



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

INFORME FINAL

1. DENOMINACIÓN O TÍTULO DEL PROYECTO

Alfabetización, educación y promoción de derechos

2. SÍNTESIS DEL PROYECTO (máximo 200 palabras)

Desde marzo de 2010, docentes, graduados y estudiantes de la UNLP trabajamos interdisciplinariamente en el voluntariado “Mi derecho a saber” centrado en la problemática educativa en una organización de desocupados de la zona del gran La Plata. Inicialmente focalizados en alfabetización a través del programa “Yo sí puedo”, la experiencia demandó ampliar de manera interrelacionada el abordaje al campo de derechos y prácticas ciudadanas de estos sujetos cuya cotidianeidad transcurre en condiciones generales de privación. Surgieron así los talleres “mi derecho a tener derechos”, tematizando principios ciudadanos desde una concepción democrática e inclusiva. Entre los distintos grupos, organizados a través de cuadrillas de esta organización para el Programa Argentina Trabaja, contamos con la participación regular de 50 adultos y 30 adolescentes. Con mecanismos de educación no formal, promoviendo la lectoescritura y la reflexividad sobre las propias prácticas ciudadanas, este proyecto de Extensión Universitaria viene reforzando, desde un encuadre institucional y jerarquizado, una labor ya iniciada hace varios años. Consolidando la experiencia, fortaleciendo los lazos con otras instituciones, actores sociales, organizaciones y participantes, creemos que esta propuesta que se diseña en varias etapas a fin de dejar instalada capacidad comunitaria y metodológica como el trabajo con los círculos de estudio/círculos de cultura, ayuda a tender puentes entre la Universidad y sectores vulnerables de la sociedad, propiciando instancias de desnaturalización de condiciones de desigualdad y promoviendo el goce efectivo de derechos socialmente consagrados en nuestra Constitución Nacional.

3. ÁREA TEMÁTICA:

Desarrollo Social

4. UNIDAD/ES ACADÉMICA/S QUE INTERVIENEN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Facultad de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

--

5. UNIDAD EJECUTORA Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
--

6. FECHA DE INICIO DE LAS ACTIVIDADES 3/2013
--

7. LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA Barrios Puente de Fierro, Futuro, Los Hornos y Hernández de La Plata

8. EQUIPO DE TRABAJO

NOMBRE	ROL	Continúa? (SI/NO)
Torres, Fernanda	Director	si
Asprella, Gabriel	Co-directora	si
Corsiglia Mura, Lucía	Coordinadora	si
Amaya, Carmen	Integrante	si
Balocco, Leticia	Integrante	si
Beliera, Anabel Angélica	Integrante	si
Bogliano, Verónica	Integrante	si
Ceballos, Ivonne Ruth Estefania	Integrante	si
Escarra, María Emilia	Integrante	si
Fernandez , Valentina	Integrante	si
Ferretti, Leticia	Integrante	si

Fuentes, Silvina Idolina	Integrante	si
Lafit, Facundo	Integrante	si
Martínez Ramírez, Fermín	Integrante	si
Molinari Rossi, Paulina	Integrante	si
Pozo García, Paola Elizabeth	Integrante	si
Rosón, Carolina	Integrante	si
Saenz, Aluminé Amancay	Integrante	si
Saenz, Emilio	Integrante	si
Schmidt Martínez, Gonzalo	Integrante	si
Silva, Sofía	Integrante	si
Uehara, María Laura	Integrante	si

9. ACTIVIDADES PROGRAMADAS*

ACTIVIDAD	Realizada (FECHA / NO)
Capacitación de los extensionistas en el programa "Yo si puedo" y en temáticas de ciudadanía y derechos	En el caso de los extensionistas dedicados a alfabetización no fue necesario porque todos fueron facilitadores durante el año 2011 y 2012 En el caso de los extensionistas del taller "Mi derechos a tener derechos" se hizo circular a principios del mes de marzo el material utilizado durante los talleres de los años 2011 y 2012 y se realizaron dos reuniones de discusión y planificación de los encuentros del taller a realizarse en el barrio Hernández (el 20/03 y el 19/04).
	20/03

Reuniones de los extensionistas para conocer los programas y actividades previstas de las dos áreas	
Conociendo el campo de trabajo: visitas a cada uno de los barrios con el equipo de extensionistas correspondiente	Se realizó una visita a cada uno de los 3 barrios en la semana del 25 al 29 de marzo
Jornadas de limpieza y reconstrucción de viviendas, calles y veredas luego de la inundación del 02 de abril, en los 4 barrios en los que el proyecto tiene desarrollo	03/04 al 06/05
Realización de encuestas a vecinos de los 4 barrios afectados por la inundación (confeccionadas a pedido de las organizaciones sociales copartícipes: CTD- AV y Asociación Civil)	08 al 26/04
Inscripción al Taller “Mi derecho a tener derechos” en el B° Hernández	28/4
Inscripción al taller de alfabetización en los B° Futuro y Los Hornos	28 y 29/04
Reuniones de las dos áreas educativas y coordinadores y miembros de la CTD- AV y Asociación Civil para realizar balance de la experiencia del año 2012 y delinear la estrategia educativa conveniente para cada barrio, teniendo en cuenta las consecuencias de la inundación en cada barrio	19/4
Festival-acto de inicio de las actividades de alfabetización y taller “Mi derecho a tener derechos” en el B° Hernández	11/5
Encuentro 1: Presentación de la propuesta del taller. Autopresentación y ‘heteropresentación’ de los integrantes.	13/5
Encuentro 2: ¿Qué es un Derecho? Integralidad de los derechos	16/5
Reunión de grupo de extensionistas Taller “Mi derecho a tener derechos” para evaluar inicio de actividades y planificar encuentros subsiguientes, distribuyendo tareas	21/5
Encuentro 3: Derecho al trabajo. Desnaturalizar la idea de “trabajo”.	30/5
Encuentro 4: El fenómeno de la desocupación en Argentina	03/6

