: el nivel de formación y experiencia de los participantes, su ca-

pacidad de reproducir lo aprendido a nivel local y regional, su responsabilidad dentro de la organización.

1.4.5 El contexto

La mayoría de los encuestados no señaló los cambios del contexto a partir del programa de formación o cómo el contexto repercute en el desarrollo de la acción formativa.

Algunos centros indican que los cambios en el contexto nacional, latinoamericano y mundial y su influencia en los participantes, han incidido en algunos aspectos del programa de formación, indicando elementos que deben ser actualizados, reformulados, reforzados, abordados.

En la mayoría de los casos se realizó una descripción del contexto en el cual se desenvuelven los sujetos del proyecto formativo.



C3. Conceptualización teórica y metodológica

Sistematización y redacción:
*Carlos Núñez **

Consideraciones generales

El material sobre el cual trabajamos comprende a los siguientes países:

México	14
Guatemala	4
Honduras	2
Nicaragua	5
Costa Rica	3
Panamá	5
Colombia	14
Ecuador	6
Perú	9
Bolivia	9
Paraguay	4
Chile	5
Uruguay	6
Brasil	14

Lo que da un total de 100 encuestas.

De El Salvador, Santo Domingo, Cuba, Venezuela y Argentina, no se recibió ningún documento hasta la fecha en que realizamos esta sistematización.

Es importante advertir que el número total de encuestas y/o instituciones participantes en todo el Continente, no corresponden necesariamente a la cifra que dimos respecto al Eje C-3, dado que algunas instituciones no contestaron este eje, a la vez que otras ofrecieron sus aportaciones con varios de sus programas institucionales.

Antes de desarrollar al detalle los aspectos específicos de las tres preguntas del eje, quisiéramos hacer algunas consideraciones interpretativas de tipo general.

Salvo una encuesta, el resto se ubica dentro de una perspectiva de "Educación Popular" (con todo lo que de ambiguo tiene este concepto), así como dentro de una -más o menos explícita- "opción por el pueblo y con el pueblo". Sin embargo, estos dos grandes "paraguas" teóricos, metodológicos y políticos, con posiciones y matices muy interesantes (como veremos más adelante), nos deben llevar a pensar la validez de estas ubicaciones tan genéricas como ambiguas.

* La sistematización fue encargada a Marco Raúl Mejía (Colombia) y Carlos Núñez (México). Los análisis fueron muy coincidentes y se optó por utilizar el documento base elaborado por Carlos Núñez, dada la dificultad generada por la distancia geográfica y los tiempos de elaboración, conforme al cronograma previsto. En la sistematización de este eje, colaboró especialmente Roberto Antillón al igual que en la sistematización nacional de México

Esta constatación lleva a establecer (y a reafirmar de hecho) una hipótesis muhas veces formulada, en el sentido de que el concepto y las prácticas de "Educación Popular" en el Continente, tienen sin duda opciones y principios generales muy coincidentes, pero conceptualizaciones, aplicaciones, metodologías y estrategias de implementación bastante diferenciadas, imprecisas y, que en algunas ocasiones, parecieran hasta contradictorias con el mismo marco teórico definido.

Atendiendo a las formulaciones explícitas y a las implícitas que de muchas de ellas se deducen, encontramos prácticamente en el 100% de las respuestas una concepción metodológica de carácter dialéctico, en la que el rol de los educandos es considerado como fundamental, así como la valoración de su práctica como punto de partida y referencia fundamental en todo el proceso. Como consecuencia lógica y con similar incidencia, aparece una marcadísima tendencia a valorar una pedagogía activa, crítica, y por tanto fundamentada en la participación; concepto éste referido explícitamente en un altísimo número de las encuestas.

El aspecto en el que explícitamente el 99% de las encuestas coincide, es el referente a la "incorporación del conocimiento social pre-existente", con una altísima incidencia en la fundamentación de que esto se da por ser inherente a la propia metodología, que sostiene el "partir de la práctica" como un fundamento esencial; aunado a esto y en la misma proporción, se valora el hecho de considerar dicho conoci-

miento como "insuficiente", por lo que se sostiene la validez y la necesidad de "incorporar" otros conocimientos pre-existentes que no pertenecen originalmente al propio grupo. De esta manera, el papel de la teoría y la superación del "empirismo", "populismo", o "basismo", parecen estar ampliamente reconocidos.

Sin ser un objetivo de este trabajo, sí queremos señalar que se perciben con gran claridad énfasis y formulaciones propias de acuerdo a los diferentes países. Esto permite pensar que las tendencias o corrientes de la "Educación Popular" se han desarrollado en diferentes contextos (dentro del mismo CEAAL), así como verificar la incidencia del contexto socio-político y cultural en la apropiación y desarrollo particular de las propuestas generales de la "Educación Popular".

Es también posible pensar que ese tipo de enfoques sea en particular característico de aquellos que se interesaron en contestar la consulta, y no necesariamente de todos los Educadores Populares de los países, lo que quizá también nos hable de la natural relación que existe entre quien animó la Consulta en cada país, y sus "circuitos naturales" de relación y/o incidencia.

Entraremos a profundizar cada una de las tres preguntas de este eje, para tratar de dar cuenta de las posiciones y apreciaciones teóricas, metodológicas y políticas que se expresan -como decíamos antes- con matices francamente interesantes.

Análisis e interpretación de cada una de las preguntas que componen el eje:

C3.1 Conceptualizaciones teórico-metodológicas

La pregunta sobre "*cuáles son las conceptualizaciones teórico-metodológicas en las que se sustenta el programa*", tuvo dos grandes bloques de respuestas, atendiendo al énfasis y prioridad que en su respuesta aportaban los participantes; estos énfasis no significan - en la mayoría de los casos - contradicción o contraposición, pues en el conjunto de la respuesta se veían complementados los enfoques que dan pie a las afirmaciones generales que hicimos en el punto anterior; dicho de otra manera: es simplemente -pero de forma muy notoria- el enfoque principal, el punto de referencia que más claramente asumen las instituciones.

Estos dos grandes enfoques son: aquellos que contestan a la pregunta desde un enfoque más, digamos, coincidente con la misma formulación de la pregunta; es decir, desde una perspectiva teórico-metodológica, atendiendo a "la teoría del conocimiento", "la concepción dialéctica", "el carácter participativo y crítico", "el papel de la teoría", etc., etc., o bien aquellos cuyo enfoque principal tiene que ver con los aspectos referidos al carácter político del programa, es decir: su opción popular, su relación con las organizaciones populares, su explícita vocación de cambio, su aporte a la construcción de un proyecto liberador, etc., etc.

De estas dos grandes tendencias, es mayoritaria (en cuanto a cantidad de respuestas) la primera.

Es necesario insistir en que, en la mayoría de los casos, ambos enfoques son complementados con matices de las propias respuestas a la pregunta número 1, o con los aspectos que se enfatizan en las preguntas 2 y 3.

Las respuestas con mayor enfoque político aparecen muy marcadamente en México, Brasil y Uruguay.

Entraremos ahora un poco más en detalle a los aspectos o matices de los enfoques. Atendiendo al primer bloque, podemos reafirmar lo que decíamos en los aspectos generales: prácticamente todas las respuestas hacen referencia explícita o implícitamente a una "concepción dialéctica", siendo utilizada la propia terminología dialéctica en 16 ocasiones dentro de esta pregunta, más seis veces en la pregunta 3.2.

Sin embargo, las consideraciones que apuntan claramente a una concepción dialéctica (aunque no lo mencionen) son 66, más 55 referencias que aparecen en la pregunta número 2, y prácticamente todas las respuestas de la pregunta número 3 (que enfatizan a la práctica como punto de partida del proceso de conocimiento y transformación social). Como se puede apreciar, y sin querer hacer de esto un manejo estadístico, simplemente queremos evidenciar la reiteradísima formulación (explícita o implícita) que de la concepción dialéctica se hace como principio y fundamento teórico y metodológico de las prácticas de los participantes. Si atendemos aspectos inherentes a la

concepción dialéctica manifestados por ellos, podemos definitivamente afirmar que es ésta la concepción genérica que sustenta prácticamente la totalidad de las experiencias que atendieron la Consulta.

Sin embargo, cuando aparecen los matices y formulaciones particulares, uno se pregunta qué tan coincidente es en realidad este enfoque y qué tan consecuentes son las prácticas que del mismo se derivan, por cuanto podemos inferir que puede haber diferencias importantes cuando se sustenta como conceptualización simplemente la propia "Educación Popular" o "La Concepción Metodológica Dialéctica", la "Práctica-Teoría-Práctica", el "Partir de la práctica", "Partir de la realidad" "Partir de la experiencia", o "Ver, juzgar y actuar", etc., etc.; creemos sin duda que las implicaciones prácticas de estos "matices" no son irrelevantes, sobre todo cuando analizamos, por ejemplo, algunos de los diseños que materializan la propia conceptualización que se ofrece.

Consideramos como un gran avance el hecho de este relativo enfoque unitario, pero es necesario poner atención al riesgo que tiene llegar a manejar estas conceptualizaciones como "formulaciones de moda" o "lugares comunes", que en realidad pueden no estar sustentando prácticas consecuentes.

Resaltaremos ahora algunos de los puntos más explícitamente reiterados en las respuestas, como son: el concepto de PROCESO, en donde con diferentes matices ("sentido de proceso", "proceso de producción de conocimiento", "proceso progresivo y perma-

nente", "proceso democrático", "proceso de cambio", "proceso de inserción", "proceso individual y social", "proceso reflexivo, cuestionador, crítico"), indican una clara tendencia a conceptualizar las prácticas de FEP como procesos en sí mismos y/o partes de procesos más complejos. Consideramos muy importante rescatar este enfoque por cuanto supera la visión utilitaria y pragmática de muchos de los programas de formación tradicional.

Es igualmente importante señalar la muy reiterada insistencia en la "producción de conocimientos" (52), expresada explícitamente (19) o como diálogo intercambio de saberes (11); hay algún matiz importante que enfatiza no solamente el proceso de producción de conocimientos, sino la forma o el camino como esto puede lograrse; otro aspecto sumamente reiterado (que está implícito en la concepción dialéctica) es aquél que se refiere al valor de considerar "la práctica como punto de partida", aunque aquí también aparecen matices importantes como por ejemplo: referirse a la realidad inmediata, a la experiencia, a la vida cotidiana, al proceso social, al espacio comunitario, etc., etc., como sinónimos de este principio básico de la concepción dialéctica.

Uno de los aspectos muy reiterados -y complementarios de esta concepción- es el que tiene que ver con "volver a la práctica", con una gran cantidad de matices, como por ejemplo: el conducir el proceso "hacia nuevas prácticas", y un enfoque "eminente-práctico"; responder a "problemas concretos", "ejecución de proyec-

tos", "mejorar condiciones de vida", etc., (15). Aspecto igualmente reiterado, sobre todo si tomamos en cuenta su explicitación también en las preguntas 2 y 3, el que se refiere al "carácter participativo y activo de los sujetos" (13), una vez más, con formulaciones complementarias, como por ejemplo el de la "autogestión". Otro concepto que merece especial atención (por la incidencia de respuestas) es el de la "integralidad" (13) que empieza a ser explícitamente considerado como un concepto clave que supere la concepción funcionalista o profesionalizante de muchas de las prácticas de "Educación Popular". Con igual énfasis en su explicitación, presente en muchas formulaciones, aparece complementariamente la idea de considerar a "la realidad como un todo indivisible, múltiple, complejo y contradictorio"; Respecto a estos dos conceptos (integralidad y totalidad) si bien aparecen ya explícitamente con relativa incidencia, consideramos que su incorporación, comprensión y aplicabilidad, están todavía en una etapa incipiente.

Un aspecto al que se le da también mucha importancia (atendiendo sobre todo a determinados conceptos) es el de la "Identidad étnica y/o cultural" (12). A pesar de su relativo señalamiento, creemos que -por ser un aspecto clave- le falta mayor manejo y asimilación por parte de muchas prácticas de "Educación Popular"; recordemos aquí las conclusiones que sobre este tema se obtuvieron de la otra Consulta desarrollada por la Comisión de Estudios y cuyos resultados se encuentran en el libro "Desde Adentro". Es necesario señalar que este aspecto es reconocido

-y explícitamente con mayor fuerza- en aquellas prácticas que se desarrollan en países con una muy grande presencia de población indígena, como son Guatemala, Bolivia y Ecuador, sin atender con claridad suficiente a la importancia de la historia, la identidad y la cultura, para todos los procesos populares, independientemente del peso de lo étnico.

Un último punto que es manejado con cierta reiteración, tiene que ver con el "rol del educador" y con la capacidad de apropiación y multiplicación de la experiencia. Este aspecto, aun cuando es prácticamente indisoluble de la intención de todo programa sistemático de FEP, es manejado con poco énfasis (11) y con sus respectivos matices, como por ejemplo; "cualificación personal y/o profesional", "relación simbiótica educador-educando", "educador polivalente", "superación del mero activista", etc. Es conveniente recordar que los aspectos de participación y autogestión muy ampliamente reiterados, pueden estar fortaleciendo indirectamente este aspecto de la apropiación y multiplicación.

Aparecen explícitamente una serie de aspectos que no queremos dejar de mencionar, y que "salpican" de matices los contenidos fundamentales, como son "considerar la superación del aula como el espacio privilegiado del hecho pedagógico", "la necesidad del acompañamiento y seguimiento" (3), "la importancia de la evaluación" (4), "el problema de la coherencia" (4), "la relación sujeto-objeto de conocimiento", "la pedagogía de la convivencia y la paz", "la comunicación popular", "el

con
libe
ser
la
cre
mé
pla
"la
sis
fle
po
ed
"la
rá
co
a
ria
su
de
llo
pe
ni
es
qu
bi
ra
te
ni
d
si
m
n
n
le
n
s
c
e
r
t

constructivismo" (3), "la teología de la liberación", "el sentido humanitario", "el sentido común", "la sistematización de la práctica" (3), "el desarrollo de la creatividad" (3), "la importancia de usar métodos y técnicas adecuados" (3), "la planificación" (3), "el grupo operativo", "la construcción de utopías", "la teoría sistémica y científica" (2), "el carácter flexible en los programas" (2), "la importancia del trabajo de grupo" (4), "la educación socialmente productiva", y "la pedagogía de la pregunta".

Por último, y asumiendo casi el carácter de un tercer enfoque, aparecen con mucha fuerza conceptualizaciones a partir de enfoques temáticos, sectoriales o de género (24). Así, aparecen sustentaciones explícitas en la óptica de la "salud popular", el "eco-desarrollo", los "derechos humanos", la "perspectiva de género" y la "perspectiva étnica": Resaltamos con toda intención este enfoque particular, por cuanto los que así responden enfocan todo su trabajo a partir de estas ópticas, considerando este enfoque como su marco teórico conceptual; en algunas ocasiones se menciona explícitamente que desde este "punto de entrada" se abre su perspectiva de trabajo a otras dimensiones, pero en otras ocasiones (la mayoría), su enfoque aparece totalmente centrado en su opción particular. Algunas de estas experiencias (las menos) desarrollan explícitamente en su cuerpo teórico los enfoques de una concepción metodológica dialéctica.

Como señalábamos anteriormente, el segundo gran enfoque que dan las respuestas a este tema de la conceptualización tiene que ver con un énfasis

particularmente centrado en lo político. Al igual que en el enfoque temático sectorial, y con muchísima mayor abundancia que en él, las instituciones que así responden a las preguntas, normalmente explicitan y/o complementan en la propia pregunta y/o en las otras dos, perspectivas de carácter conceptual y metodológico complementarias y absolutamente consecuentes con su enfoque político.

Los principales énfasis en esta perspectiva, hablan de la "opción política popular" (11) con los inevitables matices, como son el enfoque llamado "clásico" de formación de "conciencia de clase" o "construcción de clase social".

Esta opción política-popular se enmarca en un claro "sentido emancipatorio" y con una explícita aspiración hacia el "cambio social", hacia la "transformación social", hacia el "proceso de cambio en Latinoamérica", hacia la "construcción de alternativas de cambio", etc. (21) Otro aspecto de este mismo enfoque en el que se insiste mucho, incluyendo a algunos de los centros que no enmarcan su propuesta prioritariamente dentro de la óptica política, es el de la necesaria relación que la Educación Popular debe tener con la Organización Popular; dicho de otra manera, no se entiende el trabajo de capacitación o de "Educación Popular" en general, al margen de los procesos organizativos, sino por el contrario, se le considera en íntima relación con ellos, como parte sustantiva de los procesos populares, y tendiendo al fortalecimiento, tanto de la relación con el movimiento popular, como al propio fortalecimiento del movimiento popu-

lar, las organizaciones populares, etc., según la denominación diferente que del propio objetivo se hace.

Este enfoque es ampliamente sustentado como el objetivo estratégico-operativo de los trabajos de Educación Popular (22).

Enfoque también muy reiterado, y que de alguna manera se expresa indirectamente (por lo menos en su sentido político) en el otro enfoque, es aquél que habla de la "construcción del sujeto social como protagonista de la historia", como "protagonista del proceso", como "protagonista del cambio"; la diferencia entre este enfoque y aquél que menciona reiteradamente el aspecto de la participación, la autogestión, la apropiación y carácter multiplicador, está justamente en el acento político que aquí se le coloca. Si bien la participación, la autogestión y el protagonismo son valores que se rescatan en ambos enfoques, en el primer bloque de respuestas se enfatiza por muchos de los participantes la construcción del "sujeto pedagógico" o del "sujeto social", mientras que en este enfoque se remarca el énfasis en la construcción del "sujeto político", que muchas veces se explicita, incluye su capacidad pedagógica, pero definitivamente no pone el énfasis en este aspecto. En relación con este mismo tema, aparecen algunos matices, como por ejemplo: el de "fortalecer el protagonismo juvenil" o el de "movilizar a las bases" o el de "superar la visión estrecha del activismo" y alguno que tiene que ver con esto, pero que explícitamente maneja en sólo tres ocasiones el concepto del "poder", es decir el en-

foque orientado a que la práctica de FEP ayude a "generar poder", a "distribuir poder", a "democratizar el poder".

Bastante cercano a este concepto del poder, aparece alguna formulación que se refiere al objetivo de "activar espacios sociales y políticos", por supuesto, por parte de los sujetos sociales, y/o a ocupar espacios existentes en la vida social y política.

Hay también una relativa incidencia (8) en proponer como objetivo y como sustento, la necesidad de "ampliar la perspectiva", "ayudar a establecer alianzas", "propiciar las relaciones a nivel político", superando las "visiones localistas", para propiciar la "promoción de frentes o instancias más globales"; dicho de otra manera, se establece de una manera clara el carácter más político-organizativo en que debieran derivar las prácticas de Educación Popular.

Por último, y dentro de este mismo enfoque político, se menciona (3) la importancia de la "identidad cultural" como base de la "identidad política", de la "identidad de clase", del sentido emancipatorio que está presente en este enfoque.

Este breve resumen de las principales afirmaciones, enunciados y matices que hace el grupo de instituciones que así entienden su marco teórico-conceptual, está -insistimos- normalmente complementado en la pregunta sobre el método o dentro del propio marco teórico, con formulaciones de carácter teórico y metodológico con un sentido dialéctico bastante consecuente.

No q
esta
ñalar
taron
que e
por lo
pues
"no t
o que
cepto

C3.2

Ar
el m
base
gran
de e
ner
con
form
de
resp
aun
exis
nes
exis
ce
ma
pue
ha
los
se
tor
de
un
pe
qu
pc
ex
el

pr

No queremos cerrar el desarrollo de esta primer pregunta, sin dejar de señalar que cuatro instituciones contestaron que "no entendían la pregunta" o que era una "pregunta muy compleja" y por lo tanto, no ofrecieron ninguna respuesta; y tres de ellas mencionan que "no hay un marco teórico conceptual" o que "no tienen un marco teórico conceptual".

C3.2 Modelo pedagógico...

Ante la pregunta referente a "cuál es el modelo pedagógico que está en la base del programa", encontramos dos grandes bloques de respuestas: una de ellas (mayoritaria) la que acepta tener un modelo y de hecho lo describe; como veremos más adelante, el tipo de formulaciones no se distingue mucho de las respuestas que se dieron a la respuesta número 1. El otro grupo, aunque menor, (12) plantea que "no existe un modelo" y en algunas ocasiones, sostiene o insinúa que "no debe existir ningún modelo", o bien, reconoce ser muy reciente y muy poco sistematizada su práctica, y por lo tanto no puede dar cuenta de a qué modelo se ha adherido. En todo caso, algunos de los que plantean que no existe modelo, señalan que lo que hacen es tratar de tomar lo mejor de cada uno de los modelos que conocen (5), generando así un "nuevo modelo propio". Independientemente de la contradicción que esto pudiera representar, es importante enfatizar el hecho de que se explicita como posición fundamental, el hecho de no asumir ningún modelo.

Si pasamos ahora a encontrar las principales afirmaciones que se en-

cuentran en la descripción del modelo pedagógico asumido, encontraremos - como decíamos antes- una gran repetición de fundamentaciones como las que se dieron a la pregunta número 1; las colocaremos aquí igualmente, porque nos parece interesante constatar el nivel de complementación o de confusión que puede existir ante las preguntas que tienen que ver con el marco teórico y/o con el modelo pedagógico.

Entrando ya a los aspectos que se señalan, vuelve a aparecer como la más reiterada afirmación, (aunque con los mismos matices: "concepción metodológica dialéctica", "práctica-teoría-práctica", "ver-juzgar-actuar", la "propia educación popular", etc.), la concepción de un modelo que se define precisamente por su carácter dialéctico; es interesante señalar que 6 respuestas mencionan explícitamente la "concepción metodológica", 22 la de "práctica teoría-práctica", 1 la de "ver-juzgar-actuar", y 8 la de "Educación Popular", lo que hace un total de 37 referencias a este mismo tema.

Si tomamos algunos otros aspectos muy relacionados, como por ejemplo la "construcción de conocimientos" como característica del modelo (que se menciona 11 veces), el "intercambio de saberes" que es muy parecido (que se menciona 10 veces), el "diagnóstico participativo", el enfoque de el "modelo tendiente a cambiar las prácticas que se están apoyando" (otras 10 veces), el "énfasis en procesos" (2 veces), es innegable que el mismo enfoque -explícito o implícito, global o parcial- de la concepción dialéctica, es el que predomina indudablemente en la respuesta

referente al tipo de modelo pedagógico. Apreciamos por un lado, -como ya señalamos-, una complementación, y por el otro, quizá una confusión en lo que se refiere al aspecto de la conceptualización teórica y al que tiene que ver con el modelo pedagógico; es importante señalar que las cifras que mencionamos no tienen ningún valor estadístico, son solamente ilustraciones de la reiteración que hacen los participantes del tipo de respuestas pero que vistas en el conjunto de las tres preguntas, pierden toda validez estadística, por cuanto justamente repiten los enfoques.

Un segundo gran bloque de respuestas se refiere al concepto de "modelo liberador" (10) "Freire o Freire enriquecido" (8) y junto con éste, como característica inherente, se señala con mucha insistencia (la mayor reiteración en términos relativos (28) el "carácter participativo del modelo", la "característica del diálogo" como condición indispensable de este modelo, el "carácter crítico", el "carácter colectivo y activo" de este modelo; este bloque de respuestas abarca -la mayoría directamente- el carácter alternativo, participativo crítico, etc., y es complementado con el señalamiento de cómo se adecúa la demanda flexiblemente a partir de la propia necesidad de los grupos, y cómo los contenidos, si bien son definidos con cierto rigor, son sin embargo siempre aplicados en forma propositiva, flexible y no rígida (y se hace mucho énfasis en esto) de tal manera que se haga realidad la idea de la "participación de los sujetos"; dicho de otra manera, la característica del modelo liberador tiene como condición "sine

qua non", la participación, la autogestión, la construcción de conocimientos, etc., pero reconoce que la participación activa no es neutral, y que el educador no tiene la intención de "imponer un conocimiento", sino de "generar un proceso de análisis y reflexión de la práctica", pero su propia responsabilidad lo lleva -y así se menciona reiteradamente- a "reorganizar los procesos educativos" de tal manera de poder contar con una referencia, frente a la cual poder flexibilizar el proceso, de acuerdo a lo que el mismo vaya señalando. Algunas de las respuestas señalan que se trata así de superar los "marcos ideológicos y contestatarios" para realmente adaptar el modelo a la dinámica real de los grupos, generando una democracia participativa en el proceso; se trata en este modelo de "formar para la vida y desde la vida".