Encuentro 5: Neoliberalismo: pobreza y desigualdad.	06/6
Encuentro 6: Formas de organización y resistencia: nacimiento de Movimientos Piqueteros. Recordatorio de “La masacre de Avellaneda” del 26 de junio	10/6
Encuentro 7: Repaso de contenidos y debates desarrollados.	20/6
Alfabetización: encuentros dos veces por semana en B° Futuro y Los Hornos para la realización del taller de alfabetización.	Realizados exitosamente en forma semanal en los dos barrios
Alfabetización: encuentros semanales de los extensionistas para evaluar la marcha del proceso en cada uno de los dos barrios y planificación de tareas	Todos los viernes en FTS
Jornadas de talleres integradores junto con las organizaciones copartícipes. Producción de algunos ejes para elaborar un documento en conjunto donde se reflexione sobre el trabajo realizado, las estrategias asumidas y los puntos de inflexión del proceso; recabando aciertos, errores y posibles caminos a seguir.	12/7 en la FTS
Receso invernal	15 al 26/7
Sistematización y procesamiento de las encuestas realizadas y elaboración de informe final del mismo (se adjunta una copia, archivo denominado Anexo I Informe general relevamiento CTD inundación 02-04)	05 al 16/08
Encuentro 8: Derechos en el barrio	05/08
Encuentro 9: Política y participación.	08/08
Encuentro 10: Derecho a la memoria.	12/08
Encuentro 11: Derecho a la memoria II.	22/08
Encuentro 12: Derechos de las mujeres	26/08
Reunión de grupo de extensionistas Taller “Mi derecho a tener derechos” para evaluar inicio de actividades y planificar encuentros subsiguientes, distribuyendo tareas	10/09
Encuentro 13: Derechos de las mujeres II.	19/09
Encuentro 14: Repaso de contenidos y debates desarrollados.	30/09
Encuentro 15: Elaboración del proyecto del video-documental con el reflejo de las	10/10

actividades desarrolladas a lo largo del taller	
Encuentros entre extensionistas y referentes y miembros de cada uno de los barrios para supervisión reflexión y seguimiento de la experiencia. Producción de algunos ejes para elaborar un documento en conjunto donde se reflexione sobre el trabajo realizado, las estrategias asumidas y los puntos de inflexión del proceso; recabando aciertos, errores y posibles caminos a seguir.	21/10
Encuentro 16: selección del material (fotos, fragmentos de videos, música, texto) para producir el video-documental final	24/10
Encuentro 17: selección del material (fotos, fragmentos de videos, música, texto) para producir el video-documental final	04/11
Reunión con el colaborador (estudiante de Facultad de Bellas Artes) que trabajó en el diseño y producción técnica del video	13/11
Encuentro 18: Muestra de la primera versión del video realizado. Últimos comentarios y sugerencias sobre el mismo	28/11
Alfabetización: encuentros dos veces por semana en B° Futuro y Los Hornos para la realización del taller de alfabetización.	Realizados exitosamente en forma semanal en los dos barrios
Alfabetización: encuentros semanales de los extensionistas para evaluar la marcha del proceso en cada uno de los dos barrios y planificación de tareas	Todos los viernes en FTS
Producción del primer borrador del documento colectivo donde se plasman las reflexiones sobre el trabajo realizado, las estrategias asumidas y los puntos de inflexión del proceso; recabando aciertos, errores y posibles caminos a seguir (se adjunta una copia, archivo denominado Anexo II Documento colectivo de reflexión).	09 al 13/12
Acto de fin de año con entrega de diplomas a quienes terminaron el taller	09/12

<p>“Mi derecho a tener derechos” y proyección del video-documental realizado (se adjunta una copia en CD, archivo denominado Anexo III video documental taller derechos y alfabetización).</p>	
--	--

*Las actividades programadas originalmente sufrieron una evidente demora en su desarrollo luego de la grave inundación que afectó a nuestra ciudad durante la jornada del 02 de abril y que trajo consecuencias de enorme gravedad en todos los barrios en los que se desarrolla el presente proyecto, todos ellos con deficientes condiciones de infraestructura y hábitat que se vieron obviamente agravadas con la crecida del agua. Todos los miembros del proyecto se vieron abocados en las tres semanas posteriores a colaborar en tareas y jornadas de limpieza, reconstrucción de viviendas, calles y veredas, amén de tareas de contención y atención de evacuados o personas con dificultades particulares (discapacitados, ancianos y niños con problemas crónicos de salud, etc.), poniéndose a disposición de las estrategias y jornadas implementadas por la organización coparticipe, la CTD Aníbal Verón. Específicamente, los miembros del proyecto fueron encargados a posteriori de las jornadas urgentes e inmediatas a la inundación, de la realización de un censo de afectados de los barrios en los que desarrollan sus actividades los comedores de la CTD.

10. RESULTADOS

- conformación de un grupo estable de vecinos en los 4 barrios participantes en alguna de las dos modalidades educativas propuestas en cada uno de los talleres: objetivo alcanzado en los 4 barrios;
- relación sistemática con el movimiento social que organiza las cuadrillas de trabajo en el marco del programa social Argentina Trabaja con cuyos referentes y miembros se monitorean las necesidades, aciertos y dificultades por las que atraviesan los talleres educativos: se continuó con la estrategia implementada ya en 2012 de realizar encuentros en los que participan los extensionistas, los adultos y adolescentes que se encuentran participando de los talleres en los 4 barrios y referentes y miembros del movimiento social que no están participando de los mismos; a esto se sumó la experiencia de trabajo en conjunto con motivo de las actividades, jornadas, discusiones y tareas que supuso afrontar la grave inundación y sus efectos sobre la población con la que se trabaja, promoviendo canales de solidaridad y trabajo en coordinación que resultaron eficientes y constructivos a futuro para consolidar vínculos institucionales y extra-institucionales con los diversos actores con los que se interviene en el territorio
- actitudes y relaciones de participación, solidaridad y respeto a las diferencias y capacidades durante el desarrollo de los talleres entre participantes, facilitadores y educadores: con distintos grados de desarrollo este proceso de participación y respeto se puede observar en los 4 barrios en los que se están llevando adelante las tareas previstas;
- se debe considerar como un aspecto favorable la coordinación de la acción alfabetizadora con los centros de educación para adultos. La instancia de alfabetización inicial puede luego continuar con la formación en el Centro y acceder a la certificación básica. De la misma manera, durante el año 2013 nos encontramos colaborando en la organización de la apertura de centros FINES I

en Puente de Fierro y FINES II en Los Hornos, que se desarrollaron en la segunda mitad del año. Si bien estas actividades no fueron coordinadas únicamente a través del equipo de extensión, colaboramos con la organización de desocupados en su etapa de averiguación-preparación y difusión entre los vecinos de esta actividad de terminalidad educativa;

- la generación de una instancia de sistematización y evaluación de la práctica que tuvo como resultado la creación de un documento colectivo que dé cuenta del trabajo realizado, las estrategias asumidas y los puntos de inflexión del proceso; recabando aciertos, errores y posibles caminos a seguir (documento aun en borrador, del que se adjunta una copia, archivo denominado Anexo II Documento colectivo de reflexión);
- la confección del producto final en el caso del taller “Mi derecho a tener derechos” en formato de video documental (se adjunta una copia en CD, archivo denominado Anexo III video documental taller derechos y alfabetización) redundó en una experiencia sumamente positiva como momento de síntesis de los contenidos trabajados, facilitando su apropiación y posibilidad de comunicación. Se confeccionó en base a los materiales producidos durante los encuentros del taller, lo que supuso el compromiso de todos los talleristas; diseñando un producto de elaboración genuinamente colectiva que permitió además su difusión y utilización externa posibilitando la replicabilidad de la experiencia.

11. APORTES DEL PROYECTO

Consideramos que el proyecto puede sostenerse dada la experiencia realizada hasta el momento y el potencial que encierran las tareas desarrolladas. Por un lado, es de destacar la conformación de un equipo interdisciplinario que ha realizado un proceso de capacitación inicial y un intercambio permanente de experiencias y reflexiones en el marco de reuniones periódicas realizadas desde el inicio del proyecto y que ha podido mantener los integrantes del mismo e incluso sumar voluntarios que se han incorporado a las actividades del proyecto en el año 2013. Por otro lado, las personas que residen en los barrios donde desarrollamos los talleres, así como los referentes y miembros de la organización de desocupados mantienen relaciones sistemáticas con los integrantes del equipo de extensionistas; asimismo, también aumentó la cantidad de personas que participan o que manifiestan interés en participar en el programa de alfabetización y en los talleres educativos. Por último, tanto la experiencia de participación en los encuentros, reuniones y jornadas de preparación de los talleres con las organizaciones copartícipes, la realización de dos producciones finales que permiten la reflexión y la visibilidad de lo trabajado y su difusión, la posibilidad de continuar los talleres de alfabetización en círculos de lectura como las coordinaciones entabladas con organismos estatales para promover experiencias de terminalidad educativa, nos reafirma en la convicción de que el proceso educativo generado a partir del presente proyecto tiene potencialidades múltiples para continuarse en forma autónoma y valiéndose de diferentes estrategias institucionales y no institucionales.

Consideramos que la experiencia puede replicarse en otros barrios, sobre todo afianzando el vínculo con la organización de desocupados copartícipe del presente proyecto, como así también en relación con otros movimientos de desocupados de la zona con los que se encuentra coordinando algunas actividades. En las cátedras y equipos de investigación en los que participamos y en otros ámbitos académicos como seminarios y jornadas hemos presentado y difundido las actividades desarrolladas, dinámica que resultó también sumamente positiva a fin de profundizar los debates en torno a los rasgos, problemáticas y potencialidades de las actividades de extensión de las universidades nacionales.

Actores relevantes que contribuyeron en la ejecución del proyecto.

Actores relevantes que contribuyeron al proyecto, detallar tipo de actor y contribución realizada. Realizar un detalle exhaustivo de aquellos actores que hicieron un aporte al proyecto, distinguiéndoles por tipo (individuos, agrupaciones, organizaciones no gubernamentales nacionales o internacionales, instituciones de gobierno nacionales, locales o internacionales, etc.) y contribución efectuada (asistencia financiera, económica o técnica, equipamiento, etc.). En este caso los actores no deben ser los ejecutores o miembros del equipo del proyecto. (Adjunte copias de documentos, notas, etc):

12. IMPACTO DEL PROYECTO.

El impacto del proyecto ha sido altamente positivo al vincular una organización de la sociedad civil con una preocupación permanente y planificada en torno a la educación de los miembros que participan en ella: la CTD-Aníbal Verón, la organización de desocupados copartícipe del presente proyecto, ha generado un Área de educación en su central de La Plata que coordina con los extensionistas pero que también ha logrado la apertura en el 2013 de dos puntos de terminalidad educativa en dos de sus comedores (Puente de Fierro y Los Hornos) en el marco de los programas Fines I y Fines II. Consideramos que estos procesos de crecimiento en el interés por la formación, la educación y el debate han sido alimentados, en parte, por el desarrollo de los talleres de alfabetización y los talleres “Mi derecho a tener derechos” cuyo impacto en los diferentes barrios donde se realizaron ha sido notable en el sentido de la posibilidad concreta de la incorporación de “saberes”: por un lado, la lectura y la escritura, por otro la actitud protagónica desarrollada en los diversos debates abordados en el taller sobre derechos; en ambos casos desarrollando dichas actividades en un espacio-tiempo dictado por las propias necesidades de los talleristas, propiciando el debate pero también la tolerancia frente a los diferenciales capitales culturales y educativos de cada uno de los participantes. Asimismo la generación de un producto final de confección propia y colectiva en el marco de taller “Mi derecho a tener derechos” en la experiencia del barrio Hernández también ha tenido un importante impacto al visibilizar el trabajo realizado, difundirlo y debatirlo en otros ámbitos.

13. CONCLUSIONES.

El proyecto alcanzó las metas y logros esperados en relación a la participación en las propuestas educativas en torno al proceso de alfabetización y círculos de lectura y el taller “Mi derecho a tener derechos”, tanto en términos cuantitativos (la cantidad de personas participantes de dichas propuestas por parte de extensionistas y miembros de la organización co-partícipe) como cualitativos (el crecimiento y compromiso de todos los participantes en expresar sus ideas, debatirlas y sintetizarlas en un producto final, el involucramiento de las organizaciones co-partícipes y la generación de un espacio de coordinación y enriquecimiento mutuo entre las diversas experiencias educativas desarrolladas en el territorio). El año de trabajo en el marco del proyecto, permitió financiar los materiales con los que se trabajó en los talleres (equipo audiovisual: cañón proyector, computadora portátil, parlantes, pantalla, micrófono, etc.; materiales didácticos y de apoyatura pedagógica: útiles, impresión de fotografías y afiches, etc.) y fundamentalmente, en el caso del taller “Mi derecho a tener derechos” el diseño y la concreción de un producto final con formato de video-documental que generó un impacto sumamente positivo tanto en términos pedagógicos como emotivos, traducido en el sentimiento de orgullo al observar el trabajo y la experiencia propia volcado en el video, respetando y mostrando el proceso genuino de elaboración colectiva de sus contenidos y formas, reflexiones y conclusiones a lo largo del taller. Podemos concluir, entonces, que el proyecto permitió consolidar la experiencia educativa en sus múltiples formatos de trabajo, fortaleciendo los lazos con otras instituciones, actores sociales, organizaciones y participantes. El proyecto diseñado en varias etapas de propuestas educativas diversas habilitó la posibilidad de dejar instalada capacidad comunitaria y metodológica a través de: la posibilidad de alfabetizar adolescentes y adultos expulsados o autoexcluidos de la educación formal; la implementación de las actividades en torno a los círculos de estudio/círculos de cultura; la colaboración en el desarrollo de los programas de terminalidad educativa y la replicabilidad de los debates desarrollados en modalidad de taller. Todas estas tareas desarrolladas ayudan a tender puentes entre la Universidad y sectores vulnerables de la sociedad, propiciando instancias de desnaturalización de condiciones de desigualdad y promoviendo el goce efectivo de derechos socialmente consagrados en nuestra Constitución Nacional.