Otra característica ampliamente reiterada de este modelo, es la que habla de su "carácter integral y permanente", en el cual aparecen explícitamente por lo menos 11 señalamientos; aparece más reiterado aquí el concepto de "integralidad" que en las respuestas a la pregunta anterior, lo que a mi juicio significa que se entiende el manejo de la "integralidad", no como un concepto solamente, sino como una capacidad de diseño de acciones y alternativas novedoso y diferente a los enfoques tradicionales de acción.

Hay también un señalamiento en el sentido de que este modelo tiene que tomar en cuenta o partir del "reconocimiento de la ubicación histórica" en la cual se desarrolla, y quizá muy relacionado con esto (aunque no necesaria-

mente así sea presentado) hay una interesante reiteración de que este modelo asume o debe asumir, los aspectos "culturales y étnicos" aunque una vez más se manejan con el mismo criterio, la misma relación y más o menos el mismo énfasis, que en la pregunta anterior (son 9 explicitaciones en este sentido). Aparece también como característica de este modelo, su vocación tendiente al "fortalecimiento de la relación entre las organizaciones populares", así como de la "Educación Popular con la Organización Popular"; se menciona también explícitamente (por lo menos en 5 ocasiones) la intencionalidad de este modelo tendiente a la construcción del "sujeto del proceso", pero en este caso aparece más ubicado el enfoque en cuanto al "sujeto pedagógico, al "sujeto de la acción educativa", aunque de alguna manera se señala o insinúa su ubicación en la Organización Popular.

Otro aspecto muy señalado es el que considera -como parte inherente del propio modelo- el "uso de métodos y técnicas activas" que "generen la participación" y "la creatividad" y que "permitan que el propio grupo se exprese"; que estas técnicas "tengan que ver con la cultura y los códigos de la propia población" y que sean entonces "instrumentos facilitadores del proceso de generación de conocimientos". Se relaciona con frecuencia este uso de las técnicas activas, con el desarrollo de la creatividad y la capacidad, sobre todo de los dirigentes, para manejar "herramientas de análisis de la realidad", de "interpretación de la realidad", rompiendo de esta manera el "poder del saber" que está concentrado normalmente en

quienes detentan el poder en las organizaciones y/o en la escuela; de esta manera, una pedagogía activa, crítica, horizontal, democrática, liberadora, etc., ayuda a la "construcción del sujeto" en el sentido social, pedagógico y político y podemos leer entre líneas, la característica de que (aunque no se explicita mucho en esta parte) es apropiable y reproducible; esta característica, insistimos, si bien se puede deducir, no se menciona explícitamente en prácticamente ninguna de las consultas.

Señalaremos por último, una cantidad de definiciones del modelo que se utiliza, que aparecen sustentando alguna de las prácticas que responden a la Consulta, y éstas son: "La Medicina Liberadora", "El Constructivismo", la "Eco-Educación", "El Feminismo", "La Comunicación Popular", "El Grupo Operativo", "El Sistema Modular", "La Investigación Participativa", y "La Educación a Distancia". Todas estas conceptualizaciones de modelo, se ofrecen en cuanto tales y muchas de ellas -como podrá adivinarse- corresponden al énfasis en el enfoque de la práctica de las instituciones que así responden; quienes tienen un trabajo de género, acuden a definir su modelo con el componente del feminismo, mientras que los que trabajan en Salud Popular, lo hacen en la llamada Medicina Liberadora y así sucesivamente.

Hay algunas afirmaciones particulares que queremos dejar constataadas, como las que enfatizan a la "confrontación con la realidad" como característica de su modelo; o "la comparación" como método en sí mismo y aparece

de nuevo "la pedagogía de la pregunta". Hay un señalamiento del carácter pragmático que debe tener el modelo, señalado por una sola institución, pero que parece querer enfatizar el carácter de utilidad en la transformación de la práctica que ha sido ampliamente reiterado; la diferencia está en el concepto del pragmatismo (que no es en general usado) y que precisamente por haber sido referido nos parece interesante señalarlo; no queremos dar la interpretación de qué quiere decir en relación a la práctica transformadora pero, por el contexto en que está dicho, pareciera encaminarse hacia ese aspecto.

Hay algún tipo de respuesta que define inclusive lo que entiende por modelo y lo transcribimos aquí por considerarlo de interés: "un modelo es una propuesta estratégica y operativa que supone una reflexión permanente sobre la práctica, en un momento histórico determinado, de acuerdo a realidades específicas, desde una posición frente a la sociedad entendida como un contexto histórico y estructural que maneja entonces ejes de contenido, principios, criterios pedagógicos, objetivos, metodología y estructura organizativa".

Por último, en el grupo de respuestas que se inscriben dentro de la opción de "no tener modelo" o "no apelar a un modelo", hay una evidente actitud crítica frente a los modelos, y se señala que más que esto, más que modelos, lo que hay que atender son "criterios pedagógicos", y menciona algunos, como por ejemplo: que "la realidad al no ser homogénea dificulta la asunción de un solo modelo, porque los conteni-

dos tienen que ver con la realidad particular; que se trata más bien de poner en acción un "diálogo de saberes", "de interpretaciones" y "de confrontaciones" sobre estos saberes e interpretaciones; el "reconocimiento del conflicto como generador de conocimiento", de avance, de desarrollo; la necesidad de incorporar la teoría para superar el conocimiento meramente empírico; la necesidad de reconocer los "procesos de investigación, sistematización y la comparación", como método de trabajo. Estos son algunos "criterios pedagógicos", que tomados de diferentes modelos, superan la edición de "el modelo" y quizá apunten a la construcción de un "nuevo modelo"; esta es la afirmación que en general se trasluce en algunos de los que se ubican en este bloque de no existencia o no reconocimiento de un modelo pedagógico.

Hasta aquí las principales características que encontramos en las respuestas a la pregunta número 2, insistiendo solamente en que se trata -según se aprecia por muchos- de lograr también la "cualificación profesional", la "formación pedagógica y política", la "autonomía de los sujetos desde el punto de vista moral, social, intelectual" es decir, todo aquello que viene a reforzar la idea -como señala alguno-, de que se trata de "ayudar a construir la cultura de la paz y que se reconozca al hombre, su dignidad y la defensa de su vida, como el fin último del modelo". Esta no es una conclusión, ni de las respuestas que se han dado, ni en particular nuestra; es simplemente el enfoque que algunos de los participantes le dan al modelo pedagógico con sustentación prioritaria.

Como hemos dicho anteriormente, la cantidad de matices que tienen que ver con métodos, con técnicas, con concepción, con ubicación política o compromisos, es enorme, pero -y esto sí creo que puede ser una conclusión- leyendo el conjunto de las respuestas y sobre todo la reiterada incidencia en temas claves, podemos encontrar lo que ya señalábamos con anterioridad; hay una reiteración o una complementación -según sea el caso- de los conceptos que asume la Educación Popular en el Continente, es decir, aquella que plantea un modelo liberador desde una posición política al servicio del pueblo y que utiliza para ello una metodología de carácter dialéctico, y por lo tanto, una pedagogía de carácter participativo. Esta conclusión, si bien se puede deducir con bastante validez de lo hasta aquí reflexionado, no desdice nuestra hipótesis y nuestra afirmación anterior en el sentido de la fragilidad con la que se construyen las concepciones y las prácticas; dicho de otra manera, volvemos a insistir en la muy posible contradicción que existe entre la utilización de ciertos conceptos, ciertos "lugares comunes", y su materialización en la práctica concreta. Nos parece por tanto un tema de la mayor importancia, el atender en el proceso de formación que realice o impulse el CEAAL, un proceso de profundización, de nivelación -si se le quiere llamar así- de cualificación para que esta disposición, esta asunción de compromiso político y pedagógico, pueda verdaderamente cualificarse, enraizarse e impactar a la realidad de nuestro Continente.

C3.3 Incorporación de la información o conocimiento social

En relación a la pregunta relacionada con el hecho de si "la información o conocimiento social pre-existente se incorpora y cómo", encontramos (como decíamos anteriormente) quizá la mayor afinidad de todas las respuestas; prácticamente todas, a excepción de una encuesta que enfoca desde otro punto de vista su respuesta, afirman que sí se incorpora la información pre-existente y la gran mayoría lo considera como algo absolutamente inherente y esencial al tipo de práctica que se realiza, sustentada en una concepción dialéctica, donde el punto de partida es la práctica social y en un modelo pedagógico, donde la participación activa y crítica es absolutamente indispensable. Dicho de otra manera, el conocimiento social de los grupos se incorpora en forma digamos "necesaria", "automática", por el hecho de estar considerando como punto de partida la práctica, la realidad, el saber popular; por el hecho de estar haciendo diagnósticos participativos (que reciben una gran cantidad de señalamientos, pues 50 los señalan explícitamente y los demás lo dejan reconocer aunque, insistimos, la afirmación es del 99%).

Además del señalamiento de que el conocimiento social de los grupos se incorpora, por "tomar la realidad de la práctica" y el "diagnóstico como punto de partida", hay un interesante señalamiento que maneja el hecho de que se le incorpora en el proceso de recuperación histórica y cultural; aquí aparece todavía con mayor incidencia la preo-

cupación por la "recuperación histórica y cultural"; es decir, cuando se maneja este hecho en relación al tipo de prácticas que se realizan, aparece más claramente identificada la necesidad de esa tarea, que cuando se pregunta por ella o se da cuenta de ella a nivel más abstracto o más conceptual.

Hay de todas maneras una cantidad interesante de respuestas que señalan explícitamente otras formas menos naturales de incorporar el conocimiento del propio grupo y se refieren directamente a procesos de "investigación-acción participativa" (7) o "por test o encuestas que se aplican previamente" a los grupos con los que se va a trabajar (4) o a llamadas "investigaciones complementarias"-no se define si son participativas o no- (8 referencias) y 2 que señalan la "investigación tradicional", así como la "utilización de evaluaciones y/o sistematizaciones" que son tomadas como información previa.

Lo que es también muy claro, es que todos los participantes señalan e insisten en que esta información pre-existente no es sola y necesariamente aquella que se obtiene de los procesos de autodiagnóstico, de investigación participativa, etc., es decir, aquellos que se obtienen por el punto de partida natural en el proceso dialéctico, sino que se considera también como información pre-existente -y que es aportada siempre como información complementaria- toda aquella que existe en libros, documentos, personas, investigaciones, lecturas, etc., que han sido procesadas por las propias instituciones que están trabajando en otro tipo de prácticas, por otras prácticas diversas

en otras épocas históricas, o en la propia actualidad. Dicho de otra manera, con referencia explícita o no, se menciona la necesidad o la pertinencia de utilizar elementos ya procesados, elementos teóricos, como conocimientos complementarios que dialoguen con el conocimiento que se va produciendo en el propio proceso y que les permitan y ayuden a los sujetos, a dar un salto de calidad en la superación de las limitaciones que naturalmente tienen; hay un rechazo entonces del empirismo o populismo, señalando que se incorpora este conocimiento "a todo momento" cuando así conviene, pero sin sustituir o anular el proceso de generación de conocimientos que incorpora el conocimiento social pre-existente de los propios participantes.

Se mencionan múltiples formas de cómo esto se hace, que de alguna manera ya señalábamos, como son: cartillas, investigaciones, lecturas, el papel de los propios coordinadores, testimonios, charlas, bibliografías, documentos, etc.

Solamente hay una opinión en el sentido de que la incorporación de información social pre-existente es "opcional", es decir, no es inherente, como se señala en el resto, sino que "depende de las circunstancias" y sirve fundamentalmente -según se dice- "para poder actualizar los contenidos que se transmiten". Esta posición, como se aprecia, desentona de todo el conjunto en su concepción y parece ser una práctica lejana a las que se caracterizan como de "Educación Popular".

No queremos hacer una mayor síntesis, dado que ya la hemos venido ha-

cient
valg
ral
pers

ciendo en las otras preguntas, pero valga reiterar la consistencia en general del planteamiento, frente a una perspectiva dentro de las caracteristi-

cas de la Educación Popular y la fragilidad posible que se esconde dentro de esta aparente visión uniforme.

C5. Aprehensión de la práctica

*Sistematización y redacción:
Manuel Iguíñez y Norma Rottier*

Análisis de las respuestas

Se trata de identificar las acciones de los involucrados en el programa, después de haber pasado por él.

5.1 De los responsables

5.1.1. Evaluación

¿Se evalúa? enfoques y condiciones

Casi todos los programas realizan alguna forma de evaluación.

Esas formas muestran a la vez una fuerte variedad y una orientación hacia algunas formas o tipos que aparecen como los deseables. Sin embargo, hasta ese tipo de evaluación más buscado requiere ser entendido en relación con las diversas formas de la oferta educativa, muy variada, y que expresa igualmente matices o diferencias, estilos y enfoques institucionales, pedagógicos, así como condiciones operativas y posibilidades específicas.

¿Cuándo? los momentos

Lo más recurrente es que se realiza al final del programa mismo. Algunos pueden tener varios talleres distintos en un mismo programa; en estos casos se realiza al cierre de cada uno y del conjunto.

Aparecen los polos extremos: de evaluación diaria y al final de cada tema o parte, así como en menor medida las evaluaciones posteriores al final del ciclo institucional anual. Así, vemos la realización de la evaluación durante el proceso formativo y al final.

¿Quién lo hace? los sujetos de la evaluación

Casi en la totalidad evalúa el equipo responsable del programa desde el centro. A la vez, muchos evalúan con los responsables de la organización popular. En los casos en que se evalúa diariamente, se trata del equipo que conduce el evento o taller, que en ocasiones es conformado de manera ad hoc entre los responsables institucionales y los miembros participantes del propio taller, sean dirigentes o asistentes.

Así como en menor medida se evalúa con las organizaciones, también aparecen casos donde la evaluación por parte de la organización es hecha independientemente de la institución educativa. También hay casos en que es una sola persona, la responsable de realizar la evaluación.

Hay referencias escasas a evaluadores externos o a algún encargado sólo de evaluación durante el programa.

¿Qué

La ter
"todo
de p
todol
partic
cisan
ejem
co, a
cación
ción

Ap
impr
incip
secu
instr

El
ría,
po
el p
mie
de
quie
bié
alc

E
ma
de
ten
tru
cu
co

I
inc
re
cu
do
re
to
to
do

¿Qué se evalúa y cómo?

La tendencia dominante afirma evaluar "todo el proceso". Las enumeraciones de partes o aspectos, inciden en: metodología, contenidos, organización, participación. En menor medida se precisan los extremos de: el inicio (por ejemplo la convocatoria), el diagnóstico, así como el final, el impacto, la aplicación. Una parte incluye la evaluación de la conducción.

Aparecen respuestas que afirman lo improvisado, no planificado o eventual, incipiente, de las evaluaciones; en consecuencia no mencionan casi el uso de instrumental.

El caso en que la evaluación es diaria, expresa claramente la idea de un tipo de conducción que opera durante el proceso, pues éste implica el surgimiento de elementos de contenido o de ambiente, participación, etc. que requieren conducción y medidas también en el proceso de manera que se alcancen los diversos objetivos.

Es así mismo importante, mas no mayoritario, un énfasis en medir el nivel de asimilación, aprendizaje de los contenidos. En estos casos aparecen instrumentos como pruebas escritas, discusiones en grupo y/o trabajos prácticos.

Las evaluaciones por lo general no incluyen esas "pruebas" escritas, sino respuestas a guías, cuestionarios, etc., cuantitativos y cualitativos, respondidos personal y/o colectivamente y que recogen las opiniones sobre el conjunto y las etapas o aspectos. Distinto entonces de los que miden la apropiación de contenidos y también de quienes

buscan medir el impacto en cambios visibles en la práctica posterior. Según el tipo de acción, ejemplo "casos resueltos", se evalúa si mejoran los resultados.

Tanto el qué y el cómo se evalúa, acercan más directamente a diferenciar el tipo de oferta educativa. Estos tipos de oferta y estilo deben compararse con referencia a clasificaciones que aparezcan en la sistematización de los puntos anteriores y los que sigan de esta sección.

Pocas referencias aluden a un elemento algo más "objetivo" que el programa concreto, como confrontar con un plan mayor o un proceso, no fuera, pero sí más englobante de la acción educativa misma. Sobre ese proceso más amplio aparecen más referencias en preguntas posteriores.

En algunos casos los resultados quedan registrados para posteriores seguimientos y actividades.

Preocupaciones a resaltar:

- a) Se juega en el tipo de evaluación el nivel y tipo de relación educativa e institucional de los centros con los participantes y las organizaciones.
- b) Se juega el nivel de responsabilidad con los resultados específicos que se deberían lograr. No queda suficientemente claro que en este dar cuenta de los resultados obtenidos se esté con pie firme.
- c) Se nota, pero débilmente, la actividad de recoger opiniones y cierta debilidad en su procesamiento posterior.

5.1.2 Seguimiento

¿Se hace?

En menor medida que la evaluación, la mayoría afirma hacer seguimiento. Asimismo aparece un número que dice no hacerlo porque no está previsto y no está planteado. Otros no lo hacen por dificultades aun cuando sería deseable. Por ello en esta pregunta la gama de opiniones es más radical, pues para una parte el seguimiento es esencial para el programa y la concepción de educación popular. Asimismo son bastantes las indicaciones de que el seguimiento que se hace es incompleto, insatisfactorio o deficiente.

¿Quién lo hace?

La tendencia más marcada entre los que lo hacen son los educadores, el equipo, el responsable, los centros. En mucho menor medida la organización o un colectivo de ambos.

Se presenta algo más la referencia, que en la evaluación, a la existencia de colectivos más amplios (redes) en cuyo marco se produce el seguimiento. Ello por tener rutinas de reencuentro que viabilizan el seguimiento. Cuando se generan grupos o equipos populares autónomos, ellos son los que lo hacen.

¿Cómo se hace?

El primer bloque lo forman los programas que son parte de un "acompañamiento directo" un sector social concreto o población. El seguimiento es consustancial al programa porque el mismo es permanente o se inscribe en un programa más global institucional. Los programas educativos se reprodu-

cen y las asesorías, etc. también. Es claro el caso de programas periódicos, con ciclos anuales, que por su inserción educativa implican un seguimiento, contacto, relación más integral con la comunidad, el sector, a través predominantemente de las organizaciones y los dirigentes. Estamos frente a programas educativos diseñados como seguimiento activo a procesos socio-educativos.

El tipo de participantes marca el seguimiento. Cuando se trata de educadores de centros o dirigentes populares dedicados a alguna línea educativa, el seguimiento tiene más de reencuentro en eventos formativos planificados, donde el peso de lo técnico-pedagógico es mayor y donde se diferencian niveles.

Aparecen las redes de educadores como mecanismos o colectivos que sirven a los propios educadores y que son sujetos del proceso formativo.

En pocos casos, estas redes se acompañan con instrumentos o medios explícitamente destinados al seguimiento, como boletines, materiales educativos, etc.

Este tema pone más en evidencia modelos y tipos de estrategia de relación socio-educativa; de oferta educativa; tipo de participante y nivel; ubicación del servicio educativo al interior o no de programas de promoción y desarrollo; tipo de contenido, delimitado temáticamente o abierto a la problemática cotidiana global.

Resalta la característica de que procesos de interacción más prolongados

teng
tros.

Ac
instr
com
luac
cimi
esta
de
esta
ber
vari
de
mo

5.1.

¿Se

Se
los
pue
pro
sim
la l
dis

¿

L
res
de
la a

E
los
ga
me
ca
no
Po
po
ga

tengan como elemento clave los centros.

Además, el poco peso de métodos o instrumentos para el seguimiento, así como de criterios formalizados de evaluación de ese seguimiento. El reconocimiento de vacíos e inconsistencia, de estar en etapa inicial, deja la pregunta de la continuidad, la variabilidad de esta relación educativa. Así podría haber discontinuidad, pues es muy alta la variación de participantes, aun dentro de las mismas categorías sociales como la organización, el barrio, etc.

5.1.3. Sistematización

¿Se hace?

Se dividen mucho las respuestas entre los que sí la hacen, los que aún no, pues recién vendría esa fase para el programa que está en curso, y los que simplemente no la hacen. Entre los que la hacen, ésta es elemental, en forma discontinua o incompleta.

¿Quién lo hace?

Lo netamente dominante es que la responsabilidad recae en los equipos de educadores o en el responsable de la actividad.

En menor medida se comparte con los dirigentes o responsables de la organización popular. Tiende a ser primero procesada o hecha por los educadores y luego compartida y en algunos casos reelaborada en conjunto. Pocos son los que dicen que el responsable es el equipo de la propia organización.

¿Cómo se hace?

La sistematización aparece como: "ponemos las bases de...." "hacemos la fase de...."; Se trataría más de una formalización de la evaluación y su traducción en memorias, informes, registros, transcripciones. Es decir en continuidad con la evaluación pero como un puente que llega a un destino poco claro o que no llega. Se hace como parte de las responsabilidades de los conductores principales. La metodología aparece elemental y asociada a esos productos escritos con poca referencia a guías, etc. Sólo algunos pocos aluden a un método determinado que se sigue. El primer material en algunos casos inicia su discusión con otros de la institución o con los participantes y en pocos llega a profundización individual o en marcos mayores -como redes- y con un procedimiento que lleve a mayor elaboración.

En continuidad con la manera de ver la evaluación, lo que se avanza en sistematización se usa en la reprogramación de las actividades y en la preparación de materiales de contenido de los cursos o de manuales de capacitación.

Sólo en contados casos recibe tratamiento sistemático y con claridad respecto al tipo de elaboración al que se aspira, lo que no ayuda a confrontar con lo que se hace.

5.1.4 Productos

Los productos predominantemente son materiales educativos para el mejor desarrollo de la actividad educativa. El énfasis está en lo metodológico y de contenido temático. De ahí que se pro-

ducen memorias, cartillas, folletos, videos, fotos, etc.

Los materiales en algunos casos consisten en recopilación de tradición oral, cuentos, canciones o poemas. Así mismo materiales sobre el proceso organizativo popular, sobre todo el funcionamiento democrático.

Otro tipo son los programas de comunicación permanentes como en radio o en impresos, periódicos, concursos, etc.

En términos de reflexión menos instrumentales se mencionan sobre todo artículos, documentos de trabajo, lo que remite a la pregunta sobre el vacío de elaboraciones más orgánicas e integrales que tenderían a la forma de libros.

Pocas referencias a elaboraciones programáticas en relación a sector social; políticas públicas, calificación en gestión social o planificación; elaboración de diagnósticos.

5.1.5 Producción teórica

La producción teórica predominantemente estaría en los materiales educativos, en los productos mencionados en los puntos anteriores. Más específicamente se da cuando esos materiales tratan de temas o contenidos relativos y en las ponencias de algunos expositores.

La producción, salvo en temas tratados por expositores individuales, se liga a la sistematización de la práctica, lo que sería un primer nivel, pero pareciera que no llegan a adquirir una consistencia o especificidad, serían algo así como prolongación no redondeada.

Para algunos, la sistematización ya sería su producción teórica.

Se encuentran algunas referencias a elaboraciones e investigaciones sobre aspectos socio-económicos o políticos y a investigaciones sobre la realidad de la educación escolar. Un casi vacío de elaboración pedagógica, tiene como excepción algunos que han elaborado sus reflexiones en forma de folletos o libros. Varias de estas menciones indican que se trata de elaboración que parte de tener como referencia no un programa, sino una experiencia personal o colectiva más amplia y resultan en reflexiones más globales de política de la educación popular, de metodología, de enfoque teórico.

Las menciones que entendemos por producción teórica quedan pendientes a deducir, vía indicaciones, por escasez de definiciones.