Se adjunta rendición de cuentas a la fecha

Fecha de presentación:

Firma y aclaración del Director del Proyecto

FECHA DE PRESENTACIÓN

FIRMA Y ACLARACIÓN

Proyecto de extensión: Alfabetización, educación y promoción de derechos

Informe final relevamiento post-inundación Abril de 2013 CTD Aníbal Verón

Barrios Los Hornos; Puente de Fierro y Altos de san Lorenzo, Futuro y Hernández

A raíz de la inundación de la ciudad de La Plata y Gran La Plata del pasado 2 de abril de 2013, la CTD A Verón y organizaciones hermanas decidieron llevar a cabo un relevamiento entre los vecinos habitantes de cinco barrios periféricos donde tienen el núcleo principal de sus áreas de influencia territorial¹. Para el mismo, se solicitó asistencia técnica y operativa a diversas personas, entre ellas, los integrantes del Proyecto de Extensión Universitaria “Alfabetización, educación y promoción de derechos” con el que dichas organizaciones sociales coordinan trabajos educativos desde hace varios años. En particular, destacamos que tanto en el proceso de relevamiento, como en el posterior procesamiento y análisis de los datos fue altamente enriquecedora la coordinación entre ambos colectivos.

En lo que hace al relevamiento, resulta un dato a destacar el hecho de que la selección de los casos, no obedeció a ningún tipo de criterio estadístico, lo que redundó en la recolección de información muy útil a los fines de elaborar padrones y bases de datos de posibles contactos e intervención de la organización social, pero de escasa potencialidad generalizable.

Además, el hecho de haber modificado el formulario de recolección de información entre las distintas instancias de implementación, hace que hayamos perdido parte de los datos relevantes de una considerable proporción de los casos (especialmente los referidos a analfabetismo y condiciones de salud)

Más allá de las salvedades señaladas se elaboraron una serie de frecuencias y correlaciones de algunas de las variables recolectadas para presentar un panorama indicativo de algunas problemáticas básicas circunscribibles en términos estrictos sólo a las manzanas y hogares encuestados.

En total, se registraron 439 hogares, pero a la hora de la sistematización de la información, sólo contamos 427, dado que 12 formularios resultaban ilegibles o tenían errores de copiado.

Por tal motivo, el resultado del relevamiento arroja una base de datos de 427 hogares y un total de 1889 personas relevadas.

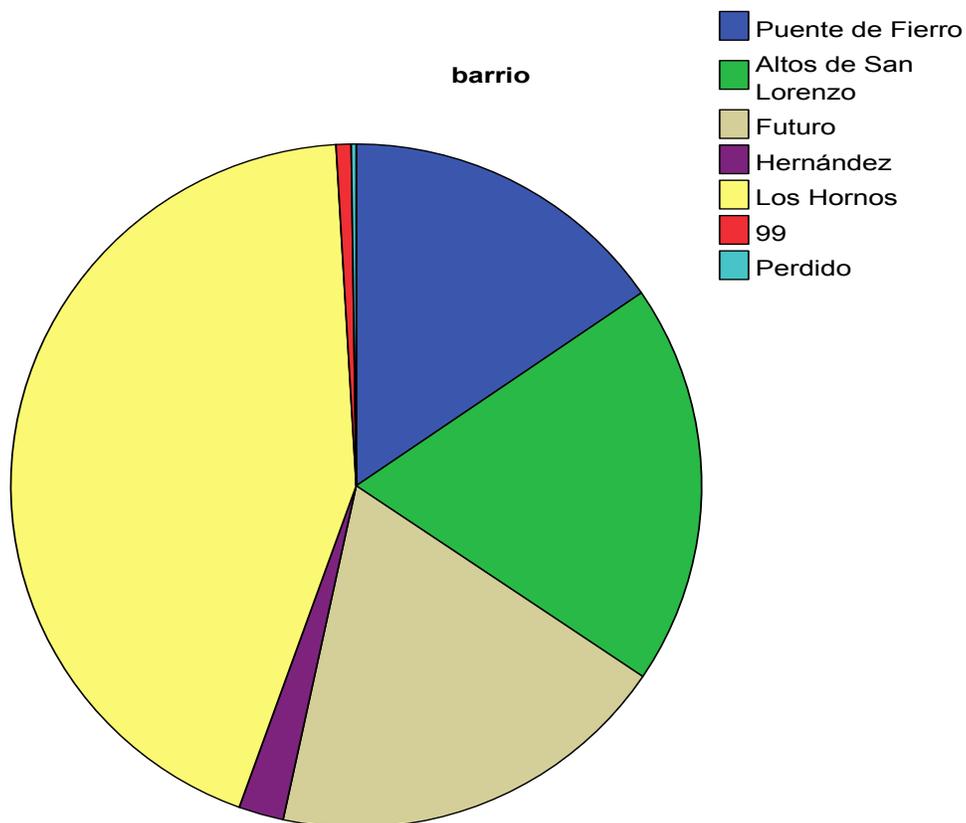
¹ Los barrios son Altos de San Lorenzo, Puente de Fierro, Futuro, Hernandez y Los Hornos. Si bien en un principio se diferenció Los Hornos de San Carlos, por la ambigüedad en el registro se unificó ambos bajo la denominación única de Los Hornos.

1- Condiciones habitacionales de los hogares.

De los 427 hogares relevados, la mayor parte corresponde al barrio de Los Hornos (el 43% de los casos) siguiendo con porcentajes relativamente parejos para los barrios de Altos de San Lorenzo y Futuro (19% de los relevamientos en cada caso) y Puente de Fierro (15% de los hogares registrados). Destaca en contraste, el peso de las encuestas aplicadas en el barrio de Hernández, donde apenas se registra el 2% de casos indagados.

Encuestas aplicadas por barrio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Puente de Fierro	66	15,5	15,5	15,5
	Altos de San Lorenzo	81	19,0	19,0	34,5
	Futuro	81	19,0	19,0	53,5
	Hernández	9	2,1	2,1	55,6
	Los Hornos	186	43,6	43,7	99,3
	99	3	,7	,7	100,0
	Total	426	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		427	100,0		



Las características de las viviendas relevadas indican un porcentaje mayoritario (56%) de viviendas precarias, de material predominante chapa y/o madera. Asimismo, nos llamó la atención que, del total de las viviendas, en un 6% dijeron no tener baño (ni dentro, ni fuera).

La provisión de agua es mayoritariamente corriente (68%) y un resto no menor manifiesta abastecerse de agua a través de sistema de mangueras (25%). Respecto al sistema de desagüe, aparece fundamentalmente pozo ciego como el predominante para más del 73% de los hogares, destacando como llamativo que aparecieron algunos pocos casos (1.6% del total) que manifestaron enviar sus desagües directamente a la zanja con el riesgo socio-sanitario que eso implicaría según el tipo de aguas servidas que se estén evacuando.

En lo que respecta a las características de las familias, en general podríamos decir que son de tamaño medio. El promedio de la cantidad de integrantes para el total de hogares es de 4 personas. De todas maneras, destacamos que 120 de los 427 hogares; es decir, casi un tercio de los hogares, tienen 6 o más integrantes configurando un núcleo de familias numerosas. La mayor parte de estas familias compuestas por 6 o más integrantes, se encuentran en el barrio de Los Hornos. El máximo de componentes de hogar registrado llega a 14 integrantes. Por su parte, sólo 21 hogares son unipersonales, de los cuales, la mitad se encuentra también en el barrio de Los Hornos.

Respecto a la condición de hacinamiento según el relevamiento, sólo un 18% de los hogares aparece con índices de hacinamiento crítico (más de 3 personas por cuarto).

De todos estos hogares, 266 casos contestaron que el respondiente del cuestionario tenía trabajo (de estos 77 dijeron que ese trabajo era "en blanco"). Por su parte, sólo en 171 hogares dijeron estar percibiendo algún tipo de plan social, aunque suponemos que este dato está sub-registrado. Según los datos obtenidos por el segundo formulario donde se re-preguntó este ítem, aparecen 131 casos de percepción de AUH y 31 casos de personas incluidas en el Programa Argentina Trabaja. Por su parte, si bien hubo 25 casos que dijeron percibir algún tipo de pensión o jubilación, después se registraron un total de 31 casos con pensiones, de los cuales 21 casos correspondían a pensión por más de 7 hijos, 7 casos a pensión por discapacidad y otros 3 casos de otro tipo de pensión o jubilación.

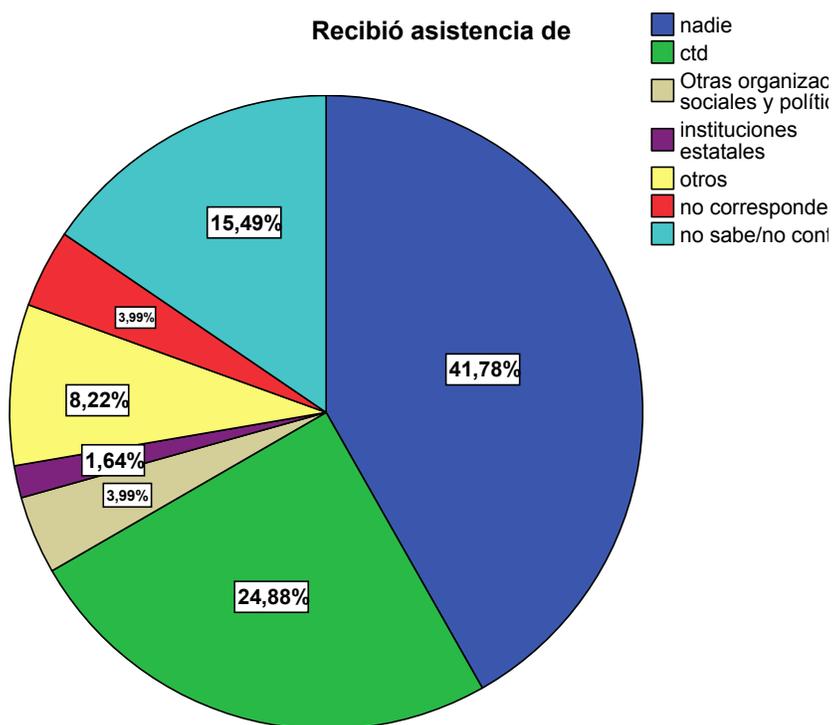
Como al momento de aplicar el instrumento de recolección de datos no quedó explicitado si este bloque de preguntas que hacen a la caracterización socio-económica del hogar, era sólo de incumbencia sobre el respondiente, o incluía al grupo familiar total, creemos que los datos referidos no generan ningún grado de certeza respecto a los niveles de ocupación o de percepción de planes o jubilaciones y pensiones de los hogares.

2- Condición de los hogares por la inundación y percepción de algún tipo de asistencia

Respecto a las pérdidas producidas por la inundación, apenas un 11% dijo no haber sido afectado; mientras que un 39% de los hogares registraron una cantidad muy importante de pérdidas materiales. Por su parte, a la hora de señalar la asistencia recibida ante dicha situación, un 42% de los respondentes dijeron no haber recibido ningún tipo de asistencia, mientras que un 25% de los hogares relevados manifestó haber recibido algún tipo de ayuda proveniente de la CTD AV. Este dato, si bien hay que recordar que los relevamientos se aplicaron mayormente en las casas de los vecinos que tienen algún tipo de relación con la CTD a través de los Centros Populares de la zona, es relevante dado que es la institución con mayor grado de reconocimiento de asistencia brindada.

Recibió asistencia de

		Cantidad de casos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No recibió ningún tipo de asistencia	178	41,7	41,8	41,8
	Recibió asistencia de la CTD AV	106	24,8	24,9	66,7
	Recibió asistencia de otras organizaciones sociales y políticas	17	4,0	4,0	70,7
	Recibió asistencia de instituciones estatales	7	1,6	1,6	72,3
	Recibió asistencia de otros	35	8,2	8,2	80,5
	No corresponde la pta	17	4,0	4,0	84,5
	no sabe/no contesta	66	15,5	15,5	100,0
	Total	426	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		427	100,0		



Por su parte, si diferenciamos los casos de asistencia recibida de la CTD², nos encontramos con predominancia de Los Hornos y Altos de San Lorenzo, como los barrios en los que más se identificó a la organización en el brindado de algún tipo de ayuda post-inundación.