5.1.6 Principales dificultades

Son varios los tipos de dificultades y esta es una pregunta con respuestas comparativamente más amplias. Ordenamos las dificultades por rubros:

- a) Dificultades que nacen de: la pobreza entre los destinatarios y su dedicación a la sobrevivencia; la violencia política y delincuencial; los cambios rápidos en el contexto político.
- b) La mayor parte señaló dificultades de la propia actividad educativa o institucional en sus diversos aspectos: La pobreza en el diagnóstico de realidad de los participantes, el diagnóstico de necesidades educativas, expectativas. Es recurrente el

problema de los límites o carencias financieras para educación. Junto a éste también el de tiempo, dinámica de equipo, activismo. Estas trabas en algunos casos aparecen como rasgos ya estables, fatales, y no dificultades que se remontan y encaran metodológicamente. Otra dificultad fuerte es la formación de los educadores; esta respuesta deberíamos seguirla más detalladamente más adelante. Otra dificultad, la de equipos pequeños o inconstantes, plantea el tema de la valoración de lo educativo en muchas instituciones.

Esquematismo en los diseños.

Dificultad de delimitar temas más relevantes y su ligazón con lo coyuntural.

- c) Dificultades del tipo de proyecto, que alimentan la excesiva diversidad de tareas: insuficientes recursos para elaboración, proyectos que no contemplan seguimiento. Hay algunas referencias al financiamiento extranjero.
- d) En la organización popular: dificultades de dedicación a formación, tendencia al inmediatismo. Renovación excesiva de cuadros directivos, conflicto de poder, sectarismo con crisis de la izquierda. Crisis del movimiento sindical.
- e) Dificultades de la relación entre educadores y pobladores, como la lengua.

5.1.7 Principales aciertos

Son amplios los aspectos de acierto que se enuncian en estas respuestas

que, como la anterior, es comparativamente extensa.

- a) El acercamiento entre organizaciones populares: se valora el aporte de lo formulativo como factor de vinculación; articulación de grupos que no lo hacían o no suficientemente. A partir de ello se valora el intercambio de experiencias y de información. Este proceso de encuentro en algunos casos es de amplio alcance territorial o nacional.
- b) Aportar al desarrollo organizativo. Vinculado a lo anterior se insiste en aspectos de contribución. Entre ellos están el campo de las relaciones humanas; la cohesión de los equipos directivos; la renovación sindical; el respeto a la identidad y los procesos; la generación de visiones de realidad regional y nacional; la generación de propuestas; el acceso a servicios públicos y la relación con organismos del estado.
- c) En relación al servicio educativo: La existencia de una respuesta formativa a necesidades y demandas que adquiere formalización. Se menciona el aporte, reflexión colectiva y conducción de procesos de conocimiento ordenados. Producir procesos de conocimiento desde las prácticas y orientando la proyección mayor de ellas. La multiplicación de las experiencias formativas y la creatividad que se genera son rasgos de la pedagogía que en algunos casos se menciona. Entre estas respuestas de mejor formulación pedagógica también se menciona la coherencia entre los enfo-

ques filosóficos y metodológicos y la integralidad de los aspectos cognitivos, afectivos, corporales, lúdicos y culturales. Así, el enfoque metodológico a través de varias formas es resaltado, a veces explícitamente.

- d) El encuentro de personas de sectores socio-culturales distintos. Es un aspecto poco mencionado así como su correlato de una experiencia intercultural y de consideración de identidades en el proceso educativo.
- e) Otro rubro es el de la contribución en la formación de dirigentes y educadores.
- f) El mejoramiento de condiciones concretas de vida es poco mencionado.
- g) En algunos casos se reconoce la existencia de redes de articulación que enriquecen la reflexión y el trabajo.

5.2 De los participantes

5.2.1 Evidencias de aprehensión

Algunas referencias incluyen cambios globales en las personas como: cambio de posición ideológica, de actitudes y valores en el sentido de mayor sensibilidad y solidaridad. Valoración de lo subjetivo y la vida cotidiana, mayor autoestima; algunos aluden a mejorar en la vida familiar.

Un bloque recoge diversas expresiones de impacto en el desarrollo organizativo. Ampliación de las organizaciones así como creación de nuevas. Aspectos más cualitativos, en el sentido de enriquecer la vida organizativa, me-

yorando la participación con mejores instrumentos y con mejores propuestas, trabajo en equipo, innovación de estrategias y sólo algunos, capacidad mayor de negociación y fuerza.

Un bloque con evidencias en la práctica educativa con creación de actividades educativas e instancias colectivas para ello. Apropiación metodológica que lleva a afirmarse en la conducción educativa y a readaptaciones en sus programas. Mejor manejo de análisis y desarrollo de capacidad crítica.

Algunos verifican la apropiación en destrezas para la lecto-escritura, en las prácticas de evaluación de aprendizaje con pruebas, trabajos presentados, ejercicios, elaboración de investigaciones. En las propias actividades educativas, también en las relatorías.

Algunos no han respondido. Otros señalan como respuesta que al no haber sistematización no tienen elementos sólidos, no hay evidencias sino sólo impresiones de los responsables. Algunos, en parte con razón, señalan que se indicó la respuesta al responder a los aciertos.

5.2.2 Evaluación de los participantes

Un número importante no responde o responde con comentarios propios de los educadores.

Una memoria recoge evaluaciones dichas o escritas por participantes. Algunos remiten a textos de evaluación (no todos recibidos) y que requerirían otro análisis.

Entre las opiniones de los participantes un rubro es relativo a la autoforma-

ción p
ción d
nocim
miento
presio
dad d
y de s
de qu
Se ap
parte
dolog
que s
pero l
el len
ción.

Algu
mas c
cia er
bios
otras
miso
cluso

ción personal y colectiva y la valorización de sus propias capacidades y conocimientos. En el campo del conocimiento y la educación se recogen expresiones de apropiación de la posibilidad de realizar procesos pedagógicos y de sus dificultades. La comprensión de que es un proceso que se conduce. Se aprende a pensar. De esto forman parte opiniones sobre cómo la metodología viabiliza el trabajo (que no es que sea fácil). Para unos es sencillo, pero para otros hay dificultades, como el lenguaje o el poco tiempo para reflexión.

Algunos afirman mejoras en los sistemas de organización y logros de eficacia en la organización. Asimismo cambios en actitudes en la relación con otras organizaciones y en el compromiso social. Además de citar alguno incluso un poema

5.2.3 Instancia de gestión educativa

Un número no responde a esta pregunta (pero quizá algo más que a la anterior).

Un bloque de respuestas señalan que no se generan nuevas formas de organización por el nivel existente. Ya la gente está en organizaciones estables de educación o donde se realiza educación.

Algunos plantean la consolidación de instancias y mayor capacidad de realizar su función. Mayor autonomía y permanencia en gestión educativa.

Aparecen en organizaciones preexistentes la especialización como equipo, áreas o secretarías. En otra casi se generan grupos nuevos de autoeducación de base.

En algunos casos se menciona el surgimiento o existencia de las redes institucionales e instrumentos como el boletín.

Análisis por regiones

BRASIL

Centros: Camp, Cepis, Vianeí, Asse-soar, Cedope, Der, Fidene/SPEP

5.1 De los responsables

5.1.1 Evaluación

Se hace evaluación.

Permanente-semestral y final.

Incluyen a varios en la evaluación:

- Responsables, participantes
- Profesores
- Consejo ejecutivo y directivo
- Equipo

Es general evaluar:

- Contenidos
- Metodología
- Objetivos
- Asesoría y coordinación
- Participación
- Apropiación de los cursos

Es menos común evaluar:

- Material didáctico
- Expectativas
- Crecimiento político
- Impacto en el contexto
- Ambiente, servicios.

No se identifica en la mayoría de los centros el cómo se evalúa, salvo en 3:

con la referencia general al uso de técnicas, a dar respuestas por escrito (uso de cuestionario). Un caso precisó ser informal y poco sistemática la evaluación que practican en su centro.

Sólo Fidene/SPEP desarrolló en documento anexo la concepción, el diseño, la metodología y sugerencias de formas de evaluación de prácticas sociales y de eventos. Es importante esta contribución: "Avaliaca o Educação Popular", por Elza María Fonseca Falkembach. Unijuí Editora. 1991.

5.1.2 Seguimiento

Se observan más dificultades para desarrollar esta práctica.

En los casos que se realiza, no está definida claramente una estrategia o no se realiza de manera formalizada; sólo en un caso, lo identificó como el seguimiento de la evaluación de los colectivos de SPEP.

Son indistintos los encargados de realizar el seguimiento:

- Secretaría de formación estatal
- Equipo
- Monitores
- Por iniciativa propia (sin dirección).

¿Cómo lo realizan?

Tiene el carácter de acompañamiento de los grupos, como el rasgo más común.

En un caso (Der) incluyen como elementos básicos del seguimiento, el registro permanente de la experiencia, la permanencia del equipo y el acompañamiento de la práctica. A Fide-

ne/
las
eva
mie

5.1

Ent
eva
rec
pos

E
soa
zac
res

Se

- Li
c
(
- C

)
- C
(

- M
s

5.1

Se
ca
cie
se

ma
de

ne/SPEP, le interesa la reorientación de las prácticas, como producto de la evaluación y a lo cual se le da seguimiento.

5.1.3 Sistematización

Entendida como relatoría, monografía, evaluación, reflexión teórica, etc. se le reconoce como necesaria por los equipos y responsables.

En los casos de Fidene/Spép y Asesoar han hecho prácticas de sistematización con las organizaciones populares que apoyan.

Se han producido materiales diversos:

- Libretos que analizan la historia de un curso y una propuesta metodológica (Der).
- Cartilla sobre el problema de la tierra y un texto más académico sobre el mismo tema (Fidene/Spép).
- Cartilla sobre proceso de evaluación (Fidene/Spép).
- Monografía sobre sus prácticas (Asesoar).

5.1.4 Productos

Se mencionan textos diversos, (Técnicas de Educación Popular, mujer, sociedad, formación de agentes de base).

Los videos también constituyen un material importante en la producción de los Centros.

La edición de libros es más limitada.

5.1.5 Producción teórica

En este aspecto 3 de los 4 centros indica no realizarla. Los otros mencionan los siguientes productos teóricos:

- Vianeí, lo identifica con los productos de la sistematización.
- Asesoar, a partir de la experiencia en el agro, está produciendo teóricamente.
- Der, está desarrollando una propuesta pedagógica.
- Fidene/Spép, investiga en el área de Ciencias Sociales y EP.

5.1.6 Principales dificultades

- Falta de claridad en el diseño y desarrollo de las propuestas educativas.
- Falta disponibilidad en los equipos para sistematizar y producir teóricamente a partir de su experiencia.
- Romper con el activismo.
- El trabajo educativo se apoya en monitores de base, que carecen de una formación pedagógica y política. Por otra parte, los centros no han definido claramente el papel de los monitores.
- Deserción de los participantes, por problemas económicos. Necesidad de los propios centros de un soporte financiero adecuado al desarrollo de las tareas educativas y de investigación.
- Equipos con técnicos y profesionales que carecen de una calificación para el trabajo con organizaciones populares.

Se necesita profundizar la relación entre el proceso organizativo y el proceso pedagógico.

Esto incluye un reconocimiento más integral del ser humano en su dimensión afectiva, cultural, política.

Además, se necesita ampliar intercambios con otras experiencias, para avanzar en la propia reflexión teórica y propuesta pedagógica.

Y también reconocer que se trabaja con sujetos complejos (movimientos-instituciones) quienes necesitan fortalecer sus intereses estratégicos en el campo popular.

5.1.7 Principales aciertos

- Partir de la práctica de los participantes.
- Autovalorización para afirmar su protagonismo.
- También es importante el apoyo de las organizaciones populares al programa del centro.
- El intercambio de experiencias entre monitores de base.
- La revisión metodológica, considerando la dimensión organizativa en el proceso de capacitación.
- Se anexa el texto de Fidene/Spep, a continuación:
- * Ocupar un espacio en la Universidad con trabajo de FEP.
- * Vincular la investigación a lo pedagógico, cualificando el proceso de FEP.
- * Trabajar la FEP con movimientos sociales (base, liderazgo, educación) y sus asesores (centros y universidades) en conjunto. Los resultados positivos de esta experiencia han incentivado a otras universidades a iniciar experiencias semejantes (Red de Universidades).
- * El proceso auto-gestionario de SPEP, con una estructura descentralizada e instancias con atribuciones definidas y poder de decisión: Seminario Presencial, Seminario Sectorial, Consejo Político, Comité Ejecutivo, que permite a sus integrantes la vivencia de un proceso democrático de FEP, lo que se refleja sobre sus instituciones y movimientos.
- * Tener como área de actuación no sólo el sur de Brasil, sino también Uruguay, Argentina y Paraguay, lo que permite la vivencia en la FEP de la solidaridad latinoamericana.
- * La promoción de actividades conjuntas entre instituciones y movimientos, lo que evita la duplicación de eventos y posibilita la articulación.
- * La formación a partir de ejes temáticos, que permite la reflexión a través de contenidos globalizantes: Conocimiento y poder, La cuestión de la tierra, Las contradicciones, Estrategia del imperialismo, La integración del Cono Sur, La cuestión de género.
- * Ir abriendo la visión de los agentes de SPEP en cuanto a la manifestación de estas cuestiones sobre la realidad.
- * Ir permitiendo que se perciban como cuestiones comunes a todos los agentes de SPEP, aun cuando se

manifiestan de forma diferenciada en lo específico de cada movimiento.

- * Ir permitiendo la percepción de la dimensión histórica de las luchas de los movimientos por sus agentes.
- * Ir fortaleciendo elementos que clarifiquen sus caminos, priorizando sus estrategias y tácticas.
- * Ir concientizando a los movimientos sociales sobre la importancia de la formación permanente, pues cada paso dado, a nivel de conocimiento, provoca un nuevo desafío.
- * Ir mostrando que el conocimiento avanza indefinidamente.
- * La orientación de SPEP, dada por su objetivo general, "Trabajar el conocimiento colectivamente en cuanto a producción, recuperación, reelaboración y difusión", posibilita:
 - * La vivencia interdisciplinaria del Comité Ejecutivo en su práctica de asesoría, lo que implica una producción colectiva de conocimiento e intervención pedagógica.
 - * La adquisición de una postura de vigilancia reflexiva de este Comité Ejecutivo sobre el proceso educativo, procurando mantener coherentes práctica, teoría, métodos y técnicas de investigación y de formación.
 - * La incorporación, por el Consejo Político, de la tarea de elaboración teórica, juntamente con el Comité Ejecutivo.
 - * La percepción de la importancia de la actividad intelectual para los movimientos sociales, llevando a algu-

nos de sus líderes a desempeñar, inclusive, la función de intelectuales (desencadenando así un proceso de sistematización de experiencias).

- * La percepción, por los movimientos sociales, de la necesidad de formación técnica especializada de sus cuadros (inclusive académica, como proponen los indios).
- * La percepción, por los movimientos sociales, de la necesidad de mayor rigor científico en la formación de sus agentes y en la orientación de sus prácticas (encuesta de Pastoral Juvenil Rural, encuesta del Movimiento de Mujeres, y diagnósticos).
- * El reconocimiento y valorización de la cultura de los individuos y los grupos, reforzando su identidad misma (el rescate cultural es la mayor bandera del movimiento indígena y es extremadamente valorizado por el movimiento de mujeres).
- * Mayor autovalorización y autoconfianza de individuos y grupos en razón de procurar reforzar sus identidades
- * Mayor concientización a nivel de los movimientos sociales e instituciones de asesoría sobre la necesidad de democratización interna y apropiación, a través de SPEP, de instrumentos para ello.
- * Mayor concientización de los movimientos sociales y las instituciones de asesoría sobre la necesidad de adecuar sus estrategias y tácticas a partir del conocimiento más siste-

mático de la realidad (de la necesidad de superar lo superficial, rebasar lo aparente).

* Orientar su proceso de FEP a partir de una concepción metodológica que:

- Lleve a valorizar la teoría.
- Tenga siempre a la práctica como referencia.
- Admita la diversidad, pero busque superar las contradicciones, trabajando a partir de consensos, aun cuando sean provisionales.

* Este procedimiento presenta como resultados:

- Ha llevado a algunos movimientos o grupos a repensar la manera de realizar la formación de sus agentes (discusión de los planes de los equipos de formación de algunos movimientos, cambios en las estrategias de formación de COOPANOR y de otros grupos que SPEP ha asesorado).
- Ha llevado a organismos asesores a repensar su práctica educativa (se están integrando universidades a la propuesta de reunión de ONGs para abordar la cuestión de la asesoría; reflejos de la concepción de asesoría de SPEP sobre la extensión de UNIJUI) y
- Ha posibilitado al Comité Ejecutivo tener más claridad sobre su papel, lo que da como resultado mayor eficiencia de su propia práctica y una producción científica al servicio de su tarea y de las prácticas de los movimientos so-

ciales e instituciones de asesoría que lo integran o que se relacionan con SPEP.

5.2 De los participantes:

5.2.1 y 5.2.2 Evidencias y evaluaciones de los participantes

- Camp; trabaja con el movimiento de mujeres y evidencia mayor compromiso en la construcción del movimiento. Están participando más directamente en la organización de los cursos. En la evaluación, han valorizado su práctica social junto al crecimiento personal. Está muy junto lo que conquistan como personas y como militantes de su organización. Encuentran necesario ser creativos para enfrentar los cambios rápidos de la sociedad.
- Cepis, otorga importancia al método para el cambio de actitud entre los adultos alfabetizados. Incluyó testimonios de mujeres, promotores de base, que acreditan que se sientan gratificados con la atención que tienen en la comunidad.
- Vianeí, destaca el mayor compromiso en los movimientos, organizaciones y pastorales populares. Crecieron los intercambios y actividades a diferentes niveles: local, nacional e internacional. No incluyó respuesta en evaluación.
- Asesoar, indica mayor claridad para negociar con órganos públicos y en la evaluación destaca la descentralización en la formación de los monitores.

- Ce
m
su
g
- De
m
d
m
e
p
"e
b
- F
a
p
la
c
t
y
r
E
t
c
t
e
y
c
5.2
I
for
va
ce
t
tó
ma
ga
pi
es
le

- Cedope, sólo incluyó que el programa ha contribuido en los cambios de sus prácticas. No respondió la pregunta de evaluación.
- Der, más firmeza para explicar y tomar decisiones, con la discusión pedagógica en las organizaciones y movimientos y especialmente sobre el rol docente. Evalúan que avanzan positivamente en la creación de una "escuela diferente", que antes no sabían como realizarla.
- Fidene/Spép, incluye 3 niveles de aprehensión de la práctica. En el propio Spép, el desarrollo teórico y las políticas y actividades de formación. En los movimientos de agricultores, mujeres, indígena, se construyeron mejor las propuestas de organización de cada uno de ellos. En las asesorías, con un asentamiento: Nueva Ramada, la recuperación de tecnología apropiada y de los métodos y técnicas de planificación, evaluación y de elaboración de proyectos. No hay respuesta de evaluación.

5.2.3 Instancias autoeducativas

Es un tanto desigual el resultado de formación de instancias auto-educativas, como producto del trabajo de los centros.

Hay desde que un curso que posibilitó la creación de una secretaría de formación estatal (Camp).

O que sólo es posible en algunos lugares: Campinas, Ribeirao Preto (Cepis). Otros crearon en sus municipios escuelas de formación (Vianeí) o fortalecieron las existentes: escuelas comu-

nitarias de agricultores (Assesoar). Los de Spép, son calificados como programas de autogestión educativa, porque los representantes de movimientos e instituciones toman decisiones, a través del llamado Seminario Presencial (Fidene/Spép).

COLOMBIA

Centros: 6. Sólo se identificó PRIMO. Los demás no tienen referencia institucional.

5.1 De los responsables

5.1.1 Evaluación

Todos la practican.

Coinciden en realizarla al final de cada curso/taller/seminario.

Entre el equipo y los participantes.

¿Qué evalúan? En general:

- Contenidos,
- Metodología,
- Participación,
- Grado de conciencia (¿?)
- Organización,
- Impacto, etc.

¿Cómo? De un modo participativo, con dinámicas, guías, oral, escrito, grupo, individual, etc.

Descubren las limitaciones y cualidades de la actividad que acaban de concluir.

Pero no indican que realicen una evaluación de carácter más institucio-

nal, de su programación y funcionamiento interno.

Quizás entendieron que la pregunta sólo se refería a las actividades colectivas, en su calidad de escritos públicos.

5.1.2 Seguimiento

Hay un centro (sin identificar), que trabaja con campesinos, y desarrolló el seguimiento como acompañamiento de vida en la propia comunidad.

Como en la mayoría de los casos se trata de seguimientos a participantes de cursos, les interesa reconocer los resultados del aprendizaje, con visitas y formularios para responder. Esta relación es destacada como importante para vincular el proceso educativo al proceso organizativo.

El seguimiento también es entendido como asesoría o tutoría para las etapas no presenciales de la capacitación.

El Proyecto Primo del Cinep, formaliza esta actividad con un responsable: el coordinador del proyecto.

5.1.3 Sistematización

La sistematización aquí también es comprendida como "ordenamiento de la práctica". Sólo un centro de las 6 consultas realizadas, no incluyó ninguna respuesta a este punto.

En los otros, se recupera la experiencia de los eventos educativos, con registros, memorias, guías, grabaciones, etc.

Dos centros incluyeron en esta actividad organizar debates institucionales

para afinar lo conceptual, métodos y estrategias.

Específicamente Primo anotó que los debates con los resultados organizados de los talleres, posibilitan nuevas elaboraciones teóricas, para profundizar la acción educativa y consolidar una posición o postura institucional para abrirse a la discusión con otras instituciones de Educación Popular.

Los productos de la sistematización son materiales escritos, audio visuales, artículos para CLEBA (boletín), otros de apoyo metodológico y Primo está por publicar un texto que dé cuenta de sus reflexiones en el campo educativo.

5.1.4 Productos

Esta pregunta, para algunos centros, dio lugar a un inventario de sus publicaciones: cartillas, artículos, documentos internos, memorias, guías de trabajo para los cursos, etc. diferenciando sus destinatarios: los propios equipos o los participantes.

Un centro explica que los participantes elaboran un material de diagnóstico al final del curso (salud/trabajo) que los apoya en su representación sindical.

5.1.5 Producción teórica

En su mayoría, en proceso.

Algunos identifican los ejes de interés: social, psicología, educación, etc.

Otro, el ser instrumental a la práctica sindical, con el diagnóstico.

Y Primo, no identifica cuál, pero afirma que es tarea de responsables de equipo.

5.1.6 Principales dificultades

- En el equipo de trabajo:
Formación pedagógica y escaso conocimiento de la cultura popular:
Organización de tareas, exceso de demanda con poco personal. Personal poco estable. Financiamiento.
- En los métodos:
La sistematización y la investigación no se realizan rigurosamente; se "achican" los contenidos de la capacitación por el activismo.
No se prioriza suficientemente el seguimiento.
Poco desarrollo teórico en las experiencias de educación de adultos.
Escaso y difícil registro de lo que hace el centro.
- En los participantes:
El desigual nivel de instrucción influye en la proposición y desarrollo de contenidos.

5.1.7 Principales aciertos

- En la relación con los participantes:
Adecuación del programa a las características de los mismos.
Formalización de los contenidos en ejes temáticos que posibilitan su profundización.
Realizan diagnósticos (locales, regionales)
Posibilitar el intercambio de experiencias entre organizaciones.
Escasa deserción de los cursos.

- En su consolidación institucional:
Ganar equipos más estables.
Debatir los problemas de la práctica.
Lograr interlocución a nivel de América Latina
Publicar materiales.
La especialización del equipo por áreas de interés y de acción.
La planificación semestral.

5.2 De los participantes

5.2.1 y 5.2.2 Evidencias y Evaluaciones de los participantes

En las evidencias descritas, es importante la capacidad de influir en sus organizaciones y comunidades, en un ámbito local y regional y también sectorial (sindicatos).

Multiplan lo aprendido en su trabajo comunitario, fortaleciendo su capacidad de liderazgo.

Participan en la elaboración de planes y proyectos, afirmando procesos organizativos que incluyen lo educativo, político, cultural y religioso.

En las evaluaciones, hay cambios propuestos por los participantes en el diseño de los programas de los centros, especialmente en los contenidos (de abstractos a concretos).

Apreciación crítica del comportamiento de sus compañeros de curso y coordinadores del equipo.

La capacidad de transmitir lo que piensan, resaltando su propio saber como útil para cambiar la situación que viven.

5.2.3 Instancias autoeducativas

Grupos de estudio en las veredas, ayudan a crear en la base social equipos de Educación Popular.

Se resalta la importancia de la cercanía entre los participantes para crear órganos de estudio y reflexión.

No necesariamente los centros tienen una propuesta estructurada para el desarrollo de instancias autoeducativas.

Esto lo perciben como resultado del fortalecimiento de la autonomía.

MÉXICO

Centros: CED, CIDHAL, CESE, Enlace, Fomento Cultural, Academia Mexicana de DDHH, Mujeres para el Diálogo

5.1 De los responsables

5.1.1 Evaluación

Se presentan dos tipos de evaluaciones:

- Después de cada evento educativo, entre responsables y participantes (5 centros).
- Semestral, por el equipo responsable, para revisar avances y limitaciones (2 centros).

Uno de los centros precisa una apreciación crítica de las evaluaciones al final de los eventos, porque no profundizan en los aspectos que se evalúan, (CED).

Es importante considerar este enjuiciamiento para hacer de la evaluación instrumento de conocimiento y transformación de las prácticas.

Entre los centros que evalúan los eventos, se diferencian los que diseñan previamente los objetivos y el contenido de la evaluación (2) de los que lo realizan espontáneamente (3) en base a las opiniones de los participantes y equipos.

En las evaluaciones institucionales, se da importancia a la construcción de indicadores que objetivicen los resultados.

Esta evaluación está más directamente orientada a la planificación y a la discusión de los enfoques teóricos que orientaron sus intervenciones.

5.1.2 Seguimiento

No lo hacen (CED, Fomento Cultural).

Entre los que realizan actividades de seguimiento, hay quienes adoptan una forma de compromiso equipo-participantes (Mujeres para el Diálogo); de delegación en las dirigentes de base (CIDHAL); como parte del sistema de trabajo en la institución (CESE) (Enlace).

Y de una manera selectiva, según el tema y los participantes (Academia Mexicana de DDHH).

5.1.3, 5.1.4 y 5.1.5 Sistematización, productos, producción teórica

Informes, memorias, documentos internos, etc., son lo indicado por los centros como sistematización. No lo ha realizado (Ced). Sistematización y evaluación no se diferencian.

Sistematización y registro de la experiencia en sí misma, aparecen como iguales.

Como evaluación y como registro, da lugar a la revisión de la práctica concreta, pero no desencadena un proceso de conocimiento específico.

En los productos, se han realizado materiales didácticos y una bibliografía sobre DDHH, las memorias de los talleres, materiales teórico-metodológicos de los programas de ecodesarrollo, carteles, etc.

La producción teórica es imprecisa. Algunos señalan que las memorias son la producción teórica (2) y sólo 1, da cuenta de una investigación sobre escolaridad. Otros no tienen (2).

5.1.6 Principales dificultades

Del equipo con los participantes:

- Mantener su extensión
- Evitar la deserción
- Dificultad en el empleo de lenguas nativas (nahuatl)
- Desnivel de instrucción y diferencias entre participantes avanzados e iniciales.

- Indefinición del papel de los promotores en las organizaciones populares.

- Creer en la gente (¿?)

- Habla del grado de confianza del educador en el sector popular.

De los participantes

- Vivir en sitios distantes y con escasos medios de comunicación.

- Desconfianza en los "agentes externos" a sus comunidades.

- Subordinación de la mujer campesina que dificulta su participación social.

Un Centro incluyó como dificultad: el contexto nacional. (Fomento Cultural)

5.1.7 Principales aciertos

Del centro:

- Ampliar sus destinatarios. No sólo sectores populares, sino profesionales y técnicos de los centros.

- Ampliar su radio de acción a nivel nacional.

- Trabajar con un sector olvidado: los indígenas.

- Comprobar avances en el movimiento femenino.

De sus métodos de trabajo

- Técnicas gestálticas; son útiles para explorar el mundo interno.

- Seguimiento permanente a los participantes de los cursos (Cidhal).

- Elaboración de diseños de talleres y apropiación de la propuesta educativa por grupos que lo practican autónomamente.

- Solución de problemas jurídicos y agrarios (Fomento Cultural).
- La misma consulta sobre FEP ha sido un acierto, al responderla con los participantes. (CED).

No respondió (CESE).

5.2 De los participantes

5.2.1 y 5.2.2 Evidencias y Evaluaciones de los participantes

Capacidad autogestiva y para desarrollar acciones educativas en su organización.

Hay mayor iniciativa, seguridad y creatividad para atender a la solución de problemas que afectan a las comunidades indígenas.

Estimular al participante a profundizar ciertos temas o proyectos de organización.

Cuestionan sus métodos de trabajo y organización anterior en busca de alternativas. Adquieren conocimientos y actitudes de trabajo en equipo.

El uso de instrumentos que generan la participación y el tener una visión más integral del trabajo.

Los subjetivo y lo cotidiano se revelan importantes, pero aún no existe un desarrollo en términos propositivos.

Los participantes evalúan atendiendo aspectos como: expectativas cubiertas o no por los programas, coordinación y participación durante los talleres, la integración grupal, la propuesta metodológica y lo subjetivo, lo organizativo.

5.2.3 Instancias autoeducativas

Destaca la formación de grupos regionales de mujeres y comisiones de formación (Mujeres para el Diálogo, CIDHAL)

Se han formado comisiones de trabajo con responsabilidades de los participantes (Fomento Cultural).

Se da importancia a las organizaciones regionales para hacerse cargo del trabajo educativo (CESE).

Otro indica que es parte del proceso mismo de las organizaciones (Enlace).

No responde (CED, Academia DDHH).

URUGUAY- PARAGUAY

Centros: Uruguay: Multiversidad, CIAC, PEP; Paraguay: Nemonguetará, CECTEC

5.1 De los responsables

5.1.1 Evaluación

El Centro Multiversidad del Uruguay, trabaja con estudiantes. Esto influye en los términos en los que realiza la evaluación.

En este caso la evaluación está orientada a analizar la práctica que realizan los estudiantes y con los que no la realizan, a reconocer la opción de práctica que les interesa hacer.

Los Centros que trabajan con sectores populares, tienen en la evaluación la herramienta para apreciar los resul-

tado
prop
ción
micc

Se
dade
año)
gorfi
za c
na u
insti
año

U
prá

E
de c
par

E
te l
mo
car
ción

5.1

En
po:
su

(
de
niz
eq
ev:
(C

I
ga
rej
tar

se

tados de sus intervenciones: en los propios participantes, en las organizaciones y en el contexto social, económico y político.

Se practica como "cierre" de actividades (al final de un evento, al final del año). Aquí se pueden distinguir 2 categorías de evaluaciones: la que se realiza con carácter puntual, cuando termina un evento, y la que revisa lo que la institución realizó en global durante un año.

Una y otra sirven para reorientar las prácticas.

En los que privilegian hacerlo al final de cada curso, hacen espacio para los participantes.

En las otras, participan principalmente los miembros del equipo, salvo Ñemonguetará que incluye un consejo campesino para participar en la evaluación global de la institución.

5.1.2 Seguimiento

En el trabajo con estudiantes, un curso posibilitó organizar el seguimiento de su práctica.

Con los participantes que proceden de organizaciones populares, se organiza mediante contactos periódicos del equipo responsable para "seguir" su evaluación posterior a los cursos (CIAC).

Un modo más participativo de la organización, es el que se planifica con representantes del grupo (Ñemonguetará).

Finalmente, otro centro destaca 2 fases: la primera, "liviana", de inserción,

la segunda, más sistemática y con encargados del equipo. (CECTEC).

PEP no lo tiene previsto.

5.1.3 Sistematización

Cuando se indica que los estudiantes sistematizan en los diferentes cursos y en la tesis final, puede tratarse, como ha sido la conceptualización más general, de un ordenamiento de la práctica, en base a su registro. Otros lo interpretan como reconstrucción histórica de su proceso institucional (CIAC); una propuesta más elaborada, es la que se practica por niveles: en los encuentros; entre participantes y equipo; el que hacen los promotores; el que finalmente organiza un "metodólogo" del equipo (CECTEC).

Finalmente, no se realiza sistematización (Ñemonguetará). No se especifican, más que por dos centros, los productos de la sistematización: diferentes tipos de documentos (CECTEC) y la publicación que está en proceso de elaboración (CIAC).

5.1.4 Productos

- Revista "Universidad"
- Periódico mensual en lengua nativa y español (Ñemonguetará)
- Módulos de estudio
- Otros generales: memorias, informes, videos, etc.

PEP especificó que no tiene productos.

5.1.5 Producción teórica

Multiversidad precisó que la sistematización no es sólo un ordenamiento de la práctica, sino también elaboración teórica.

Bajo este concepto incluye lo que producen los estudiantes y los docentes que realizan investigación.

Aparecen algunos temas, como parte de la producción teórica de la institución: Trabajo Social, Veterinaria, Educación Popular. (CIAC).

Y en otros no es precisa la información.

Este aspecto expresa debilidad en la mayoría de los centros.

5.1.6 Principales dificultades

Del centro:

- Falta equipo, o no está suficientemente preparado
- No se desarrolla una política de formación
- Carecen de un financiamiento adecuado
- Falta planificación curricular (Universidad).

De los participantes:

- Heterogeneidad de niveles
- Disponibilidad de material para capacitarse
- Relaciones de dependencia con las instituciones de apoyo
- Conflictos en la relación con los promotores.

5.1.7. Principales aciertos

En algunos casos son más las expectativas de logros a conseguir, que los resultados concretos.

- Apuesta por un riguroso nivel de formación (Universidad)
- Valorizar el proceso grupal y abrir un espacio amplio, pluralista, de formación (PEP).

En otros, revelan más consistencia

- Una década de trabajo con campesinos ha permitido la formación de cuadros y la realización de los talleres de Educación Popular (Ñemonquetará).
- Flexibilidad del equipo para hacer cambios en los contenidos y metodología (CECTEC).

No responde (CIAC)

5.2 De los participantes

5.2.1 y 5.2.2 Evidencias y Evaluaciones de los participantes

Entre estudiantes, se evidencia aprecio por la teoría y aptitud crítica frente a enfoques de abordaje de la práctica.

En los campesinos, una lucha sostenida por su reivindicación y una apropiación de espacios en los medios masivos: periódicos, radio.

Introducción de los métodos de Educación Popular respondió (PEP).

En la evaluación, sólo CECTEC da cuenta de los logros en la práctica realizada,

- Curso de Educación Cívica

- En
- Vis
- Cu
- Er
o
E
des
del
par
5.2
Se
gúr
- E
d
- E
v
t
- G
(
- C
(
M
CE
Ce
ra,
ció
CE
tuc
gic
Vo

- Encuentros con jóvenes
- Visitar a los líderes
- Cursos de capacitación técnica
- Encuentros con vecinos de diferentes organizaciones.

En cada una de estas actividades, desarrollan los aciertos que, a juicio del equipo, se tuvieron con los participantes.

5.2.3 Instancias autoeducativas

Se mencionan diversas instancias, según los ejes de trabajo de los centros:

- En los cursos académicos (Universidad)
- En el barrio, en forma autónoma los vecinos trabajan textos y realizan entrevistas (CIAC)
- Grupos de teatro y de periódico mural (Nemonguetará)
- Coordinación entre grupos juveniles (CECTEC)

No respondió (PEP).

CENTROAMÉRICA

Centros: Nicaragua: Cenzontle, Cantera, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular; Panamá: CEASPA- Escuela Metodológica Institucional, CEASPA - Escuela Metodológica Mujeres; Costa Rica: COPEHU, Voces Nuestras

5.1 De los responsables

5.1.1 Evaluación

Frecuentemente se evalúan las actividades de capacitación, con los participantes, para reconocer su pertinencia y adecuación a las expectativas de los mismos.

En otros casos (2) se realiza una evaluación global del programa o proyecto, con una presencia más significativa del equipo responsable.

En estos casos se diseña la evaluación, identificando el método que van a utilizar y los contenidos que van a evaluar.

Tanto en las evaluaciones de carácter puntual como en las de carácter general, los resultados sirven para planificar mejor la acción institucional.

Es realimentadora de su práctica, aunque no se precisa ningún caso en que la evaluación dé lugar a un debate teórico de los problemas de la práctica.

En cuanto a qué se evalúa, es la lista general de aspectos ya conocidos: Objetivos, contenidos, metodología, participación, etc.

El aspecto más significativo al evaluar los objetivos de los cursos, por ejemplo, es intentar medir su impacto en las prácticas educativas de los participantes.

5.1.2 Seguimiento

Combinan la presencia del equipo con representantes de las organizaciones populares.

Algunos lo realizan a manera de asesoría permanente y otros eventual, a través de nuevas actividades educativas, a solicitud de los participantes.

No se aporta información sobre el diseño del seguimiento. Se hace por la presencia y permanencia del equipo en una determinada base, con la participación de responsables locales (dirigentes, representantes, etc.)

5.1.3, 5.1.4 y 5.1.5 Sistematización, productos, producción teórica

La sistematización aparece como una necesidad en todos los centros, pero sólo algunos la realizan de manera permanente (Cantera, Cenzontle, COPEHU) En otros es todavía un propósito (Instituto Nicaragüense, Ceaspa, Voces Nuestras)

Su modo de realización más común son las memorias y documentos preliminares de evaluación. No se registra un producto final, salvo los que se mencionan como artículos de boletín y memorias.

Este saldo en contra se expresa en el acápite de productos, donde nuevamente se repiten las memorias, cartillas, folletos, etc.

En lo relativo a producción teórica, se distingue lo trabajado en investigación (Cenzontle)

Los demás centros repiten lo referido en productos o indican que están en

proceso de elaboración. No responde (Voces Nuestras).

5.1.6 Principales dificultades

En los centros:

- Los equipos trabajan activamente, sin afinar criterios y organizar espacios de reflexión más permanente. Son pocos para una demanda amplia.
- No sistematizan y carecen de un centro de documentación.

Con los participantes:

- Estructura autoritaria en las comunidades no facilita ejercicio democrático (Cenzontle).
- Dificultad para el acceso a las regiones (CEASPA)
- No responden (Instituto Nicaragüense y Voces Nuestras.)

5.1.7 Principales aciertos

En el equipo

- Realizar un trabajo colectivo (Cantera, CEASPA)
- Garantizar el seguimiento (CEASPA)
- Pertinencia del programa educativo (COPEHU)

En relación a los participantes:

- Apropiación de la CMD y reproducción de los cursos (Cantera, CEASPA)
- Identificación y entrenamiento de líderes locales y la apropiación del proyecto por la comunidad (Cenzontle)

No
se, V

5.2

5.2.

En
han
ción
de
(CE
corr
PEH
nón
mie
zon

E
que
niar

L
blei
son

S
bro

No responden Instituto Nicaragüense, Voces Nuestras

5.2 De los participantes

5.2.1 y 5.2.2 Evidencias y Evaluaciones de los participantes

En las evidencias se valoriza lo que han ganado en participación (apropiación de la palabra) y un sentido crítico de su propia práctica organizativa (CEASPA), ejercicio de roles nuevos: corresponsales y capacitadores /COPEHU); generación de proyectos económicos y reactivación de los movimientos de mujeres y jóvenes (Cenzontle)

En la evaluación, está mezclado lo que dicen los centros y lo que testimonian directamente los participantes.

Los centros expresan algunos problemas acerca del desempeño del personal.

Se indican conflictos entre los miembros del equipo.

En los testimonios de los participantes (Mujeres) reconocen la importancia de los talleres para crecer, afirmarse, comprender y participar comunitariamente (CEASPA)

No responden (Voces Nuestras, Cantera)

En proceso (Instituto Nicaragüense, Cenzontle)

5.2.3 Instancias autoeducativas

En las organizaciones de mujeres, hay ejercicio de planificación educativa (Ceaspa).

Y en las demás organizaciones y centros, se indica que todavía no están maduros los procesos de autogestión educativa.

No responden Cantera, Voces Nuestras

En proceso, Cenzontle, Instituto Nicaragüense.

Faint, illegible text on the left page of the notebook, possibly bleed-through from the reverse side.

Faint, illegible text on the right page of the notebook, possibly bleed-through from the reverse side.

Vertical text or markings on the right edge of the notebook, possibly from an adjacent page.

**ANÁLISIS DE
LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS EJES**

*Elaboración y redacción:
Miguel Bazdresch*

En este capítulo se analiza la información presentada en el capítulo anterior. Se pretende presentar con mayor detalle algunos de los datos más relevantes, a partir de 17 preguntas analíticas surgidas de la lectura de la sistematización por ejes, pues pareció conveniente "combinar" la información de los ejes para obtener una mejor imagen de las actividades FEP de los centros, y así sustentar mejor la visión analítica, interpretativa y proyectiva, materia del próximo capítulo.

1. ¿Cuál es la estrategia de los centros en relación a la transformación social?

Según Caruso, "la estrategia es justamente el camino que los centros eligen para, a partir de un análisis valorativo de una realidad, incidir en un cambio que lleve o aporte a la configuración del proyecto (micro o macro) que constituye su finalidad. Es una opción que define los sujetos, el tipo de acción que corresponde al tipo de organización, a la situación y a las metas."

Los centros respondieron de tal manera que se puede hablar de cuatro grupos de respuestas; a cada grupo corresponde, esquemáticamente, uno de cuatro caminos, a saber:

- a. Centros con proyecto de **nueva sociedad**; ofrecen como camino la generación de nuevos valores y el fortalecimiento organizativo de las organizaciones populares, mediante las acciones de acompañamiento sistemático, precisamente calificado en lo metodológico.
- b. Centros con proyecto de **cambio**; ofrecen el camino de aporte metodo-

lógico y propuesta técnico - profesional de soluciones, mediante instrumentos adecuados.

- c. Cuando el proyecto de los centros es de **estrategias de desarrollo (salidas a situaciones de carencia)** ofrecen el camino de constitución de espacios de reflexión y crítica mediante la capacitación para la autonomía, autogestión y resolución de problemas.
- d. Por último, los centros con proyecto de **fortalecimiento de la sociedad civil**, ofrecen como camino el estímulo a la participación y la democracia; rescate, sistematización y elaboración del saber popular y cultura alternativa, mediante acciones de recuperación histórica y acción cultural.

2. ¿Cuál es la ubicación de los programas FEP en esa estrategia?

Para responder se toman las respuestas a la Consulta efectivamente referidas a programas FEP. Pudiera pensarse que a cada una de las cuatro estrategias identificadas, según se anota antes, correspondería una forma de ubicar a FEP. La realidad no es así. FEP se puede utilizar de una misma manera en diferentes estrategias. Se detectan en las respuestas de los centros cuatro formas de ubicarse:

- a. La FEP orientada fundamentalmente a formar dirigentes. A una estrategia de fortalecer lo organizativo corresponde una FEP que se ubique en la formación de cuadros para el Movimiento Popular. Se propone en realidad un nuevo modo de conducir, de organizarse, de actuar. La Iglesia, los

sindicatos, las organizaciones barriales, los partidos políticos, se incluyen en esta concepción. También se incluyen propuestas de cambio en el modelo de aprendizaje político y en las relaciones intersubjetivas.

- b. La FEP orientada a formar dirigentes / educadores para asegurar la autogestión educativa. El énfasis en esta forma está en lograr la autonomía educativa de las organizaciones populares. Corresponde sobre todo a los centros que se consideran parte del Movimiento Popular.
- c. FEP orientada a formar promotores y/o multiplicadores. Se busca autonomía del centro o del grupo a quien se ofrece FEP; la continuidad en el quehacer educativo y la autogestión. En la mayor parte de los casos forma parte de programas más amplios.
- d. FEP orientada a mejorar la capacitación específica de promotores, animadores, profesionales y educadores. Es una forma de muy pocos centros y paradójicamente aquellos con perfil técnico declarado.

3. ¿Cuál es la relación entre los centros y las organizaciones populares?

- a. Relación con organizaciones sociales.
 - Una gran mayoría de centros señala la autonomía entre centro y organi-

zación como la clave de la relación. Respeto en la toma de decisiones, apoyo horizontal, fortalecimiento de las organizaciones, vinculación orgánica independiente, son otros términos relacionales usados.

- En segundo lugar aparece la clave coordinación. Actividades conjuntas, intercambio y retroalimentación mutuos, sobre todo con carácter educativo, son los referentes de la coordinación.
 - Vinculación orgánica y organizacional entre centro y organización. Alianza estratégica y relación conflictiva por lo partidario, son respuestas de unos pocos centros.
- b. Relación con organizaciones políticas.
 - Se repite la clave de autonomía ya citada. Ejemplos de relación: apoyos puntuales, interpelación, formación de militantes, acompañamiento a procesos, etc.
 - Se notan criterios diferenciados según lo plural, abierto y amplio de la organización política. Sobre todo en cuanto al espacio que otorgan a las actividades de formación. Menor relación con organizaciones de tipo cooperativo o sin proyecto alternativo de sociedad.

4. ¿Cuál es la conceptualización teórico metodológica en la que se sustentan los programas FEP?

La sistematización del eje C3 dice que la totalidad de las respuestas se refiere genéricamente a una concepción teórico metodológica de "carácter dialéctico" como sustento del programa.

Esa concepción genérica tiene dos "vestiduras" concretas, según diferentes énfasis de las respuestas.

Algunas respuestas se dan desde la perspectiva del conocimiento; enfatizan el cómo se conoce, el lugar de la teoría, de la práctica y de la construcción del conocimiento; por tanto, ubican el sustento del programa en una epistemología de corte dialéctico.

Los elementos constitutivos de esta concepción según las respuestas son los siguientes:

- el rol protagónico lo tienen los educandos
- el punto de partida de la acción formativa es la práctica de los participantes
- incorporación del conocimiento social preexistente de los participantes y del grupo
- incorporación de conocimiento social preexistente que no pertenece al grupo
- la acción se basa en un proceso
- pedagogía activa, crítica y participativa.

Otras respuestas se dan desde la perspectiva política; enfatizan la opción popular, la conformación de un sujeto

del cambio, y la construcción de un proyecto liberador de transformación social; por tanto sustentan el programa en una sociología política dialéctica.

De este bloque los constitutivos son:

- la opción política popular
- la aspiración de cambio (transformación) social
- la íntima relación con procesos organizativos populares
- la construcción del sujeto social del cambio
- el carácter político prioritario.

Ambos bloques son complementarios, pues difícilmente se puede hablar de una epistemología sin aplicación sociológica y viceversa. El énfasis diverso, más que una diferencia, supone una ubicación precisa en el enfoque sustentador de la actividad FEP.

5. ¿Cuál es el "modelo pedagógico" que está en la base de los programas FEP?

- a. Seguramente resultará de interés transcribir una definición de modelo, proporcionada por uno de los consultados, cuyo contenido deja ver con claridad la íntima relación entre las respuestas a las concepciones teórico metodológicas y las respuestas al modelo pedagógico. Tal es:
- "Modelo es una propuesta estratégica y operativa que supone una reflexión permanente sobre la práctica en un momento histórico determinado, de acuerdo a realidades específicas, desde una posición frente a la sociedad entendida como un contexto histórico y estructural que maneja

(entonces) ejes de contenido, principios, criterios pedagógicos, objetivos, metodología y estructura organizativa."

b. Las respuestas a la pregunta ¿Cuál es el modelo pedagógico que está en la base del programa?, son de dos tipos:

El mayoritario, que aceptan tener un modelo y lo describen, y los que explicitan el hecho de no asumir, por una causa u otra, ningún modelo. En base al bloque mayor las características del modelo asumido son:

- **carácter dialéctico**, la más reiterada.
- **modelo liberador**
- **carácter integral y permanente o integralidad**
- **reconocimiento de la ubicación histórica**
- **fortalecer la relación entre organizaciones populares**
- **uso de métodos y técnicas activas**
- **manejo de herramientas de análisis de la realidad.**

c. La sistematización del eje C3 concluye que el modelo asumido se puede definir así: modelo liberador desde una posición política al servicio del pueblo y que utiliza para ello una metodología de carácter dialéctico, y por lo tanto, una pedagogía de carácter participativo.