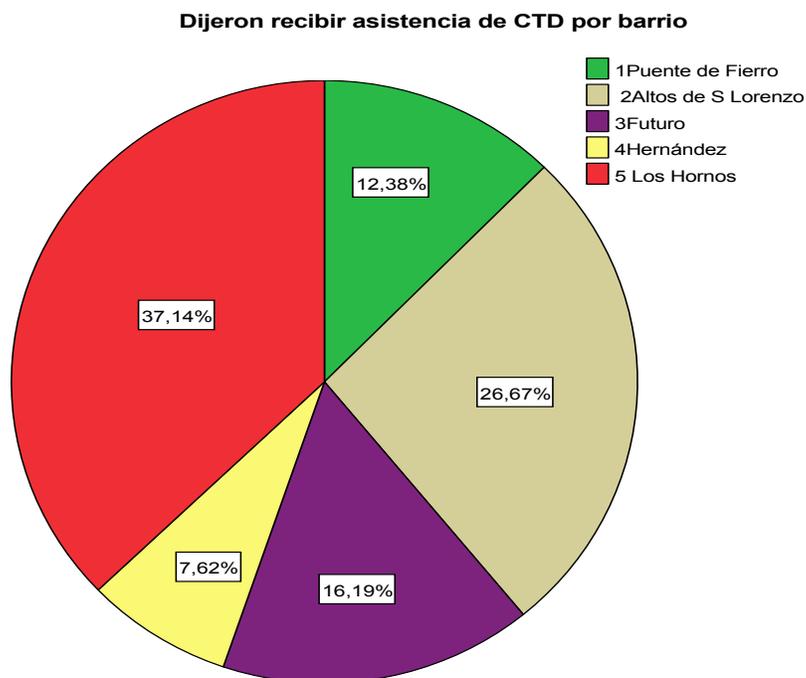
INUNDACIONES- Dijeron haber recibido algún tipo de asistencia de CTD por barrio

	Cantidad casos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
dijeron NO haber recibido asistencia de CTD	322	75,4	75,4	75,4
dijeron recibir asist de CTD en Puente de Fierro	13	3,0	3,0	78,5
dijeron recibir asist de CTD en Altos de San Lorenzo	28	6,6	6,6	85,0

² dato construido exclusivamente en función de la respuesta emitida en el relevamiento, lo que tranquilamente puede diferir de la real intervención con diversos tipos de asistencia que la CTD haya brindado al momento de la inundación en cada uno de los barrios. La diferencia entre uno y otro dato (el respondido en los hogares y la magnitud de la real asistencia brindada por la CTD), puede ser indicativa de la dimensión de conocimiento o desconocimiento de los sujetos perceptores de la proveniencia de los recursos obtenidos y para medir de alguna manera el impacto de la intervención territorial desarrollada.

dijeron recibir asist de CTD en Futuro	17	4,0	4,0	89,0
dijeron recibir asist de CTD en Hernández	8	1,9	1,9	90,9
dijeron recibir asist de CTD en Los Hornos	39	9,1	9,1	100,0
Total	427	100,0	100,0	

Si sólo contabilizamos los hogares que efectivamente dijeron recibir asistencia de la CTD y observamos según barrio nos arroja el siguiente gráfico que señalaría el distinto nivel de intervención (o percepción de ella) entre barrios.



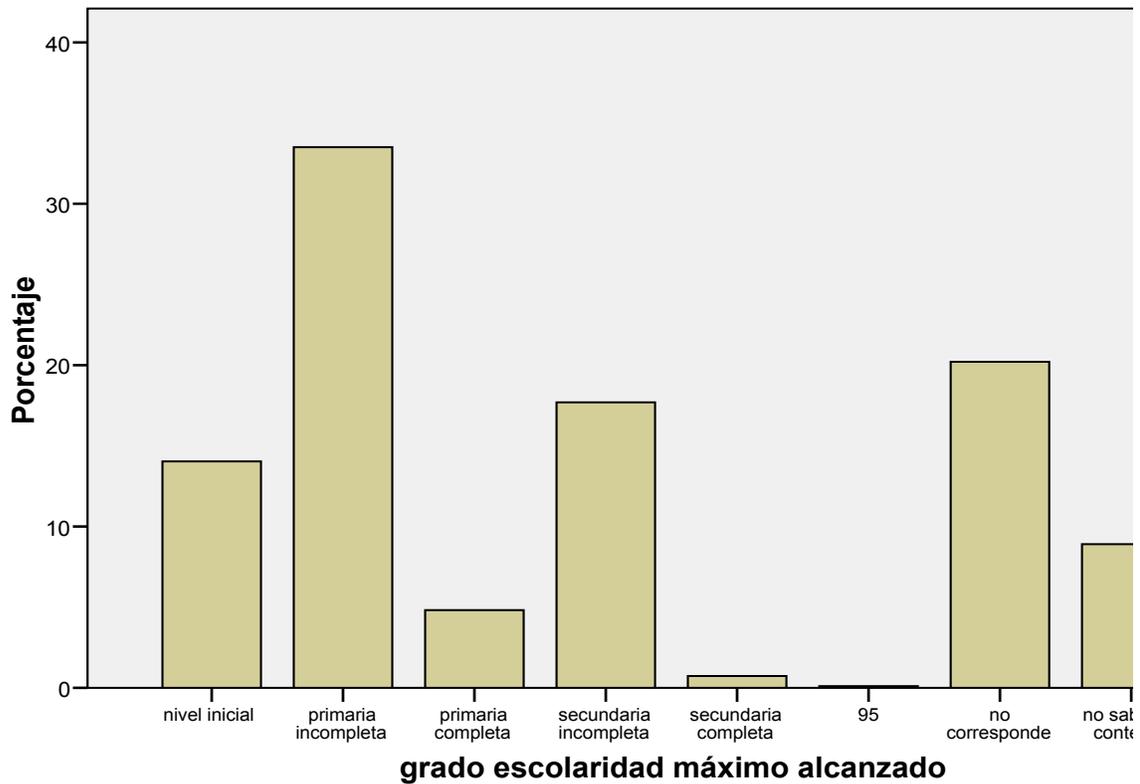
3- Características generales de la población relevada

De las 1889 personas relevadas en total, encontramos una paridad de género, siendo que se reparten varones y mujeres en prácticamente un 50% cada uno. Por su parte, los rangos etareos que encontramos en las personas registradas tienen una fuerte preponderancia infantil,

concentrando más del 41% de los casos en edades entre 0 y 14 años³. Así, de esta población joven, buscamos las correlaciones de las condiciones de estudio, suponiendo que puede ser una variable relevante para pensar diferentes intervenciones a futuro. Para esto, ampliamos la mirada respecto a los casos que tienen entre 0 y 18 años, correspondiéndose con el ciclo etareo del total de la trayectoria educativa oficial que contemplaría "educación inicial", "educación primaria" y "educación secundaria". Si bien existieron una serie de falencias en la obtención de los datos crudos de la variable educativa, tenemos en principio, un grueso de niños/as (34% del total de los menores entre 0 y 18 años relevados) que se encuentran definidos por la categoría "primaria incompleta", seguidos en importancia por casi un 18% de jóvenes que están definidos por la categoría "secundaria incompleta" y un 14% de niños/as que se encontrarían realizando la etapa de "educación inicial"

³ Para hacer los cortes etareos, utilizamos como criterio la definición de niños/as entre 0 y 14 años, jóvenes entre 15 y 29. Pero dadas las dificultades de establecer una sola categoría de juventud a lo largo de este segmento de edades, asumimos el criterio de separación de la juventud en distintos subgrupos, siendo entre los 15 y los 18 años adolescentes, entre los 19 y los 24, jóvenes plenos, y entre los 25 y los 29, jóvenes adultos. En algunos tratamientos empieza a incorporarse la categoría de adultos jóvenes entre los rangos de 30-35. Puede verse al respecto CEPAL/CELADE (2000) o CEPAL (2008). En particular, mencionamos que el INDEC utiliza en nuestro país un rango etario de 18 a 29 para la población joven

grado escolaridad máximo alcanzado



En cuanto a los establecimientos educativos que aparecen referenciados, resulta imposible estimar alguna tendencia ya que se mencionan más de cien instituciones distintas en los formularios de relevamiento.

Por su parte, si observamos a la población mayor de 18 años, encontramos sólo 3 casos que registran nivel de escolaridad "terciario o universitario completo", mientras que en el otro extremo de los grados de escolaridad alcanzados, un 19% se agrupa en torno a la categoría de "nivel primario incompleto". Al relevar los datos de analfabetismo, encontramos que entre 12 y 18 años, sólo un 2%(6 casos) manifiesta no saber leer y escribir, mientras que para los mayores de 18 años, este dato se extiende a un 6% (54 casos más). Estos porcentajes, de todas maneras deben ser observados con prudencia, habida cuenta que una cantidad importante de planillas (las primeras aplicadas) no contaban con la pregunta específica acerca de la lecto-escritura, lo que implica un importante cúmulo de información perdida.

En lo que hace a las condiciones de salud, un 11% de la población relevada manifiesta tener algún tipo de enfermedades crónicas. De estos, la gran mayoría, tiene enfermedades respiratorias, lo que puede ser indicativo de condiciones del hábitat y lo que a su vez, puede sugerir líneas de acción tendientes a intervenir políticamente en la temática.

cuál enfermedad crónica posee

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alergias	6	2,9	2,9	2,9
	HIV	1	,5	,5	3,4
	Otras	51	24,9	24,4	27,8
	Anemia/desnutrición	2	1,0	1,0	28,8
	cardíacas	13	6,3	6,3	35,1
	Respiratorias (asma, broncoesp, neumonías, epoc, etc)	80	39,0	39,0	74,1
	Motoras (Artrosis-Artritis-Reumas, etc)	12	5,9	5,9	80,0
	Diabetes	15	7,3	7,3	87,3
	Presión/Colesterol	14	6,8	6,8	94,2
	Psiquiátricas	3	1,5	1,5	95,7
	Oncológicas	3	1,5	1,5	97,2
	no corresponde	1	,5	,5	97,6
	no sabe/no contesta	4	2,0	2,0	99,6
	Total	205	100,0	100,0	

Mientras tanto, un 2% de los casos manifiesta tener algún tipo de discapacidad, de los cuales tenemos 15 casos con discapacidad motriz, 12 con algún tipo de discapacidad mental, 3 casos de discapacidades sensoriales y 4 casos de otros tipos de discapacidades.

A este cuadro general de salud de los entrevistados, se le agrega como dato que sólo un 9% manifiesta tener cobertura de obra social. El resto, depende fundamentalmente de la atención en los diversos estamentos de salud pública. Consultados por el centro de salud al que concurren, el 42% dijo hacerlo a la sala de salud más cercana a su domicilio, aunque en el caso de los grupos familiares con niños, aparece una tendencia relevante de concurrencia al Hospital de Niños de La Plata.

centro salud al que concurre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	salita	791	41,9	42,4	42,4

	Htal Romero	113	6,0	6,1	48,5
	Htal Gutierrez	82	4,3	4,4	52,9
	Htal San Martín	113	6,0	6,1	58,9
	Htal de Niños	178	9,4	9,5	68,5
	Htal Gonnet	11	,6	,6	69,1
	Sanatorio u Hospital privado	32	1,7	1,7	70,8
	otros	81	4,3	4,3	75,1
	27	1	,1	,1	75,2
	no corresponde	351	18,6	18,8	94,0
	no sabe/no contesta	112	5,9	6,0	100,0
	Total	1865	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	1,3		
Total		1889	100,0		

Fecha de Elaboración del Informe: Agosto-Septiembre 2013

ENCUENTRO de EDUCACION POPULAR

Documento colectivo de reflexión, sistematización y evaluación de la práctica educativa desarrollada en todas las área de educación.

Desde la CTD Aníbal Verón, la Escuela Itinerante para la Liberación, Trabajo Barrial de la Resistencia y el Taller de Derechos e Historia nos propusimos a encarar la construcción de un Área de Educación, que contenga a los compañeros propios como así también lograr acercarnos a todos los vecinos y al pueblo en su conjunto en el proceso de territorialización.

Las diversas expresiones nombradas anteriormente hemos consensuado discutir varios ejes para darle forma a este proyecto. Comenzamos planteándonos las variadas alternativas de Educación Popular que se encuentran desparramadas por toda Nuestramerica. Cada una de ellas surgida del seno del pueblo y de los procesos de emancipación de los mismos.

A modo de ejemplo podemos nombrar el proceso de alfabetización de Cuba (1961) y la posterior creación del programa “Yo si puedo” que tiene como fin solidarizarse con los pueblos hermanos en la lucha contra el analfabetismo. Como así también su estructura educativa dentro de la isla que contempla todas las posibilidades de acceso a los diversos niveles con contenidos que responden a la necesidad histórica del pueblo.