6. ¿De qué manera los centros hacen: formación interna, investigación educativa, aprehensión de la práctica?

6.1 Formación interna

6.1.1 Políticas

Las respuestas al eje B4 de la consulta FEP conforman dos grupos:

a. Los que tienen definidas sus políticas. Se mencionan 5 diferentes, a saber:

- a.1 Obligación de capacitarse en metodologías de la educación popular;
- a.2 Formación participativa, integral y continua en lo técnico-metodológico, político y cultural;
- a.3 Formación interna como mecanismo de homogenización a nivel profesional
- a.4. Participar en cursos internos y externos en temas de su interés;
- a5. Revisión de actividades, reflexión teórica a partir de la práctica y la experiencia, que permita la producción de conocimientos.

b. Los que responden con ideas generales enunciadas como criterios, a veces confundidas con modalidades o acciones que desarrollan, mismas que parecen guiarse por iniciativa individual y/o de acuerdo a las ofertas que brindan otras instituciones nacionales e internacionales.

Para este bloque los aspectos necesarios para la formación están en "un fuerte énfasis a los análisis de coyuntura necesarios para el trabajo que desa-

rollan" y "...la formación se la concibe en términos de especialidad técnica, a fin de responder mejor en los campos del trabajo que vienen desarrollando.."

6.1.2 Acciones de formación interna

Las acciones de formación interna desarrolladas por los centros, según modalidades, forma de practicarlas y productos, son las siguientes:

- Modalidad interno - presencial:
Cómo se practica: Reuniones mensuales de equipo, presentación de trabajos de autoestudio, talleres, seminarios, charlas temáticas, comisiones interdisciplinarias, mesas de análisis de coyuntura, jornadas institucionales, elaboración de material, círculos de estudio y otras.
Productos: Producción colectiva de conocimiento e intercambio de experiencias.
- Modalidad externo - presencial:
Cómo se practica: Talleres, seminarios, pasantías, que cubren lo teórico y metodológico.
Productos: No hay evidencias.
- Modalidad externo - distancia:
Cómo se practica: No hay evidencias.
Productos: No hay evidencias.
- Modalidad autoestudio:
Cómo se practica: Tanto en eventos estructurados en otros espacios educativos como de forma personal.
Productos: Elaboración de ensayos e investigaciones de interés colectivo e individual.
- Otras Modalidades:
Cómo se practica: Visitas a otras experiencias, seguimiento de activida-

des, intercambio de materiales, procesos de planificación, evaluación y sistematización de actividades.

Productos: No hay evidencias

6.2 Investigación educativa

La Consulta indagó acerca de cuatro aspectos, a saber:

- Concepción de Investigación Educativa.
- Temáticas trabajadas en proceso de investigación.
- Productos: ¿cuáles?, ¿cómo los usa?
- Necesidades investigativas de la Educación Popular.

6.2.1 Concepciones

- a. La principal conceptualización de IE es aquella que afirma a la IE como componente de la propia práctica institucional. Se asimila así a la sistematización, la evaluación, la planificación y el seguimiento.
- b. Algunas instituciones sostienen la IE como punto de partida de la EP, actividad previa y necesaria para el diseño de propuestas educativas y curriculares.
- c. Otras sostienen la concepción de la IE como proceso permanente de conocimiento de la realidad social y educativa a partir de la propia práctica. Se puede asimilar a "aprender más en el hacer" y la IE como instrumento.
- d. Algunos conciben la IE como proceso sistemático de búsqueda orientado a la producción teórica de cono-

cimientos y saberes acerca de los procesos sociales y educativos.

- e. Muy pocas instituciones sostienen la IE como movimiento metodológico que incluye un compromiso con los pobres para convertirlos en sujetos de la acción popular. Se enfatiza así a los sujetos y la participación ante lo epistemológico.

6.2.2 Temáticas

- a. Una de las temáticas más trabajadas es la problemática educativa. Resalta que no se hacen referencias a los procesos de aprendizaje y a la lógica de conocimiento de los adultos.
- b. Los temas relativos al carácter ideológico, político y social de la educación. Resaltan los aspectos relativos a la organización, liderazgo, economía y sus implicaciones sociales.
- c. En tercer lugar los temas de carácter técnico y de promoción: salud, agropecuarios, medicina, agua, etc. Estas investigaciones no son propiamente educativas.
- d. En cuarto lugar están las investigaciones sobre la problemática de género, con aspectos de organización, participación, poder, violencia, etc.
- e. En quinto lugar de importancia está la temática cultural, ecología y derechos humanos.
- f. La investigación referida a los instrumentos: planificación, evaluación, etc.
- g. Sólo dos referencias a la alfabetización.

6.2.3 Productos

Son muy variados. Entre los documentos hay ponencias, cuadernos de trabajo, materiales educativos, textos, etc.

Entre los audiovisuales están materiales educativos principalmente, en una amplia gama: radio, teatro, diapositivas, etc.

El uso principal de los productos se da en los mismos programas FEP. También para la divulgación y socialización de los hallazgos contenidos en los materiales educativos.

6.2.4 Necesidades

- a. La principal y mayoritaria preocupación es la problemática educativa. No sólo lo pedagógico, la didáctica, sino también las lógicas, factores que influyen y los procesos del conocimiento y aprendizaje de los adultos. Existe también una preocupación por la escuela tradicional buscando los aportes de la EP a la pedagogía y viceversa.
- b. Otra necesidad es la formación política, en la cual la EP y los programas FEP se relacionan con procesos de acción política concreta.
- c. Un tercer grupo de necesidades son las de investigar la cultura, la cotidianidad, lo étnico-cultural y las representaciones de los sectores populares. También en este grupo se incluye la investigación alrededor de los problemas de género.

6.3 Aprehensión de la práctica

En la Consulta esta acción se indagó a través de 7 actividades de los centros y 3 de los participantes en los programas FEP. A continuación se sintetizan las respuestas a cada uno de los 10 aspectos.

6.3.1 Evaluación

- a. La mayoría de los centros reportan que sí se hace: al final de la actividad, por los responsables o el equipo que conduce el evento FEP, junto con los participantes. Las respuestas minoritarias hablan de evaluación diaria, anual, al final de cada tema. También se reportan evaluaciones realizadas junto con las organizaciones populares, por expertos externos o por la organización popular independientemente del centro.
- b. Se evalúa, en pocos casos, el impacto (cambios visibles) en las prácticas posteriores de los participantes; el nivel de asimilación y aprendizaje de los contenidos, en otros pocos casos, con instrumentos como pruebas escritas; y "todo el proceso", mediante guías o cuestionarios para recoger la opinión de los participantes en torno al desarrollo, las etapas y los aspectos de la actividad FEP.
- c. Cuando se habla de "el proceso", se entiende de dos maneras: mayormente como la planeación, el desarrollo y el control de las actividades; por otro lado hay indicios de que también es entendido como la **sucesión** de operaciones cognoscitivas, concretas y formales, necesarias pa-

ra construir el conocimiento propuesto en la acción FEP.

6.3.2 Seguimiento

Según las respuestas las características del seguimiento son:

- a. La mayoría de los centros hace seguimiento. Otros o no lo tienen previsto o por dificultades no lo hacen, no porque no fuera deseable. Para algunos el seguimiento forma parte esencial de la EP. Otros responden que es incompleto, insatisfactorio o deficiente.
- b. Los responsables de esta práctica son, en la mayor parte de los casos los educadores, el responsable de FEP, el centro; en menor medida la organización popular o un colectivo de ambos. Un papel importante lo juegan las redes, en las cuales se da un marco más amplio que la evaluación, pues el reencuentro hace viable el seguimiento. Las redes funcionan para eso. En algún caso se habla de seguimiento realizado por grupos y equipos populares autónomos.
- c. Diferentes tipos de FEP, niveles de participantes, estrategias educativas, etc. tienen asociado diferente tipo de seguimiento. El primer tipo es cuando se acompaña a los educandos en forma directa, permanente y estable, pues es consustancial al programa de acción en la medida que FEP está inscrita en un programa más global de la institución. El segundo tipo se da en los programas periódicos con ciclos anuales que implican el seguimiento, pues están diseñados con seguimiento activo a procesos socio-

educativos. El tercer tipo se da a través de "redes" en las cuales se enfatiza el "reencuentro" de los propios educadores y los centros y sólo eventualmente o indirectamente los participantes en la actividad FEP. El cuarto tipo se da cuando la FEP está dirigida a educadores de ONGs o dirigentes populares dedicados a una línea educativa; aquí también el seguimiento es más reencuentro, en este caso con fuerte contenido de lo técnico pedagógico.

- d. Es de notarse la escasez de referencias en las respuestas a la consulta a instrumentos destinados explícitamente al seguimiento, el cual parece conceptuarse como "estar cerca" y así considerarlo suficiente.

6.3.3 Sistematización

La sistematización es una práctica más compleja que la evaluación y el seguimiento; y menos programas FEP la reportan como práctica usual. Las características de la sistematización practicada en los programas consultados son:

- a. La mayoría no la hace o la hace incompleta. En muchos centros esta práctica se concreta en formalizar la evaluación del programa FEP, en elaborar memorias y/o informes, registros de diversa índole, o transcripciones de las actividades.
- b. La sistematización la hacen materialmente, en la mayoría de los casos, equipos de educadores o un responsable de esta actividad en el centro. En menor número de programas, la comparten educadores y dirigentes

de las organizaciones populares. Algunos dicen que es hecha por los educadores y luego compartida. Pocos responden que la hace el equipo de la organización popular.

- c. En cuanto a la forma de hacerla, pocos aluden a un método; se refieren a la sistematización como una fase más de la educación popular o como las bases para los programas de educación popular.
- d. El producto de la sistematización pocas veces llega a las redes para discutirse y reflexionarse, aunque hay casos. Sí hay evidencia de que se usa principalmente para reprogramar FEP o para la producción de materiales teóricos y/o educacionales.

6.3.4 Productos

Los productos que se reportan son de los siguientes tipos:

- a. Predominan materiales educativos para el mejor educar, metodológica y temáticamente.
- b. Hay recopilaciones de la tradición oral en forma de cuentos, historietas, canciones, etc., sobre el proceso organizativo popular y sobre lo democrático.
- c. Otro tipo son los productos más permanentes tales como programas de comunicación de radio e impresos.
- d. Artículos y documentos de trabajo, aunque sin elaborar más orgánicamente y, salvo algunas excepciones, no hay libros.

e. Pocas elaboraciones programáticas en relación al sector social, políticas públicas, gestión social y semejantes.

f. Pocos, pero también se reportan diagnósticos.

6.3.5 Producción teórica

En cuanto a la producción teórica, se reportan:

a. Materiales educativos: temas y ponencias.

b. Producción de sistematización de la práctica.

c. Algo de elaboración e investigación sobre la educación escolar.

d. Vacío de elaboración pedagógica.

e. Algunos folletos y libros que parten de la experiencia personal y colectiva; y resultan reflexiones más globales acerca de la política, la metodología y la teoría.

6.3.6 Dificultades

Las dificultades, ampliamente citadas por los centros, son de diversos tipos, a saber:

a. Del contexto social de los destinatarios (violencia, pobreza, sobrevivencia, cambios políticos, etc).

b. Por las características de la oferta educativa (diagnóstico pobre, límites financieros y de tiempo, la valoración de lo educativo, la formación de los educadores, grupos inconstantes, esquematismo, etc)

c. Por proyectos de acción, a veces muy amplios y con tareas excesivas.

d. De la organización popular: inmediatez, cambios de gente, conflictos de poder, sectarismo, crisis orgánicas, etc.

e. De la relación entre educadores y pueblo (lenguaje, posición social, etc.).

6.3.7 Aciertos

Los aciertos, también ampliamente contestados por los centros, son:

a. El acercamiento entre organizaciones populares, con ocasión de FEP.

b. Aportaciones al desarrollo organizativo.

c. Los resultados del servicio educativo: respuesta formalizada a necesidades y demandas; reflexión colectiva y procesos de conocimiento ordenados; producción de conocimientos desde las prácticas; pedagogía multiplicable, generadora de creatividad, coherente desde lo filosófico hasta lo técnico e integral; el enfoque metodológico.

d. El encuentro de personas de sectores socio-culturales distintos.

e. Formación de dirigentes y educadores.

f. Casos de mejoramiento de las condiciones concretas de vida.

g. Redes que enriquecen y articulan el trabajo.

6.3.8 Evidencias en los participantes

Las evidencias de aprehensión de la práctica visualizadas en los participantes, según responden los centros son:

- a. Pocas referencias a cambios globales en las personas (posición ideológica, actitudes y valores).
- b. Impacto en el desarrollo organizativo.
- c. Evidencias, en la práctica educativa, de apropiación metodológica.
- d. Evidencias en aprendizajes de habilidades, destrezas, métodos y técnicas concretas
- e. No evidencias; como no hay sistematización sólo tienen impresiones.

6.3.9 Evaluaciones hechas por los participantes

De lo que dicen los participantes cuando evalúan FEP se recoge, ante todo, la falta de respuesta de un "número importante" de centros. En las respuestas se mencionan los siguientes campos de apropiación:

- a. Autoformación personal y colectiva, y valoración de las propias capacidades y conocimientos; se aprende a pensar.
- b. Apropiación de la posibilidad de realizar procesos pedagógicos; sus dificultades y características.
- c. Cambios de actitudes frente a otros.
- d. Además, se citan respuestas evaluativas de FEP no relacionadas con la apropiación; por ejemplo: lo difícil o sencillo del lenguaje, el tiempo (mucho o poco) para la reflexión, las mejoras en la organización donde trabajan, etc.

6.3.10 Instancias de autogestión educativa

De las respuestas al indicador "creación de instancias de autogestión educativa", se recoge:

- a. No responden una mayoría.
- b. No se generan nuevas formas de organización, pues ya están en algo estable.
- c. Se consolidan instancias con mayor capacidad y mayor autonomía; aparecen especializaciones y surgen redes e instrumentos de otro nivel.

7. ¿Las políticas de formación interna son congruentes con la estrategia?

Se puede decir que todas las políticas son congruentes con cualquiera de las cuatro estrategias identificadas. Sin embargo, la estrategia de los centros exigiría políticas más precisas y contundentes respecto de FEP y de la inserción en el movimiento popular. Hay congruencia pero no suficiencia en base a los contenidos de las estrategias.

8. ¿Las evidencias de la aprehensión de la práctica FEP son congruentes con la estrategia planteada por los centros?

- a. La primera exigencia estratégica es aportar una metodología de trabajo popular en clave de la propia cultura popular pero a la vez liberadora.

De acuerdo a las prácticas recogidas en la Consulta (cfr eje C5) aunque se recogen resultados positivos, pues el sujeto aprende, los procesos metodológicos no siempre se dan de manera

col
de
tuc
est
otr
cua
bas
seg
to,
eje
ció
ent
tán
En
me

A
est
gía
api

b. l
F
la
c
e
la
C
F

L
prá
nos
rea
pro
de
duc
edu
pio
se
sió
les
ide
las
ció

completa. Por ejemplo, el seguimiento de la experiencia de FEP, algunas instituciones dicen "no hacerlo porque no está previsto y no está planteado"; otras no lo hacen por dificultades "aún cuando sería deseable". "Asimismo son bastantes las indicaciones de que el seguimiento que se hace es incompleto, insatisfactorio o deficiente". Otro ejemplo es el proceso de sistematización: "se dividen mucho las respuestas entre los que sí la hacen. También (están) los que simplemente no la hacen. Entre los que la hacen, ésta sería elemental o discontinuada, incompleta".

Así, es difícil afirmar que la exigencia estratégica de **aportar una metodología** se vea reflejada en las prácticas de aprehensión de la práctica.

b. La segunda línea estratégica es la de producir herramientas de análisis de la realidad y de aplicación educativa de las consecuencias de tal análisis en las prácticas FEP y, más allá, en las prácticas de los educadores, dirigentes o promotores expuestos a FEP.

Las prácticas de aprehensión de la práctica reveladas en la consulta nos permiten afirmar una congruencia real entre esa exigencia estratégica de producir herramientas y la aprehensión de la práctica, pues los principales productos de la AP son de tipo material educativo para ser usado en los propios programas de FEP. Sin embargo, se reconocen evidencias de aprehensión por parte de los participantes, tales como cambios desde la posición ideológica hasta el cuestionamiento en las actitudes y los valores. La producción de materiales y la producción teó-

rica (aún no formalizada en su mayoría), son otra evidencia del avance y la construcción social realizada por FEP.

c. La tercera exigencia estratégica identificada en la sistematización de ese eje es la producción de instrumentos concretos referidos al quehacer de una experiencia específica.

Según los productos reconocidos por los centros esta exigencia sí se concreta en los resultados de FEP, pues predominan materiales educativos para el mejor educar, metodológicos y temáticamente.

d. En síntesis, en términos estrictos de la Consulta es evidente que:

- Las prácticas exigidas por la estrategia FEP, cualquiera que sea su formulación, no son del todo evidentes en la AP.
- Las prácticas de AP correlativas a las estrategias de los centros efectivamente aplicadas a FEP, son observables, pero en una minoría de centros.
- Parece necesario producir criterios prácticos más rigurosos para distinguir los diferentes propósitos implicados en las denominaciones EP y FEP.
- Parece igualmente necesario estimular ampliamente, entre los centros, las acciones constitutivas de la producción de conocimiento, a fin de recoger con método y rigor las aportaciones de FEP tanto en el campo pedagógico como en el campo de la transformación social.
- Se puede aventurar que la desigualdad de respuestas a la Consulta, la

desigual apropiación de términos básicos, la desigualdad de prácticas y la discontinuidad en prácticas correlativas a las concepciones y fines declarados, indican un universo de centros desigual, en proceso, no consolidado, urgido de marcos de referencia estratégicos más precisos, y quizá con necesidad de consolidar por una parte la EP y por otra la FEP.

- Parece evidente, dada la discontinuidad entre concepciones y prácticas y entre problemas y aplicación de correctivos, la necesidad de profundizar la concepción metodológica subyacente en FEP, distinguirla de técnicas y prácticas aisladas, y disponer los recursos y acciones congruentes con esa metodología.

9. ¿Cómo se refleja la ubicación de FEP en la estrategia, en la formación interna y en la apropiación de la práctica?

- a. Existe consistencia general entre la ubicación (rol) de FEP en la estrategia, las políticas de formación interna y la apropiación de la práctica.
- b. Podría decirse que FEP se queda en aprender y aportar metodologías. Se deja a un lado, por ejemplo, el aporte de herramientas de análisis de la realidad.
- c. No podemos dar cuenta, con las evidencias de la Consulta, de la vinculación entre acción FEP y producción teórica. Existe declarada una política de formación interna respecto de la reflexión teórica y la producción cultural pero no se cumple cabalmente.

d. La autopercepción de los centros como articuladores de centros y/o de éstos con el estado, se ve evidenciada con los aciertos mencionados por los participantes y en las evidencias de apropiación. Por eso en este punto también se puede hablar de consistencia aunque, otra vez, de aprehensión pobre y poco frecuente.

e. Respecto del aporte de instrumentos concretos para una experiencia específica, la aportación está en los productos de la sistematización, concretamente las memorias, el material didáctico, los videos y audiovisuales, el material de apoyo y las propuestas metodológicas.

10. Las políticas de formación interna ¿se reflejan en la apropiación de la práctica?

- a. Las dificultades de FEP, reportadas en el eje de aprehensión de la práctica, pueden ser atendidas y resueltas si se llevan a la práctica las políticas de formación interna citadas por los mismos consultados. De igual manera es claro que los aciertos de FEP son en alguna forma producto de la formación interna, formalizada o no, aludida por cada una de las políticas señaladas.
- b. No hay suficiente evidencia en las acciones de formación interna y en las prácticas de aprehensión de la práctica acerca de las herramientas que ayuden a extraer de las experiencias una producción teórica.
- c. En el proceso de autoformación no se encuentran evidencias de productos de reflexión teórica o producción

ci
lu
ci
b
b
(l
tr
d. M
n
c
s
e.
a
c
F
c
a
l
c
11
a.
e

cultural (cfr política enunciada en 5o lugar supra) más allá de producción colectiva y los correspondientes trabajos individuales a que el intercambio de ideas y experiencias da lugar (lo cual es minoritario entre los centros consultados).

- d. No hay suficiente evidencia para afirmar la aplicación real de la política de "...homogenización a nivel profesional" (cfr política citada arriba).
- e. Las prácticas de verificación de la aprehensión de la práctica (evaluación, seguimiento y sistematización) parecen realizarse más con el fin de conocer los aspectos del proceso de aprendizaje y menos para "una recuperación de la práctica", (cfr política citada arriba) material de reflexiones teóricas y producción cultural.

11. ¿Se incorpora la concepción de la investigación educativa en la apropiación de la práctica?

- a. La principal conceptualización de IE es aquella que afirma a la IE como parte del proceso de FEP. Se recupera la práctica de FEP y se insume para hacer acciones de IE. Esto se puede constatar cuando se declara que "hay cambios en los participantes de FEP", pues esa afirmación supone alguna indagación para sustentarla; también porque se detectan necesidades de investigación en las inquietudes de los participantes y de los educadores, cuando se evalúan los eventos FEP.

Sin embargo, al revisar qué se evalúa encontramos: "pocas referencias alu-

den a algo más objetivo que el programa concreto, tal como un plan mayor o un proceso más englobante de la acción educativa misma." Igualmente, en la referencia a la producción teórica "se encuentran algunas referencias a elaboraciones e investigaciones sobre aspectos socio económicos o políticos y a investigaciones en la realidad de la educación escolar".

La investigación que parte de la práctica FEP no se constituye como tal. Investigar sobre lo que se recupera no garantiza los resultados esperados o adecuados, pues no se sabe si esos problemas son realmente los más relevantes a FEP, es decir aquellas cuestiones de más fondo acerca de la problemática FEP.

- b. Por otra parte, este proceso declarado como la concepción principal de IE (investigación - puesta en práctica - recuperación) pareciera interrumpido al no darse, en una mayoría de los programas consultados, la evaluación, el seguimiento y la sistematización de la práctica de una manera consistente con el propósito de "investigar".
- c. De manera figurativa se podría decir que se detecta claramente el proceso, pero no se ve dónde coinciden los "engranes" que hacen girar este proceso.

Por ejemplo, los productos señalados (tanto de la IE como la aprehensión de la práctica) no responden, necesariamente, a los resultados de las experiencias vividas en la práctica porque no se explicita cómo y de dónde surge determinado producto. Los pro-



ductos aparecen como documentos y/o instrumentos pedagógicos para cubrir ciertas necesidades, o bien para ponencias y/o conferencias¹. También se mencionan casos donde una sistematización es considerada producto teórico.

d. De tal modo, **no** se puede asumir que efectivamente los centros llevan a la práctica la concepción de IE declarada mayoritariamente en el eje B5. La concepción de IE es consistente con la práctica FEP, aunque ésta no es un reflejo íntegro de las prácticas de IE. Las concepciones coinciden, las prácticas aún no todo lo deseable.

12. ¿Las actividades de apropiación de la práctica generan investigación educativa?

a. Se detectan evoluciones y cambios en la definición de la IE, pero no se especifica si responden a una recuperación de la práctica; tampoco se aclara cuáles son los factores o las ideas que permitan una modificación de la concepción de IE (¿otras teorías? ¿moda? ¿qué pide el cambio? ¿la misma práctica?).

Es excepción encontrar referencias a modificaciones del concepto de IE por razones metodológicas, por un "plan mayor", o de manera intencionada como fruto de la evaluación, el seguimiento y la sistematización de la práctica FEP.

Así, se podría considerar que el redefinir la concepción de IE obedece, sobre todo, a la necesidad de adecuar los programas a determinados escena-

rios (políticos, económicos, etc) cambiantes del exterior.

b. A pesar de que algunas instituciones "consideran que la IE no es proyecto específico, sino componente de la propia práctica institucional, asimilable a procesos de sistematización, evaluación e incluso planificación y/o seguimiento", los que logran realizar esta actividad lo hacen de manera discontinua o incompleta, pues en la mayoría encontramos que la sistematización es elemental.

c. En este mismo orden de ideas se añade uno de los grupos de dificultades de FEP mayormente citado en el eje C5: el que proviene "...de la propia actividad educativa institucional en sus diversos aspectos". Este problema junto con otra serie de obstáculos (falta de financiamiento, tiempo, activismo, etc.) no se "remontan y encaran metodológicamente."

d. En síntesis: se declara concebir la IE como componente de la propia práctica de EP, se declara trabajar la IE como una metodología que permita sistematizar y recuperar la experiencia para aprender del hacer; hay conciencia (aprehensión) de los problemas suscitados en el transcurso de la práctica FEP y, sin embargo, no se encaran los problemas FEP de manera metodológica, echando mano de la IE, por ejemplo. Las prácticas de aprehensión de la práctica FEP no impulsan la IE, pues son poco rigurosas, y ausentes en mayor cantidad de centros, sobre todo cuando son más complejos, tales como el seguimiento y la producción teórica.

13. ¿Las temáticas de investigación educativa se reflejan en la apropiación de la práctica de los participantes en los programas FEP?

a. Las principales líneas de IE en proceso, según la consulta FEP, son:

- problemática educativa (educación formal y popular, didácticas, magisterio, pedagogía, etc).
- problemática social del contexto (ideología, economía, política, etc.).
- aspectos técnicos de la promoción.
- problemática de género.
- problemáticas específicas tales como jóvenes, derechos humanos, etnocultura, etc.
- investigación instrumental.
- sólo dos referencias a la problemática de la alfabetización.

b. Al comparar estas líneas con los aciertos de FEP, aparece una vinculación con el grupo de aciertos que se refieren a la mejoría del "servicio educativo" de FEP. Estos aciertos son, entre otros, los siguientes:

- la formalización de la respuesta educativa a las demandas
- la reflexión colectiva en la práctica FEP
- los procesos ordenados y flexibles de conocimiento a partir de las prácticas y hasta la formalización metodológica

- la creatividad y lo reproducible de la pedagogía

- y, en general, la consistencia metodológica.

c. Es clara la relación con la línea temática de "problemática educativa". También es clara la poca relación con las otras líneas. El acierto que identifica la "mejoría del servicio educativo" con la satisfacción de las demandas puede implicar que la investigación educativa y pedagógica se aplica a FEP y a su vez se nutre de la recuperación de esa misma práctica FEP.

d. La vinculación se ve clara entre los aciertos FEP y las temáticas en proceso. Las dificultades FEP no han generado todavía temáticas de IE claramente vinculadas.

- Las temáticas de IE coinciden con las necesidades de IE, lo cual es sospechoso de una IE lenta y débil.

14. ¿Las necesidades de investigación educativa se relacionan con la apropiación de la práctica?

a. Las necesidades de investigación citadas en la consulta se parecen mucho a las temáticas en proceso. En este sentido las temáticas están en concordancia con las necesidades citadas.

Además, se hace notar la inclusión de tres asuntos nuevos en la investigación de la problemática educativa. Se trata de:

1) Las lógicas de conocimiento y aprendizaje de los adultos, los facto-

res que inciden en las formas del conocimiento, el cómo conocen los adultos y los procesos internos del aprendizaje.

2) La preocupación por los aportes de la EP a la escuela tradicional y viceversa.

3) La formación política y la relación EP con la acción política.

b. Por otra parte, las dificultades FEP más citadas² fueron:

- del contexto social de los destinatarios (violencia, pobreza, sobrevivencia, cambios políticos, etc).
- por las características de la oferta educativa (diagnóstico pobre, límites financieros y de tiempo, la valoración de lo educativo, la formación de los educadores, grupos inconstantes, esquematismo, etc)
- por proyectos de acción, a veces muy amplios y con tareas excesivas.
- de la organización popular: inmediatez, cambios de gente, conflictos de poder, sectarismo, crisis orgánicas, etc.
- de la relación entre educadores y pueblo (lenguaje, posición social, etc.).

c. No se ve que las necesidades de investigación, sobre todo las que aún no son trabajadas por los centros, pues no fueron citadas en las temáticas, sean respuesta o solución a las dificultades señaladas en el eje C5. En cierto modo aparecen como respuesta a ciertas preguntas o dudas de quienes se encargan de elaborar, impartir, evaluar, promover, diagnos-

ticar, pronosticar sobre las actividades de educación popular.

Además, no deja de llamar la atención que temáticas y necesidades sean muy parecidas, pues si son temáticas en "proceso" podría pensarse que ya no son "necesidades". Este hecho nos alerta sobre la posibilidad de una lentitud extrema en el proceso de paso entre necesidad, estudio, respuesta o aporte, y aplicación o solución. Parece abrirse una cierta "sospecha" de que los centros no hacen con sus propias dificultades y programas, lo que predicen para otros. Y, quizá más grave, no aplican consistentemente las concepciones declaradas pues las dificultades de aplicación son muchas; una de dos: o la concepción es aún muy rígida o no se ha realizado el trabajo metodológico que supone la concepción.

Una razón para esa lenta evolución de necesidad a tema podría encontrarse en el débil seguimiento de las actividades educativas citado en la Consulta FEP. Aparece reflejado en la poca diferencia entre las temáticas de investigación y las necesidades investigativas.

d. En síntesis: la práctica de IE se abre a nuevas preguntas, no necesariamente surgidas de la práctica FEP, pero planteadas a partir de la reflexión acerca del contexto y la situación político educacional, y realizada permanentemente por educadores, centros e instancias regionales tipo CEAAL. Las nuevas necesidades de IE surgidas en la consulta FEP así lo indican.

15. ¿La relación entre investigación educativa y aprehensión de la práctica, genera productos congruentes con la estrategia?

- a. Las prácticas de aprehensión de la práctica FEP no impulsan la IE, pues son poco rigurosas, y ausentes, en la mayor cantidad de centros, en aquellos protocolos más complejos tales como el seguimiento y la producción teórica.
- b. La práctica de IE se abre a nuevas preguntas, no necesariamente surgidas de la práctica FEP, pero planteadas a partir de la reflexión acerca del contexto y la situación político educativa, y realizada permanentemente por educadores, centros e instancias regionales tipo CEAAL. Las nuevas necesidades de IE surgidas en la Consulta FEP así lo indican.

16. ¿Existe congruencia entre conceptualización teórica y lo que se manifiesta ha sido apropiado en la práctica?

16.1 Respecto de la evaluación

- a. La evaluación es congruente con las características prácticas de la oferta educativa y ésta, según lo indica la consulta, es muy variada de hecho. Es evidente aquí lo ya señalado, en forma de hipótesis, en la sistematización del eje C5 respecto de la diversidad de prácticas en las cuales se encarna una concepción teórica muy compartida. Según esto seguiría siendo cierto que son las condiciones prácticas objetivas de los cen-

tros y del avance del movimiento popular, las que "dictan" las formas prácticas de FEP y no tanto las concepciones.

- b. Los constitutivos de la concepción teórica metodológica que se debieran reflejar en la evaluación están mayoritariamente ausentes aunque sí se evidencia en la minoría de los programas. No se puede decir, dadas las características mayoritarias de la evaluación, que se trate de una evaluación crítica, participativa, procesual, e incorporadora del conocimiento social pre-existente.
- c. Las respuestas al qué se evalúa dejan ver la ausencia de los énfasis de la visión político organizativa. Como se dijo arriba, la mayoría evalúa "el proceso" y sólo en la minoría de los programas se detectan los cambios en las prácticas de los participantes y el nivel de asimilación de los aprendizajes propuestos por FEP. La evaluación del "proceso" enfatiza la comparación "consigo mismo" del programa y da la impresión de muy poca comparación con conocimientos y principios "externos" al programa.
- d. Son muy pocos los programas que incorporan a las organizaciones populares en la evaluación, aunque haya algunos programas evaluados sólo por esas organizaciones independientemente del centro. No se puede decir que las prácticas de evaluación sean consistentes con la concepción teórico-metodológica.

16.2 Respeto del seguimiento.

- a. Según la concepción dialéctica y la opción popular dichas en el eje C3 el seguimiento debiera ser **muy importante** y aunque así lo señala un grupo de programas, las prácticas difieren.

En primer lugar es evidente aquí también cómo las prácticas dependen más de las características reales de la oferta de FEP que hace cada centro o cada programa, que de las concepciones teórico-metodológicas.

- b. El seguimiento constructor del sujeto social, activo, procesal, participativo, crítico y fortalecedor de la organización popular, se da en la medida que FEP está incorporada a la problemática cotidiana global y muy relacionada (o de plano confundida) con los programas de aplicación en el terreno. De ahí que sólo el seguimiento directo, permanente y estable se pueda considerar congruente con la declaración teórica. Y es el minoritario.
- c. En los programas consultados las estrategias socio-educativas son diversas y por tanto es diversa la forma de relacionarse con la aplicación en el terreno y diversa la incorporación a programas socio políticos más globales. Por eso se puede afirmar que la práctica del seguimiento también nos deja ver, mayoritariamente, prácticas FEP relativamente alejadas de las concepciones, o porque el seguimiento no se hace, se hace incompleto, se queda en "estar cerca", no

se instrumenta para objetivarlo; aunque educadores y centros practiquen el reencuentro más o menos periódico y constante.

16.3 Respeto de la sistematización.

- a. La sistematización es una práctica más compleja que la evaluación y el seguimiento; y menos programas FEP la reportan como práctica usual. Así, parece confirmarse la tendencia señalada antes: en la medida que se consulta acerca de prácticas más complejas de verificación de la aprehensión de la práctica, se alejan las prácticas de las concepciones. No hacer sistematización de las acciones FEP le resta congruencia al carácter dialéctico declarado.
- b. Los programas que reportan sistematización la entienden en términos de formalizar la evaluación, elaborar memorias, etc., lo cual puede aceptarse como material para, pero no como la sistematización misma. Sin embargo, al menos formalizar las actividades y la evaluación está en la dirección de tomar la práctica FEP como punto de partida para nuevos programas. Aún no se llega a formalizaciones pero parece haber al menos un conocimiento "informal" en los actores FEP suficientemente desarrollado para no repetir, sin más, la FEP que ofrecen o diseñan. Aún está lejos una sistematización que incorpore datos acerca de los cambios en la práctica de los participantes y de las transformaciones sociales a que dan lugar.
- c. Esa impresión de "informalidad" del conocimiento obtenido de la propia

todos de sistematización reportados. Queda así la impresión de que se hace "como se puede" y según los propósitos de corto plazo urgentes y demandantes. Así, no se detectan los elementos clave de la sistematización: productos de FEP en la práctica de los participantes, tomar en cuenta las aprehensiones reales (aprendizajes) de los participantes, un método objetivador de las impresiones del educador, dispositivos congruentes con la práctica FEP, y productos aplicables (corrección, modificación) a FEP.

16.4 Respetto de productos y producción teórica.

- a. Las características de los productos dejan ver claramente que domina el carácter educativo popular. Se puede decir que la producción de materiales, mayormente, se ajusta a la opción popular declarada por los programas consultados. La variedad de formas, contenidos y carácter intrínseco de los productos indican un alto nivel de producción. En todo caso se lamenta que aún no se haya logrado, en algunos casos, un alto nivel de formalización.
- b. La producción teórica no se puede catalogar de dialéctica sin los datos acerca de modalidades y contenidos. La mayor parte de las respuestas en este segmento se refieren a la anterior. La producción teórica está contenida en los mismos materiales antes citados. Además, "...no llega a adquirir una consistencia o especificidad (propia),...". El vacío en lo pedagógico es lamentable; y, en suma, viene a ser, como se señala en la sis-

tematización de Iguíñez, "una prolongación no redondeada de la sistematización".

16.5 Respetto de dificultades y aciertos

- a. Parece evidente que FEP es una actividad que se desarrolla en medio de las contradicciones normales del trabajo con los sectores populares; que ha logrado una consolidación ideológica, metodológica y pedagógica; y que aún falta superar prejuicios, esquematismos, inconstancias y conflictos internos.
- b. Evidentemente los aciertos y las dificultades dejan ver los intentos de llevar a la práctica una oferta FEP congruente con las concepciones declaradas; se detectan inconsistencias (ver punto b de las dificultades, supra) no siempre achacables a errores u omisiones de los centros sino a las características de las realidades sociales vigentes (ver puntos a y d de las dificultades, supra). Asimismo se detectan consistencias (puntos a, b y c, de los aciertos, supra) logradas y maduras que consolidan a FEP como un esfuerzo con rostro propio.

16.6 Respetto de los participantes en FEP.

- a. Las concepciones teórico metodológicas efectivamente son apropiadas por los participantes al menos en términos de cambios personales, y cambios colectivos de las organizaciones a las que pertenecen; también en la aparición de redes que al menos indican búsqueda de articulación y reflexión colectiva.

- b. Sin embargo, no se puede decir mucho acerca de la profundidad de esos cambios pues los participantes hablan de lo que les pasa, de la reproducción de FEP y de la lógica que contiene la metodología aprendida; pero son pocas respuestas. Los participantes hablan poco de la transformación de su práctica después de FEP. Y esa transformación es algo que se espera conceptual y metodológicamente.
- c. Las referencias a la evaluación de FEP citadas por los participantes son sobre todo a las situaciones del desarrollo de la actividad FEP, no al proceso de producción teórico metodológico implicado en esta acción.
- d. Los aprendizajes dejan ver la utilidad de la acción en términos consistentes con las concepciones metodológicas declaradas; pero, otra vez, son muy pocas respuestas para asegurar que FEP genera apropiación de las concepciones en los participantes.
- e. La poca referencia a la autogestión educativa, quizá por que no se producen dichas instancias, puede indicar que todavía no se asume en todo su rigor el carácter popular de la opción teórico-metodológica declarada. Las organizaciones populares, por propia iniciativa o a propuesta de los centros, debieran gestar, como resultado de FEP, procesos de autogestión educativa.
- f. La ausencia de respuestas de los centros a la pregunta acerca de la gestión de instancias educativas por parte de los participantes, pudiera ser por un desconocimiento acerca

de los participantes, pues el seguimiento, como ya vimos, tiene dificultades y quizás los centros no saben bien a bien lo que pasa después de FEP.

- g. Vale hacer notar, además, la persistencia de "quejas" relacionadas con las formas de FEP, lo cual debiera ser inmediata y directamente tomado por los conductores, pues son aspectos de la práctica que no se pueden dejar de atender.

17. ¿Las actividades de apropiación de la práctica corresponden con el modelo pedagógico declarado?

17.1 Modelo pedagógico y evaluación

El qué se evalúa, cómo, quién y cuándo, deja claro la aplicación parcial de las características del modelo pedagógico. Las mayoritarias declaraciones asumiendo el modelo descrito harían pensar en prácticas de evaluación mayoritariamente semejantes y constituidas por acciones pertinentes a las características citadas; pero no es así. Sólo pocos programas hacen evaluación procesal, activa, junto con las organizaciones populares y a partir de la práctica FEP. Otras características del modelo están ausentes.

17.2 Modelo pedagógico y seguimiento

Igualmente, el qué, cómo, quién y cuándo se hace el seguimiento, indica pobreza en la aplicación de las características del modelo pedagógico en las prácticas FEP. Sin embargo, la aparición de redes y las prácticas FEP inte-

gradas a programas de acción amplios fortalecen la relación entre organizaciones populares.

17.3 Modelo pedagógico y sistematización

Las prácticas de sistematización, poco practicada de suyo por los centros, evidencian también inconsistencia entre concepción y acción FEP. La pedagogía "crítica, participativa y liberadora" parece terminar al mismo momento final de la actividad FEP. Las acciones posteriores no se revelan congruentes con los elementos del modelo pedagógico. Puede pensarse que el énfasis de las características pedagógicas aún está pensado para el momento de la acción FEP propiamente educativa y aún no se alcanza a visualizar la aplicación de esos constitutivos pedagógicos en la acción FEP políticamente considerada, es decir una vez terminada la fase presencial e iniciada la vuelta a la práctica.

17.4 Modelo pedagógico, productos y producción teórica

Los productos revelan un contenido didáctico congruente con los elementos del modelo pedagógico. La producción teórica, menos abundante, también es menos ejemplar en términos de ilustrar en la práctica el modelo, sobre todo por el carácter "informal" de esa producción teórica.

Los materiales educativos, que dominan entre los productos, están elaborados para un "mejor educar" tanto en lo temático como en lo metodológico. La clase de las recopilaciones, los géneros literarios, el lenguaje, los destinatarios, etc., indican un énfasis claramente

popular congruente con las características de la pedagogía declarada. Y de hecho el amplio uso de estos productos en las prácticas FEP así lo muestran.

La producción teórica, al decir de los consultados, se identifica con los materiales y es, en muchos casos, de carácter "informal". Por eso se puede decir que el modelo pedagógico declarado aún no es correspondido con prácticas, en este caso de producción teórica, congruentes con sus constitutivos, salvo contados casos.

17.5 Modelo pedagógico y dificultades y aciertos

Algunas de las dificultades enunciadas por los consultados sí reflejan la imposibilidad de practicar aquello declarado en el modelo. Específicamente aquellas dificultades orgánicas de la propia actividad educativa tales como diagnóstico pobre, la valoración de lo educativo, la formación de los educadores, grupos inconstantes, esquematismo en el diseño, etc.

Por contra, muchos de los aciertos son totalmente congruentes con lo que espera el modelo. Por ejemplo, el acercamiento entre organizaciones populares, con ocasión de FEP; la reflexión colectiva y procesos de conocimiento ordenados; la producción de conocimientos desde las prácticas; el modelo pedagógico multiplicable, generador de creatividad, coherente desde lo filosófico hasta lo técnico, e integral; el enfoque metodológico; el encuentro de personas de sectores socio culturales distintos; las redes que enriquecen y articulan el trabajo.

17.6 Modelo pedagógico y los participantes

Vale recordar las pocas respuestas de los consultados en esta parte 5.2; sobre todo a las preguntas 5.2.2 y 5.2.3. En este contexto, las señales de consistencia entre la evaluación de los participantes y las concepciones teóricas se refieren a un grupo no mayoritario de los consultados. De los demás no se puede afirmar o negar sino inferir solamente la carencia de evidencias para sustentar esa consistencia.

Los participantes en FEP, al decir de los consultados, muestran evidencias de aprehensión de la práctica del proceso congruentes con las propuestas teóricas, pues se dan: cambios globales en posiciones ideológicas y en actitudes y valores; en el desarrollo organizativo; y en la práctica educativa.³

La evaluación que, al decir de los consultados que respondieron esta pregunta, hacen de FEP los participantes en los programas, revela ciertas apreciaciones congruentes con las concepciones teóricas, tales como: au-

toformación personal y colectiva; valoración de la posibilidad de realizar procesos pedagógicos con características semejantes (reproducibilidad del modelo); cambios en las actitudes y en el compromiso con la acción.

La creación de instancias de gestión educativa no resulta un indicador confiable, pues los consultados responden que los participantes en FEP o ya están en una instancia estable o FEP les ayuda a consolidar con mayor capacidad y autonomía la instancia actual. De otra parte, la aparición de redes institucionales y algunos instrumentos de seguimiento son creaciones, aunque no necesariamente previstas en el modelo, perfectamente congruentes con la concepción.

¹ Ver Iguiñez, Manuel op cit pág 5 y 6, puntos 5.1.4 y 5.1.5

² Ver Iguiñez, Manuel op cit pág 6 y 7, punto 5.1.6

³Ver arriba punto 1.3.6, párrafo 2o, letras a,b,c y d.

**INTERPRETACIÓN GENERAL Y
PROYECTIVA**

Redacción: Oscar Jara

Introducción

Como ya se mencionó anteriormente, la decisión de profundizar el análisis - dada la riqueza de los materiales- llevó al Comité Directivo a asumir la contratación de un consultor para cumplir dicha tarea. La responsabilidad asumida fue cumplida a tiempo y de conformidad a los solicitado.

Terminado el trabajo, fue enviado a los miembros del CAM para recabar sus puntos de vista y señalamientos, y así enriquecer el documento. Particularmente se esperaban sugerencias de tipo metodológico para la aplicación en el Plan FEP.

Esta última parte se desfasó en tiempos y resultados, pues no todos reaccionaron al documento del consultor, ni lo hicieron en los tiempos previstos. Tampoco se aportaron sugerencias metodológicas.

En razón de este "impasse", el coordinador general de la Consulta, el Comité Ejecutivo y la Secretaría General, de común acuerdo tomaron la decisión de nombrar otra pequeña comisión que culminara el trabajo de la misma. Dicha comisión, formada por Jorge Osorio, Oscar Jara, Carlos Núñez y el consultor Miguel Bazdresch, se reunió

a finales de enero de 1993, en San José, Costa Rica, y revisó todo el material.

Se analizó el trabajo del consultor a la luz de los documentos que los miembros del CAM habían enviado, y se decidió darle el tratamiento que aquí hemos ofrecido.

Igualmente se revisaron las ideas y textos de las diferentes partes de este trabajo y se decidieron el índice, las características para la edición, etc.

Por último procedimos a profundizar el análisis global, partiendo del documento del CAM de Santo Domingo, de los comentarios de sus miembros y de los de la propia comisión, a la luz del contenido general que teníamos ya en San José.

A Oscar Jara se le pidió el trabajo de elaboración y redacción de esta parte, que a continuación presentamos.

Sólo queremos recordar que el Plan FEP, en cuanto tal, saldrá definitivamente de la próxima reunión del Comité Directivo a celebrarse en Asunción, Paraguay, del 15 al 19 de marzo próximo.

Consideraciones generales

Prácticamente todas las respuestas se ubican desde experiencias que se llevan a cabo en el campo de la Educación Popular, afirmando su sentido político de transformación social, lo que nos da un primer punto de referencia común a nivel de todo el continente.

Por otro lado, la gran mayoría de las respuestas no se restringieron al tema específico de la **Formación de Educadores Populares (FEP)**, como se pretendía, sino que están referidas al *conjunto de actividades* de educación popular que se realizan, lo que nos presenta un universo de experiencias muy vasto e indiferenciado.

Así, el inventario de *temas y contenidos específicos* que se trabajan, desde diferentes enfoques, es de una amplitud y diversidad tal, que resulta prácticamente imposible clasificarlos alrededor de algunas categorías centrales o detectar temas-eje recurrentes. En sentido figurado, podríamos decir que "en los programas de educación popular los temas no tienen límite: economía, biología, política, comunicación, sexualidad, interpretación bíblica, ecología, epistemología, didáctica, organización, género, alfabetización, tecnología, historia, técnicas, concepciones teóricas, debates ideológicos, derechos humanos, principios éticos, metodología, tradición oral, agricultura

orgánica, políticas gubernamentales, contabilidad, análisis de coyuntura..."

Algo similar sucede con el inventario de programas educativos (362). Son de tan diversa naturaleza y con alcances tan diferentes, que resultaría aventurado clasificarlos bajo un único criterio.

Estas constataciones preliminares nos conducen a plantearnos una interpretación de dos caras sobre los programas de Educación Popular recogidos en la Consulta:

Por una parte, afirmar que la amplitud de experiencias concretas expresaría un panorama de enorme riqueza a nivel de la práctica, lo cual sería indicativo de la gran *dinamicidad de los programas de Educación Popular*, lo que los hace capaces de adecuarse a la diversidad de desafíos y situaciones concretas que se enfrentan a lo largo y ancho de América Latina.

Por otra parte, afirmar que esta dispersión parece ser indicativa de la **no existencia de una práctica sistemática de formación de educadores populares a nivel latinoamericano**. Ello habría implicado la existencia de por lo menos ciertas líneas comunes o confluente, que no aparecen en los resultados de la Consulta.

Otra importante constatación, la ob-

tenemos de la **gran cantidad de respuestas dadas a la Consulta**, la cual tenía un cierto nivel de complejidad e implicaba una dedicación de tiempo y reflexión no despreciable. Si consideramos, además, que la Consulta fue animada y procesada de manera voluntaria por un grupo de personas pertenecientes a distintos espacios institucionales a lo largo del continente, queda demostrado que la estructura del CEAAL es capaz de viabilizar de manera relativamente fácil, procesos de intercomunicación, reflexión y encuentro en los países, regiones y a nivel latinoamericano. Y que estos procesos pueden ir más allá de la propia estructura del Consejo, lo que es demostrado por el alto nivel de respuestas de instituciones no afiliadas (un 50%) que encontró atractiva la propuesta de la Consulta y participó activamente en ella, seguramente no "por contestar una encuesta", sino porque encontró en esta tarea una vía para compartir y canalizar sus experiencias, inquietudes y expectativas por alcanzar en sus trabajos.

Esta constatación nos demuestra, pues, que **un plan de Formación de Educadores Populares a nivel latinoamericano, es posible**; que existen recursos, canales, contactos y voluntades dispuestas a aunarse en propósitos comunes. Y que este plan debe considerar entre sus sujetos participantes también a los grupos, instituciones y organizaciones no afiliadas al CEAAL, a la par de fortalecer el sentido de pertenencia de los afiliados.

En este sentido, es importante recalcar la importancia de que exista esta gran cantidad de recursos humanos y materiales, que un *plan de Formación de Educadores Populares* podría nuclear y potenciar desde el CEAAL, con vistas a responder mejor a las necesidades y desafíos que los procesos de Educación Popular enfrentan en el actual momento en América Latina.

Esto coloca, pues, el sentido de pertenencia al CEAAL, no en función de la mera afiliación orgánica o la participación nominal en sus estructuras, sino primordialmente **en función de un Proyecto Histórico de transformación de nuestras sociedades, donde los sujetos y movimientos sociales populares sean efectivamente los agentes protagónicos de este cambio**. El *plan de Formación de Educadores Populares* del CEAAL, debe convertirse en un componente dinamizador de las inquietudes, debates, búsquedas y propuestas alternativas que surjan en ese amplio tejido de relaciones sociales y políticas, respondiendo así al proyecto estratégico de una Educación Popular para la Democracia Latinoamericana. Esta tarea, teórico-práctica, movilizadora y reflexiva, surge a través de esta consulta sobre Formación de Educadores Populares con renovada vigencia, confirmando la pauta orientadora que apareciera ya en la consulta sobre Educación Popular realizada por el CEAAL en 1989, cuyos resultados se encuentran en el libro "Desde adentro".

Ejes de interpretación

Del conjunto de elementos globales aportados por la consulta, existen algunos ejes de interpretación fundamentales, que ponen de relevancia temas de debate y proyección estratégicos para orientar el plan de Formación de Educadores Populares:

- Lo relativo a la conceptualización de los procesos de educación popular.
- Lo relativo al poder y los sentidos políticos presentes en las prácticas de educación popular.
- Lo relativo al enfoque y desafíos específicamente pedagógicos y de construcción de sujetos.
- Lo relativo a la relación entre investigación, evaluación y sistematización.

1. Conceptualización

Podemos afirmar, definitivamente, que entre los educadores populares latinoamericanos existe una conceptualización general bastante coincidente en sus formulaciones básicas. En ella se explicita una clara definición política de su quehacer. Asimismo, se expresa con claridad la adhesión a una metodología dialogal, participativa, dialéctica. Por otro lado, es mayoritaria la afirmación en torno a que los programas educativos incorporan, tanto el conocimiento de los participantes, como el

conocimiento social preexistente (textos, investigaciones...).

Sin embargo, a muchas preguntas educativas, se responde con la definición política; y, mayoritariamente, no existe claridad para precisar la ubicación estratégica de la institución o de los programas educativos, diferenciándolos de la finalidad política general de la Educación Popular. Esto nos lleva a afirmar, que existiendo un discurso general coincidente, éste está cubriendo una multiplicidad de prácticas disímiles que se denominan de "educación popular", pero que no logran dar cuenta coherente de su carácter y proyección efectiva.

El discurso sobre educación popular se maneja más como una *ideología educativa*, como un "compromiso con el movimiento popular" y una "metodología dialéctica", pero no se logra articular esas formulaciones generales con una visión estratégica, sino que se relacionan globalmente con prácticas dispersas y puntuales, que pueden ser muy activistas e inclusive mecanicistas. Existe, pues, un uso ambiguo de los términos, una falta de afinamiento en la conceptualización, y carencia de rigor en la articulación de los distintos elementos que componen los procesos educativos.

Esta afirmación no tiene, sin embargo,

un sentido absolutamente negativo. Nos permite reconocer que, por una parte, existe un cierto horizonte moral, ético, político, que la ideología educativa ha generalizado, y que es asumido como tal por los educadores populares, y eso es un rasgo positivo. Por otra parte, la debilidad consiste en la falta de rigor para lograr articular dicho horizonte, con una práctica coherente, sistemática, fundamentada y orientada por **una racionalidad estratégica**, que responda activamente a los desafíos del contexto, defina claramente los sujetos prioritarios y tenga una justificación de ello, precise alcances y límites de su labor a corto, largo y mediano plazo, establezca criterios para las relaciones con otras instancias...

Es decir, que debemos reconocer en los educadores populares latinoamericanos, la existencia de una concepción educativa general, marcada por el sentido de la solidaridad, la cooperación, la relación horizontal: una educación liberadora. De algún modo, ello expresa una nueva cultura educativa y política que está apropiada como núcleo valórico, y que confirma una opción ante otras concepciones educativas. Creemos no equivocarnos, al afirmar que ello es un componente fundamental de cualquier proyecto social alternativo, y que, de hecho, ha contribuido a marcar con un determinado sello la cultura política del continente. Evidentemente, no es suficiente como formulación de una concepción educativa. Las carencias señaladas no pueden ser soslayadas, ni considerarse irrelevantes. Es indispensable avanzar en la fundamentación teórico-conceptual para lograr una racionalidad estratégica, y precisa-

mente, el plan de Formación de Educadores Populares de CEAAL deberá contribuir a lograr esa coherencia, rigor y precisión que se requiere.

Algunos investigadores han destacado este divorcio entre el discurso y las prácticas, como un error fundamental de toda una época de la educación popular en América Latina. Pero al poner el acento en lo negativo, han dejado de lado la realidad dinámica de los procesos reales, las búsquedas y esfuerzos que los educadores populares realizan por avanzar en este campo, los aspectos positivos que se han ido acumulando como sedimento y "sentido común" en toda una generación, y han olvidado que todo proceso educativo es perfectible. Que la búsqueda de coherencia entre construcción teórica y consistencia práctica, es un desafío permanente, un reto inacabable, que nunca quedará resuelto de una vez para siempre, sino que debe enfrentarse como una tensión histórica en la que ambos aspectos se confrontan, se enriquecen y se modifican mutuamente.

En definitiva, uno de los retos del plan de Formación de Educadores Populares del CEAAL, deberá ser el de contribuir a superar esta debilidad de coherencia, profundizar el nivel de la reflexión teórica, asumiendo que existe un fuerte componente utópico que requiere consolidarse en la práctica y expresarse en la articulación de los distintos elementos de una concepción educativa. Ahora, que las posturas más dogmáticas han perdido vigencia, vivimos quizás un momento privilegiado en América Latina para dar un *salto de calidad* en la teoría y práctica de la

educación popular, afirmándonos en su irrenunciable sentido histórico, apuntando a los desafíos futuros desde la enorme riqueza acumulada y asumiendo los indispensables cambios que esta época nos plantea.

2. El poder y el sentido político

Uno de los temas que la situación actual nos exige redefinir, es el de la relación de los procesos de educación popular con lo político, con los espacios de ejercicio de poder, con las formas de hacer política; en general, con la necesidad de recrear desde América Latina, la teoría y la práctica política.

Es ya un sentido común compartido, la necesidad de desbordar una cultura de oposición y de protesta, para dar paso hacia una cultura propositiva que permita desarrollar un nuevo estilo de ejercicio del poder y de conducción política: una nueva forma de hacer política. Igualmente, podemos constatar el paso de una actitud y concepción marcada por la lógica presente en la izquierda latinoamericana en décadas pasadas, de prepararse para la "toma del poder", hacia un entendimiento que enfoca las prácticas de educación popular en la perspectiva de "ir construyendo poder".

Sin embargo, es necesario reconocer la especificidad del enfoque del poder desde la Educación Popular: la relación entre saber y poder. Esto implica asumir los espacios de poder efectivamente existentes en las propias prácticas de educación popular, como espacios de socialización y construcción de saber que cualifica la interven-

ción en los procesos de transformación social. De ahí que cobre nuevo valor el sentido político de **procesos que contribuyen a crear hegemonía**: una nueva cultura, una nueva ética, que deben expresarse en los espacios de ejercicio del poder, tanto en el terreno específicamente político, como en el campo de lo social y las alternativas económicas.

En las prácticas de educación popular, se revaloriza claramente la importancia de la participación y la gestión de los sectores populares, que permite intervenir con mayor protagonismo como interlocutores de las políticas estatales, con un estilo propositivo y demostrativo, que construye y acumula poder desde la perspectiva popular, superando la idea de conquistar un "Estado de Bienestar" paternalista, y exigiendo un ejercicio más radical de la democracia en todos los terrenos.

Se constata en las prácticas de educación popular una revalorización de la intervención de los actores sociales populares en la cosa pública. Ello plantea como reto, la formación para la gestión de esas políticas, para el ejercicio del poder municipal, para la negociación con el estado, con una comprensión más integral del desarrollo, que lo acerca a realizaciones concretas desde ámbitos locales o a la definición de políticas sociales coherentes no sólo con las necesidades de las mayorías sociales, sino también con sus capacidades de decisión y ejecución.

De esta manera, el tema del poder y del desarrollo integral, se articulan íntimamente con el tema de la democracia. El fortalecimiento de la capacidad

de gestión y de participación, supone replantear los esquemas formales dominantes de la democracia "representativa", así como los esquemas cooptadores, clientelistas o manipuladores con que tradicionalmente los partidos políticos se han relacionado con los sectores y organizaciones populares. Supone conquistar espacios de ejercicio real de formas de democracia directa, que se encuentran ya embrionariamente en algunas experiencias apoyadas por procesos de educación popular.

Esta modificación de perspectiva no está exenta de riesgos. El más claro, es el denominado "alternativismo", que niega la capacidad de intervenir en las definiciones más estructurales del quehacer estatal y se aísla de participar en los espacios formales de ejercicio del poder, pretendiendo crear micro-experiencias "modelo", en las que supuestamente se superarían los vicios y alienaciones vigentes en las sociedades, sin darse cuenta que de esta manera contribuyen al mantenimiento del "statu-quo", y terminan resultando funcionales al propio sistema que critican.

Nuevamente, pues, aquí se plantea el doble desafío de construir teóricamente y ejercitar prácticamente las dimensiones del poder. El irrenunciable sentido político de la educación popular, exigirá a un *plan de Formación de Educadores Populares* del CEAAL, formar para incidir en el terreno de la cultura, de las comunicaciones, de los valores, así como en el campo de la gestión comunitaria o municipal, la definición de políticas sociales y económicas, el ejercicio parlamentario, etc. En

suma, contribuir a construir protagonismo efectivo de los actores sociales populares y construir una nueva hegemonía desde la experiencia vital de las mayorías.

3. Lo pedagógico y los sujetos

La consulta aporta claramente la necesidad de profundizar en este campo entre los educadores populares, colocándola como una clara tarea para el *plan de Formación de Educadores Populares*. Fundamentalmente, para poder especificar lo propiamente educativo en el terreno de las prácticas llamadas de educación popular, y que esto no se diluya en la actividad social o en la intencionalidad política.

Es preciso avanzar en niveles de mayor precisión alrededor de los procesos y las formas de producción de conocimientos, de producción de lenguaje y de apropiación de valores. Superar la generalidad, la repetición mecánica, la práctica puntual, asistemática e inconexa que transcurre de evento en evento, sin continuidad, acumulación, ni conducción pedagógica.

Es preciso, asimismo, definir no sólo las actitudes que se busca generar en los educadores populares, sino también las habilidades pedagógicas y didácticas para la conducción de procesos de aprendizaje que lleven a la apropiación efectiva, crítica y creadora de contenidos y de la forma de producir conocimientos.

Surge así el desafío para los educadores populares latinoamericanos, de actualizarnos en torno a los debates y aportes que se dan en cuanto al apren-

dizaje y al conocimiento en el campo de la pedagogía. Es preciso enfrentar y superar una aplicación vulgar o mecánica de la metodología o del método dialéctico en la pedagogía, muchas veces reducido a procedimientos y no interpretado como una lógica orientadora y articuladora de todo un proceso creador. Asimismo, superar el uso parcelado de las técnicas activas y participativas, que en lugar de ser herramientas didácticas para suscitar una apropiación interactiva, dialógica, crítica y colectiva del conocimiento, se han convertido en fines en sí mismas, utilizadas sólo con el propósito de amenizar e informalizar las actividades educativas, atentando muchas veces contra la sistematicidad e integralidad de los procesos.

El *plan de Formación de Educadores Populares*, debe colocar lo pedagógico en debate, incorporándolo a la perspectiva política de la educación popular: como medio para la construcción de conocimientos y también -y sobre todo- como medio para la construcción de los sujetos, como personas y como actores sociales.

Desde el campo de la Educación Popular latinoamericana, es necesario, para los tiempos presentes, re-fundar una pedagogía crítica que aporte al sentido liberador y transformador, pero también a los desafíos técnicos y tecnológicos del mundo contemporáneo, poniendo el acento en la formación de los sujetos. Proporcionar, a su vez, criterios y pautas que permitan estructurar procesos más sistemáticos de formación, en los que se articulen todos los elementos que intervienen en ellos.

De las respuestas a la consulta, surge también la importancia de profundizar en torno a los sujetos en los procesos de educación popular. Esto, debido a que aparece de forma generalizada una aproximación excesivamente simplista o estática en relación a este aspecto, sustancial desde el punto de vista de los propósitos fundantes de la Educación Popular.

La aproximación simplista, reduce al "sujeto" de los procesos educativos, a un mero "destinatario" de los contenidos, programas o actividades educativas, o más comúnmente, a un "participante" en dicho proceso. La aproximación estática, se refiere a los "sujetos" como sectores sociales "fijos": campesinos, obreros, mujeres, educadores... sin tomar esencialmente en cuenta sus lógicas, comportamientos, formas de ser particulares de acuerdo a cada contexto y momento histórico.

En ambos casos, se deja de lado el sentido central del ser "sujeto": ser actores sociales creadores, dinámicos, cambiantes, diferenciados; personas que son individuos y a la vez pertenecientes a grupos más amplios. Se deja de lado, el aspecto más sustantivo de un proceso pedagógico: contribuir a la construcción de sujetos, a la construcción de la subjetividad, como el factor activo de transformación de la historia (pensamiento, voluntad, emotividad, ética, mística, fe).

El *plan de Formación de Educadores Populares del CEAAL*, deberá, por ello, poner particular atención a las dimensiones de la subjetividad y a los retos específicos que implica para el proceso pedagógico el fortalecer la identi-

dad y construir un protagonismo popular que integre la dimensión individual y colectiva, las relaciones de género, los fundamentos éticos, las identidades culturales, la vida cotidiana...

4. Sistematización, evaluación, investigación

La sistematización es reconocida como una prioridad y una necesidad en la mayoría de las instituciones que respondieron a la consulta. Sin embargo, se evidencia la no existencia de una definición común entre quienes la practican, en muchos casos no distinguiéndose claramente de la evaluación.

Asimismo, se otorga una prioridad y necesidad a la investigación, pero no existen criterios claros sobre su especificidad desde el campo de la educación popular, sus limitaciones y articulaciones.

Definitivamente, estos tres ejercicios de reflexión, sus características, condiciones, métodos y procedimientos, se

convierten en prioridades a ser asumidos por el *plan de Formación de Educadores Populares* del CEAAL. Sin embargo, no porque tengan sentido en sí mismas, sino porque son condición de posibilidad para dar el salto de calidad ya mencionado.

Superar el activismo; acumular conscientemente lo vivido a lo largo del proceso, descubrir aciertos y errores, aprender de las propias experiencias extrayéndoles toda su riqueza, profundizar conceptualmente confrontando elaboraciones teóricas producidas de forma sistemática desde lo educativo y desde otras disciplinas del saber... son desafíos vigentes y urgentes para mejorar la práctica y enriquecer la teoría de la Educación Popular. Pero sobre todo, para otorgar una **racionalidad estratégica** al quehacer de los educadores populares. He aquí el principal desafío surgido de esta Consulta, expresado en una serie de necesidades particulares.

Necesidades detectadas en la Consulta FEP *

1. Necesidad de fortalecer los procesos de educación popular con calidad, consistencia, pertinencia y contundencia, en los aspectos:
 - teóricos
 - metodológicos
 - pedagógicos
 - técnicos
2. Tener la capacidad de emprender, desde la lógica propia de los procesos de educación popular, retos cuyo alcance y complejidad trascienden los niveles que han caracterizado tradicionalmente a las experiencias que hasta ahora se han llevado a cabo (por ejemplo el diseño de sistemas educativos, planes para gobiernos locales, propuestas de alcance masivo, etc.)
3. Fortalecer la capacidad de reconocer, analizar e interpretar los elementos que surgen de los cambios de contextos y escenarios, para incorporarlos en la readecuación estratégica de líneas y programas.
4. Necesidad de asumir con nuevos enfoques el tema del poder y de la construcción de hegemonía, para comprenderlo, reconceptualizarlo, y contribuir a capacitar para su gestión y ejercicio.
5. Fortalecer la capacidad de propuesta y gestión de alternativas, programas y proyectos, a través de la valoración e incorporación del conocimiento científico-tecnológico y de la recuperación creativa del saber popular.
6. Desarrollar y fortalecer nuestro planteamiento pedagógico, para darle proyección y permanencia a la práctica de los educadores populares e incidir en los sistemas educativos formales.
7. Asumir, comprender y trabajar lo estratégico y su racionalidad, como parte fundamental de nuestro trabajo institucional.
8. Necesidad de asumir y fortalecer procesos de investigación, sistematización y evaluación, como parte integrante del quehacer de la educación popular.
9. Conocer, revalorizar, reconceptualizar y asumir el tema de la identidad, la cultura y la subjetividad.
10. Necesidad de fortalecer la capacidad de elaborar políticas, planes y programas de formación interna.

* Las "Necesidades", "Objetivos" y "Contenidos" fueron elaborados por el CAM en pleno.

Objetivos estratégicos

El *Plan de Formación de Educadores Populares* de CEAAL debe:

1. Contribuir sistemáticamente al salto de calidad en rigor y profundidad de la conceptualización y práctica de la "Educación Popular para la Democracia Latinoamericana"
2. Consolidar entre sus miembros la perspectiva y compromiso de que su acción tenga como referente principal a los sectores populares y al logro de sus intereses estratégicos, por medio de la construcción de un protagonismo popular.
3. Generar un espacio de reflexión, diálogo y debate entre diferentes elaboraciones teóricas y metodológicas, producto de la sistematización e investigación que se realizan al interior del CEAAL, así como en otras instancias.
4. Servir de instrumento de dinamización, cohesión y articulación al conjunto de la estructura del CEAAL.
5. Garantizar con oportunidad y coherencia, maximizando los recursos existentes, apoyos y servicios en diferentes niveles, que respondan a las necesidades actuales de formación y contribuyan a generar una mayor capacidad de respuesta a los desafíos del futuro.

Criterios de organización del Plan FEP

1. Deberá implementarse a través de la estructura existente (regiones, redes, grupos de trabajo, colectivos nacionales...)
2. Se deberá pensar y desarrollar con un **criterio de proceso** (secuencial, acumulativo y multiplicador...) superando el mero "activismo educativo"
3. El plan se desarrollará con base en un diseño global, que responda a las necesidades destacadas en la consulta, al plan estratégico del CEAAL y a las dinámicas del contexto.
4. El plan incorporará múltiples modalidades y se deberá poner en práctica a diferentes niveles y con diversos alcances.
5. El plan deberá continuar poniendo en práctica los principios y lógica propios de los procesos de educación popular, evitando la desvinculación entre prácticas sociales y producción teórica, estableciendo vínculos con otras disciplinas del saber.
6. El plan considerará como inherentes a su quehacer formativo procesos de investigación y sistematización, y deberá incorporar sus productos en la labor de capacitación.
7. El plan será coordinado por el Comité Directivo.

ANEXOS





Anexo 1
Instrumento utilizado para la Consulta FEP

**CONSULTA LATINOAMERICANA
SOBRE LA
FORMACION DE
EDUCADORES POPULARES**



CEAAL / 1991

Tienes en tus manos la consulta del CEAAL acerca de la formación de educadores populares; para no repetir estas tres palabras constantemente, le vamos a poner: FEP



Esta consulta es una de las tareas derivadas del objetivo prioritario del CEAAL, así acordado en La Habana, de conceptualizar y poner en marcha una política de formación de educadores populares, es decir, FEP.

La consulta la diseñamos en julio 91 una comisión del "colectivo de apoyo metodológico" nombrada en La Habana: Aries Caruso, Marco Raúl Mejía, Jorge Osorio y Carlos Núñez.



Queremos reconocer justo cuáles, las actividades, los procesos y los productos de los programas sistemáticos de formación de educadores populares, FEP.

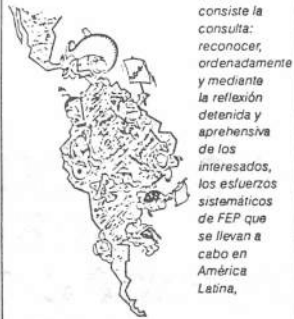


Reconocer supone reflexionar y es la invitación que subyace a esta consulta. Siempre que surja una pregunta, acuérdete que esperamos una respuesta fruto de la reflexión. De otro modo... ¿sabes la consecuencia: trabajaremos para el archivo.

¿En qué consiste la consulta acerca del FEP?



Sabemos ya la importancia de aprender de lo que hacemos. Sabemos también de la conveniencia de organizar el CEAAL con una lógica que apoye las acciones verdaderamente importantes que hacen los miembros. Pero... aún no sabemos quién, cómo y qué se hace para formar educadores populares; es decir, no sabemos bien a bien qué se hace SISTEMÁTICAMENTE acerca de FEP.



En eso consiste la consulta: reconocer, ordenadamente y mediante la reflexión detenida y aprehensiva de los interesados, los esfuerzos sistemáticos de FEP que se llevan a cabo en América Latina.



Esperamos lograr:

- Un proceso de sistematización de las experiencias en FEP, para enriquecer cualitativamente a las instituciones que la realizan.
- Conocer adecuadamente las áreas específicas en las que se forma a los educadores populares.
- Reconocer, entre todos, la congruencia entre discurso y práctica de los Programas de FEP.
- Instalar en el CEAAL mayor capacidad de enriquecer los procesos de FEP, para impulsarlos cualitativamente.

¿Y quién la debe contestar?



Todos los centros u organizaciones miembros de CEAAL o simpatizantes del mismo, que realicen una o varias de las tres acciones siguientes:

- Desarrollan procesos permanentes de acompañamiento de grupos u organizaciones populares, dirigidos a elevar la capacidad de respuesta de centros u organizaciones a retos y demandas del propio proceso popular.
- Tienen una oferta educativa permanente en FEP, independientemente de la magnitud de dicha oferta, para miembros del movimiento popular.
- Ofrecen ocasionalmente oportunidades organizadas de FEP.



¿Realizas algo parecido a lo dicho?



Adelante están las cuestiones concretas a consultar. Para contestar, entérate de ellas y reflexiona colectivamente con los interesados que correspondan, según las cuestiones levantadas.

¡Atento! Te va a pedir se base rito y se esfuerce extra a la campaña agenda. El frente, si todos jalamos parejo, conquistará sus orcos este extra.

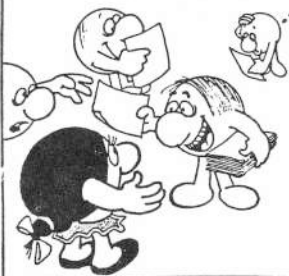


¡¡ CALMA !! tienes hasta el 15 de octubre del 91 para completarla. Reúne a tus compañeros... Y IMANOS A LA OBRA!



Para comenzar, te sugerimos leas completa esta guía, te enteres de sus partes y de los asuntos que pide.

Luego, aprovechando que está formado con hojas desprendibles, haz partícipes a otros involucrados de tu centro u organización, entregándoles las hojas que contengan cuestiones en las que tú creas necesario que participen en la respuesta.



Finalmente organiza, siguiendo las costumbres de trabajo de tu equipo, la reflexión colectiva en aquellas partes que así lo veas conveniente y/o pide a tus colaboradores que organicen, con los equipos correspondientes, la reflexión colectiva sobre aquellas partes que les son más cercanas e interesantes.

No te olvides que las hojas de la consulta sirven para registrar las reflexiones-respuestas, pero... si no te alcanzan, añádele las que necesites.



Al terminar remítelas al encargado nacional de tu país, SIEMPRE ANTES DEL 15 DE OCTUBRE.

Esta consulta consta de 3 Partes:



- Un inventario general de los programas de FEP.
- En la segunda estamos tratando con tu institución y sus programas en su conjunto.
- En la tercera, las cuestiones se centran en un sólo programa a elección de ustedes.

ASPECTO
TACTICAS
FEP

F
C
C

PARTE A



Primero les pedimos que llenen este inventario de datos sobre las prácticas de FEP (talleres, asesorías, seminarios, cursos, conferencias, etc.), que tienen en su institución.

ASPECTOS PRÁCTICAS FEP	Modalidad y No. de participantes	Sector Social al que está dirigido	Objetivos	Cobertura geográfica	Duración (hrs)	Contenidos	Ofertas diferenciadas (de sujetos, promotores...)	Otros que consideren importantes

PARTE

B

SOBRE LA INSTITUCION Y SUS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Hemos escogido los siguientes cinco ejes para organizar a su alrededor las características más relevantes de la institución en su conjunto:

- 1. EVOLUCION INSTITUCIONAL
- 2. UBICACION ESTRATEGICA
- 3. RELACION CON EL MOVIMIENTO POPULAR
- 4. FORMACION INTERNA
- 5. INVESTIGACION EDUCATIVA



1



EVOLUCION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LA INSTITUCION

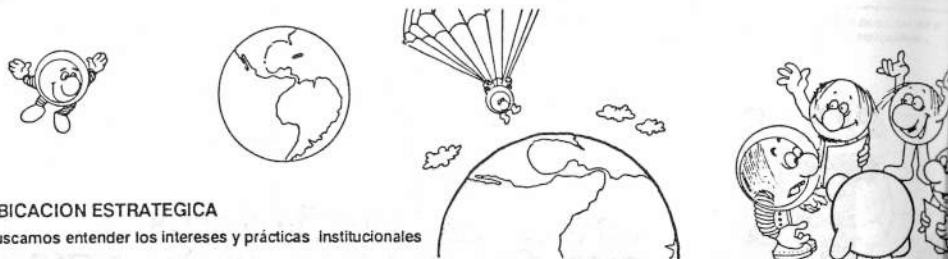
Se pretende conocer la orientación y el origen del interés por la Educación Popular.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1.1 ¿Cuáles fueron los elementos (culturales, sociales, políticos, personales) que generaron la aparición de los programas educativos?	
1.4 ¿Cuáles elementos han influido en la conformación actual de los programas educativos?	
1.3 ¿Planea el centro (organización) la oferta educativa?	

2

UBICACION ESTRATEGICA

Buscamos entender los intereses y prácticas Institucionales



PREGUNTAS	RESPUESTAS
2.1 ¿Cómo entienden su papel frente a la sociedad?	
2.2 ¿Cómo entienden la Educación Popular y su "rol" en los procesos de transformación?	
2.3 Ubicación y fundamentación de la FEP (del centro) en el marco de la estrategia institucional.	

PREGU
¿Qué ti
existe e
organiz
política
centros
y redes

2 Relació
organiz
políticas
Quién y
determina
selección
contenido
modalidad
selección

EGUNTA
prácticas di

modalidad

aciones qu

3



RELACION CON EL MOVIMIENTO POPULAR

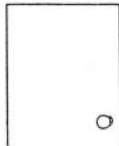
¿Cómo se relaciona la institución con el movimiento social en su conjunto?

REGUNTAS

RESPUESTAS

1. ¿Qué tipo de relación existe entre el centro y las organizaciones sociales y políticas, y con otros centros y redes?

2. Relación FEP - organizaciones sociales y políticas
 Quién y cómo hacen la:
 - determinación de objetivos,
 - selección y tratamiento de contenidos,
 - modalidades,
 - selección de participantes, etc.



FORMACION INTERNA

Conocer los esfuerzos de actualización y debate institucional.

REGUNTAS

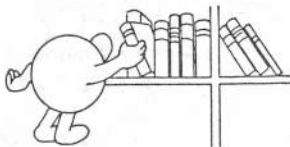
RESPUESTAS

1. Políticas de formación

2. Modalidades que adopta

3. Acciones que realizan

5



INVESTIGACION EDUCATIVA

Nos interesa conformar un panorama de las búsquedas educativas en Educación Popular Latinoamericana



PREGUNTAS

RESPUESTAS

- 5.1 Concepción.
- 5.2 Señale temáticas trabajadas y en proceso.
- 5.3 Productos, ¿cuáles?, ¿cómo los usa?
- 5.5 Enuncie necesidades investigativas de la Educación Popular.

PARTE

C

SOBRE UN PROGRAMA ESPECIFICO.

Escojan el más interesante de sistematizar para contribuir al propósito de la consulta

Los ejes de sistematización son:

- 1. RECUPERACION HISTORICA DEL PROGRAMA
- 2. CARACTERIZACION.
- 3. CONCEPTUALIZACION TEORICA Y METODOLOGICA.
- 4. CONTENIDOS.
- 5. APREHENSION DE LA PRACTICA.
- 6. OTROS EJES Y ASPECTOS QUE QUIERAN RESALTAR



PRI
1.1 An

1.2 Orig
edu

1.3 Defini
conci
metod
estudi
en el

4 Camb
(reform
que ha
en

1.4.1 OI

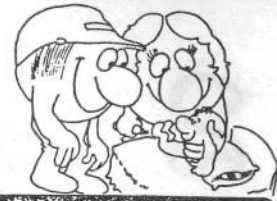
1.4.2 Co

1.4.3 Lo m

1.4.4 El per

1.4.5 El conti

1



RECUPERACION HISTORICA DEL PROGRAMA. Se trata de ubicar cómo surge y cómo ha cambiado nuestra práctica.

PREGUNTAS

RESPUESTAS

1.1 Antecedentes.

1.2 Origen de la oferta educativa.

1.3 Definiciones políticas, conceptuales y metodológicas que estuvieron en el origen del programa.

1.4 Cambios (reformulaciones) que ha tenido el Programa en

1.4.1 Objetivos.

1.4.2 Contenidos.

1.4.3 Lo metodológico.

1.4.4 El perfil de los sujetos.

1.4.5 El contexto.

2



CARACTERIZACION DEL PROGRAMA. Detalles prácticos y organizativos del Programa.

PREGUNTAS RESPUESTAS

1. Objetivos del Programa.

2. Cobertura geográfica.

3. Modalidades (presencial, a distancia, etc.)

4. Duración:

2.4.1 tiempo

2.4.2 niveles

2.4.3 secuencia

2.4.4 tipos de acreditación.

3



CONCEPTUALIZACION TEORICA Y METODOLOGICA

Nos interesa entender los pensamientos y razonamientos CLAVES de la estructuración del programa.

PREGUNTAS RESPUESTAS

3.1 ¿Cuáles son las conceptualizaciones teórico metodológicas en las que se sustenta el programa y/o las aplicaciones a diversos sujetos, niveles, etc.?

3.2 ¿Cuál es el 'modelo' pedagógico que está en la base del Programa?

2.5 Coordinación
2.5.1 ¿Existen permisos?

2.5.2 ¿Se extiende la coordinación?

2.5.3 ¿Existen temas políticos?

2.6 Participación
2.6.1 Perfil dirigente

2.6.2 Selección

2.6.3 Número

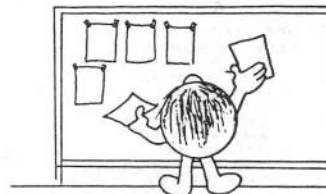
2.7 Infraestructura financiera

PREGUNTA
1 ¿Qué es trabajar brevemente?

2 ¿Cómo organizarlo? ¿Por qué?

2.5 Coordinación 2.5.1 ¿Existe un equipo permanente?	
2.5.2 ¿Se incorporan recursos externos? ¿cómo?	
2.5.3 ¿Existe especialización temática y/o enfoque polifuncional?	
2.6 Participantes. 2.6.1 Perfil (educador, dirigente, etc.)	
2.6.2 Selección (quién la hace, con qué criterios)	
2.6.3 Número por evento.	
2.7 Infraestructura y financiamiento disponible.	

4



CONTENIDOS

Qué se dice y qué temas y materias se trabajan en el Programa.

PREGUNTAS

RESPUESTAS

1 ¿Qué contenidos se trabajan? Explíquenlos brevemente.

2 ¿Cómo se seleccionan y organizan? ¿Por quiénes?

5



APREHENSION DE LA PRACTICA.

Se trata de identificar las acciones de los involucrados en el Programa, después de haber pasado por él.

PREGUNTAS RESPUESTAS

<p>5.1 De los responsables.</p> <p>5.1.1 Evaluación: ¿se hace? ¿cuándo se hace? ¿quién la hace? ¿qué se evalúa y cómo?</p>	
<p>5.1.2 Seguimiento. ¿se hace? ¿quién lo hace? ¿cómo se hace?</p>	
<p>5.2 De los participantes.</p> <p>5.2.1 ¿Qué evidencias dan cuenta de la aprehensión de la práctica del proceso por parte de los participantes? (cambio de métodos, aplicaciones a la vida cotidiana, procesos organizativos diferentes, etc.); explíquenlos.</p>	
<p>5.2.2 Evaluaciones de los participantes (anexo o relate conceptos y análisis evaluativos del programa que hayan efectuado los participantes).</p>	
<p>5.2.3 ¿Se producen o forman instancias de gestión autoeducativa? Expliquen.</p>	

5.1.3
5.1.4 P
(m
vic
5.1.5 ¿E:
teó
¿Er

5.1.6 Prin
5.1.7 Princi

E

5.1.3 Sistematización.
¿se hace?
¿quién la hace?
¿cómo se hace?
¿qué se produce?

5.1.4 Productos.
(materiales, textos, cartillas,
videos, organizativos, etc.)

5.1.5 ¿Existe producción
teórica?
¿En qué modalidad?

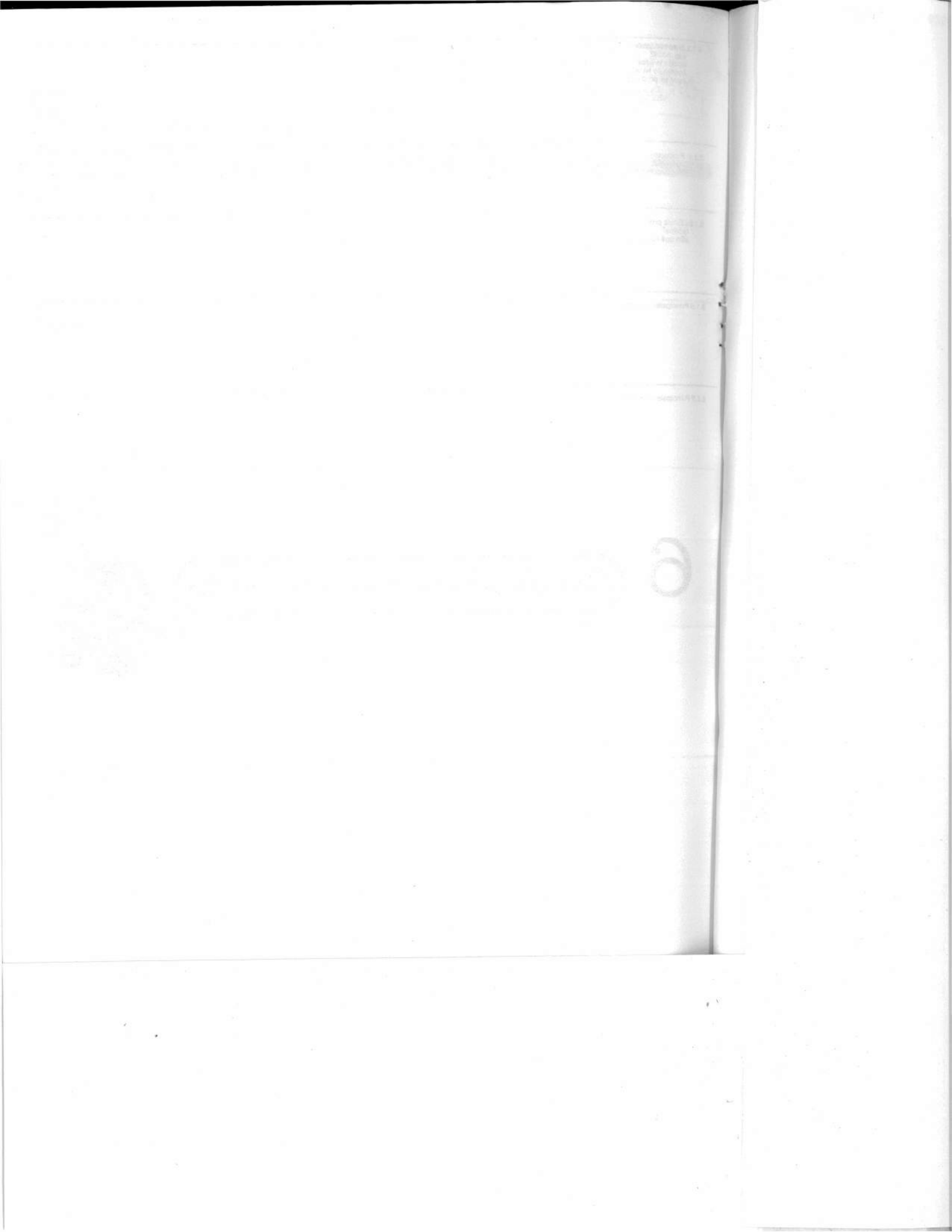
5.1.6 Principales dificultades.

5.1.7 Principales aciertos.

6

Otros ejes y/o aspectos que quieran resaltar





Anexo No. 2

Relación de países y centros participantes en la Consulta FEP

COLOMBIA *

- Dimensión Educativa (DIMED)
- Fundación para las Comunidades Colombianas (FUNCOL)
Fundación para la Promoción de la Cultura y la Educación Popular (FUNPROCEP)
Corporación Región
Instituto Popular de Capacitación (IPC)
Sindicato Nacional de Trabajadores del Idema (SINTRAIDEMA)
Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)
Asociación Desarrollo Comunitario (ASDECO)
Servicio Colombiano de Comunicación Social (SCC)
- Centro de Alfabetización Popular Lambach (CLEBA)
Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS)
Corporación Vamos Mujer
- Fundación para la Comunicación Popular (FUNCOP)
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP)

PARAGUAY *

- Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina (CECTEC)
BASE ECTA
CIDE
Ñemonguetará

* *Existe Sistematización Nacional de la Consulta FEP*

- *Centro afiliado a CEAAL*

GUATEMALA *

- Escuela Superior de Educación Integral (ESEDIR)
- Servicios Jurídicos y Sociales S.C. (SERJUS)
- Ayuda de la Iglesia Noruega (AIN)
- Empresa de Consultoría de Ecotecnología (ECOTEC)
- Cooperación Indígena para el Desarrollo Integral (COINDI)
- Unión Sindical de Trabajadores de Guatemala (UNSI TRAGUA)

BRASIL *

ASPAS

Associação de Estudos, Orientação e Assisteência Rural (ASSESOAR)

Centro de Assessoría Multiprofissional (CAMP)

- Centro Josué de Castro Estudos e Pesquisas (CJC)
- Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS)
- Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOPE)
- Centro Ecumênico de Evangelização, Capacitação e Assessoria (CECA)

CEAP

Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Educacao Popular

Centro Luz Freire

Centro Vianei de Educacao

DER/FUNDEP

- Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noreste do Estado/
Universidade de Ijuí (FIDENE/UNIJUI/SPEP)
- Instituto Arnaldo dos Coelhos (INAC)
- Instituto Cajamar
- Movimento de Organizacao Comunitaria (MOC)
- Rede Mulher

PERÚ*

- Centro de Educación y Comunicación "Illa" (ILLA)
- Equipo de Educación y Autogestión Social (EDAPROSPO)
Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP)
- Instituto de Defensa Legal (IDL)
- Centro Latinoamericano de Trabajo Social: Proyecto VI Zona del Agustino (CELATS)
- Capacitación de Comedores
- Asociación de Publicaciones Educativas (TAREA)
Centro de Estudios Cristianos y Capacitación Popular (CECYCAP)
Centro de Investigación, Educación y Desarrollo - Cajamarca (CIED)
Escuela de Formación de Promotores (hoy Escuela de Desarrollo)
Proceso Social

NICARAGUA *

- Movimiento Comunal Nicaragüense
- Centro de Información y Servicios de Asesorías en Salud (CISAS)
- Centro de Educación y Comunicación Popular Cantera
 - Instituto para el Desarrollo de la Democracia (IPADE)
 - Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP)
Centro Nicaragüense de Derechos Humanos (CENIDH)
 - Centro de Educación Promocional Agraria (CEPA)
 - Investigación Cenzontle

COSTA RICA

- CEP Alforja
- Comisión Costarricense de Derechos Humanos
Colectivo de Comunicación Voces Nuestras

BOLIVIA *

- Servicio Justicia y Paz (SERPAJ)
- Centro de Promoción de la Mujer "Gregoria Apaza"
Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE)
- Programa Sistemático de Formación de Educadores Populares (PROCEP)
- Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura (CENPROTAC)
- Acción Un Maestro Más (AUMM)
- Proceso Servicios Educativos (PROCESO)
Centro Avelino Sinani (CAS)
Asamblea Permanente de Derechos Humanos de Bolivia (APDHB)
Instituto de Documentación y Apoyo al Campesinado (IDAC)
Centro de Formación para el Servicio Popular (SERPO)
Instituto Politécnico "Tomás Katari" (IPTK)

ECUADOR *

- CEPAM
- CEPP
CORAPE
- CEDIS
CECCA
OCIC
UNDA
Unión Católica Latinoamericana de Prensa (UCLAP)
- Fundación Troja.
- Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación (CEDECO)

MÉXICO *

● PRAXIS

Fomento Cultural

Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH)

● Centro de Investigación y Desarrollo Humano para América Latina (CIDHAL)

Centro de Encuentros y Diálogos (CED)

Centro Vittoria de Derechos Humanos

● Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber y la Educación Popular (CLASEP)

● Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE)

● Servicios Educativos de Occidente (SEDOC)

● Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC)

● Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento (COPEVI)

● Enlace

Servicio, Desarrollo y Paz (SEDEPAC)

● Casa y Ciudad

● Mujeres para el Diálogo

Sistematización de Experiencias del Movimiento Popular (SEMPO)

CEDECOS

CHILE

● Servicio Paz y Justicia (SERPAJ)

● PIIE

● AÑOS

● El Canelo de Nos

● FOLICO

HONDURAS*

Comisión Cristiana para el Desarrollo (CCD)

● Centro de Comunicación Popular de Honduras (CENCOPH)

EL SALVADOR *

- **CIPHES**

Fundación Promotora de Cooperativas (FUNPROCOP)

VENEZUELA

- **Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP)**

- **Programa Venezolano de Educación - Acción en DDHH (PROVEA)**

- **Centro Guarura**

Círculos Femeninos Populares (CFP)

Escuela de Formación Popular "Domingo Verde"

Juventud Obrera Católica (JOC)

Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP)

Equipo de Formación, Información y Publicaciones (EFIP)

Centro de Formación "P. Joaquín" de "Fe y Alegría"

PANAMÁ

- **Centro de Estudios y Acción Social Panameño (CEASPA)**

- Escuela Metodológica de Mujeres

- Escuela Metodológica Institucional

CEALP

ICI

EM KUNA YALA

URUGUAY*

- **CAAS**

L. DE H.

CIDE

Multiversidad

EL Abrojo

CIAC

PEP

Anexo 3

Lista de animadores-sistematizadores nacionales

País	Nombre	Dirección
México	Carlos Núñez	IMDEC, A.C. Pino 2237, Colonia del Fresno, Guadalajara, Jalisco, México.
Guatemala	Manolo García	SERJUS 9a Av. 10-72, Zona 1 C.P. 0100, Apto. 21 Guatemala, Guatemala.
Honduras	Carlos Méndez	CENCOPH Apartado Postal 1277 Tegucigalpa, Honduras.
Costa Rica	Oscar Jara	CEP Alforja Apartado Postal 369-1000
Panamá	Raúl Leis	CEASPA Vía Cincuentenario C.84 Apartado 6-133 Panamá, Panamá.
El Salvador	César Picón	Apartado Postal 1114 San Salvador, El Salvador
Venezuela	Mauricio Bruner	Centro Guarura Apartado Postal 603 Carmelitas, Caracas 1010-a Venezuela.
Colombia	Marco Raúl Mejía	CINEP Carrera 5, No. 33A-08 Apartado Aereo #25916 Bogota, Colombia.
Ecuador	Alfredo Astorga	CEDECO Carvajal 637 y Jamaica Quito, Ecuador



País -	Nombre	Dirección
Peru	Manuel Iguñiz Norma Rottier	TAREA Horacio Urteaga No. 976 Jesús María Lima, Peru.
Argentina	Raúl Aramendy	CEDEPO Carlos Calvo No. 642 Buenos Aires, Argentina
Uruguay	Arlés Caruso	Villa Lezica No. 6470 Villa Cónon Montevideo, Uruguay.
Brasil (Sao Paulo-Sur)	Neyta Belato	Rua Sao Francisco 501-B Caixa postal 560 Ijuí, Rio Grande do Sul Brasil.
Brasil (Río-Noroeste)	Joao Fco. de Souza	Av. Prof. Artur de Saa 584-302 Ciudad Universitaria Pernambuco, Recife, Brasil.
Paraguay	Andres Wherle	Manuel Dominguez No. 1040 Entre EE.UU. y Brasil Asunción, Paraguay.
Chile	Jorge Osorio Vargas	CEAAL Rafael Carias 218-Providencia Santiago, Chile.
Bolivia	Edgar Cadima	Avenida 6 de Agosto 2216 Casilla Postal 1-10384 La Paz, Bolivia.
Nicaragua	Fernando Cardenal	Esq. Noroeste del Parque El Carmen una cuadra al Norte Managua Nicaragua.

Anexo 4

Documentos relacionados con la Consulta FEP*

1. Seis propuestas para organizar la Consulta FEP
2. Sistematizaciones nacionales de los siguientes países: Colombia, Uruguay, Bolivia, Guatemala, México, Ecuador, Honduras, El Salvador, Perú, Nicaragua, Paraguay, Brasil.
3. Informe global, CAM en Santo Domingo, marzo 1992
4. Análisis de la correlación entre ubicación estratégica (eje B2) y la consistencia entre formación interna (eje B4) y aprehensión de la práctica (eje C5).
5. Análisis de la consistencia entre formación interna (eje B4) y la aprehensión de la práctica (eje C5): ¿La formación interna se refleja en la práctica FEP?
6. Análisis de la consistencia entre el eje conceptualización teórica (C3) y el eje aprehensión de la práctica (C5).
7. Análisis de la correlación entre ubicación estratégica (eje B2) y la consistencia entre investigación educativa (eje B5) y aprehensión de la práctica (eje C5)
8. Análisis estadístico de los programas FEP
9. Correspondencia generada en el proceso.