También el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST- Brasil) que han consolidado una educación popular enmarcada para la lucha, sentido en el cual se pudieron crear espacios de alfabetización y formación política. Es un movimiento que se considera “sujeto educador”, esto implica que la formación no tiene un espacio ni un momento, sino que cada acción, iniciativa, reflexión u ocupación tiene una vocación pedagógica.

La Escuela Ayllu de Warisata es un hito de resistencia educativa en la historia de ideas pedagógicas en Bolivia porque ha iniciado y desarrollado la educación productiva-comunitaria. La experiencia del aprendizaje productivo de la Escuela Ayllu en Bolivia, tuvo su expresión más alta en los años 1931 hasta 1940, donde se ha ejercitado el trabajo ligado no solamente a la economía sino esencialmente a la sabiduría aymara - quichua.

En las bases filosóficas de la reforma educativa (1994) ya no se menciona la educación productiva. Por lo tanto, revisadas las bases filosóficas de las políticas educativas anteriores del país, parece que no se han establecido las bases filosóficas de la educación productiva como políticas educativas del Estado. Como resultado de aquello, la población actual desprecia al trabajo manual y técnico, valorando el intelectualismo doctoril, militarismo y sacerdotal - cristiano. Al extremo no sólo de aniquilar la cultura madre de los pueblos originarios, sino exterminar todo rasgo de economía comunitaria. Eso, ha sido la labor central del modelo neoliberal pro imperialista de los gobiernos entreguistas de los recursos naturales, asimismo ha afectado seriamente la sabiduría de los pueblos andinos originarios.

Las escuelas Zapatistas (México) es otro ejemplo para analizar. Los orígenes de lo que hoy es el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ - LN) hay que rastrearlos en las diversas experiencias que fueron construyendo las comunidades zapatistas.

En el caso de la Zona Altos de Chiapas, los primeros antecedentes tuvieron que ver con los desplazamientos de los pueblos, forzados por las agresiones del ejército y los paramilitares. En 1994 hubo fuertes enfrentamientos en la zona de Agua de León y los maestros oficiales abandonaron las escuelas. Ante esta situación, a partir de 1995 cada pueblo tuvo que formar sus promotores de educación. En 1997, también en Acteal fueron obligados a desplazarse. Entonces organizaron la educación con participación de organizaciones civiles y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se invita a los jóvenes de las comunidades que estuvieran estudiando, para capacitarse como promotores, con la ayuda de organizaciones de la sociedad civil. Mientras tanto, se discute y se formula el plan de la educación autónoma.

En el año 2000 se pone en marcha la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “1º de enero”, con un ciclo de tres años. En agosto de 2003, la primera generación de egresados de la escuela coincide con el nacimiento de los caracoles y la creación de las Juntas de Buen Gobierno. Tras algunas reuniones de evaluación entre la Junta y los centros educativos se acuerda unificar en un solo plan y proyecto la educación para toda la región.

En Argentina en los últimos diez años la discusión sobre la Educación Popular ha sido tomada por diversas organizaciones políticas y sociales con fuerte anclaje en las zonas más desprotegidas y marginadas. El movimiento piquetero, los estudiantes, docentes e intelectuales del área educativa fueron encontrando diversos espacios de análisis y debate que permiten una variada interpretación de las formas pedagógico- didácticas que deben conformar la nueva estructura educativa.

Paulo Freire es un pilar estratégico a la hora de entamar la problemática de la educación en relación al pueblo y sus realidades entendiendo que: la metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres y mujeres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

La manera en que Freire concibe la metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste.

Cabe sostener que nuestra responsabilidad en construir un espacio educativo “Una escuela popular” que englobe todos los niveles de aprendizaje y que cada uno de ellos mantengan una relación inquebrantable con la realidad que nos es propia.

Todas las experiencias nombradas y muchas más que no detallamos permiten darnos cuenta que en las manos del pueblo está el futuro de la educación. Que quienes deben consolidar las bases de una educación popular y revolucionaria son los compañeros y compañeras que amasan el futuro de Nuestra América.

1) Qué entendemos por Educación Popular

Partimos de comprender a todo proceso educativo como parte de un proyecto político. Proyecto de nación, de pueblo, de unión nuestroamericana. En ese marco situamos a la educación popular como un posicionamiento político -y no meramente metodológico- que crea y facilita posibilidades de organización y transformación.

Desde esta mirada comprendemos a los procesos educativos como procesos sociales en los que los conceptos de poder y conflicto son centrales. A partir de allí pensamos a los “sujetos” de la educación como anclados en sus particularidades, con condicionamientos sociales, económicos y políticos que los constituyen. Es por ello que reivindicamos la problematización de los contextos de los sujetos como punto de partida para un proyecto político colectivo más amplio.

En base a la lectura de ese contexto es que basamos a los proyectos educativos populares en la posibilidad de transformación de lo real. A partir de allí entendemos al sujeto de la educación en tanto “sujeto pueblo”, sujeto transformador y político. Lo educacional define horizontes de posibilidades, de significaciones, señala y crea conflictos. Se trata de rescatar las historicidades, las experiencias. Así, la educación permite ayudar a los sujetos a asumir modos de ser sujetos sociales a la vez que se construyen proyectos políticos.

La dimensión político-colectiva es fundamental. Es por ello, que la mirada siempre estará puesta en el para qué. Para qué en torno a la posibilidad de transformación de lo real.

Proponemos, también, correr la mirada que reduce la educación popular a una cuestión meramente metodológica. En ese marco, uno de los ejes principales de los que se debe ocupar la educación popular es formar a los sujetos en tanto sujetos políticos y transformadores. Allí es clave el retorno una y otra vez a las marcas de época. Y en base a ello elaborar las intervenciones que se consideren más adecuadas: métodos de enseñanza, contenidos, espacios y tiempos de intervención, etc.

A su vez, debemos recordar que la educación popular comenzó a discutirse en América Latina. Fue un posicionamiento que nació en nuestra propia tierra y entre nuestra gente como modos de correr la senda prediseñada por los modelos educativos tradicionales y tecnicistas. Situarnos desde Nuestra América implica hacer lecturas historizadas que comprendan y actúen en base a las particularidades de nuestros procesos políticos, culturales y económicos. Consideramos, a su vez, que este posicionamiento no debe llevarnos a caer en luchas individuales u olvidar que es el Estado el que debe asumir a la educación como un bien común de los pueblos.

2) Por qué un área de educación

Comprendemos que las organizaciones sociales debemos encarar procesos educativos populares como modos de aportar a la concreción de proyectos políticos de

transformación. Se trata de trabajar la educación con los excluidos de los sistemas culturales y económicos. Por ello es que intentamos encarar los procesos educativos teniendo presente la tensión transformación simbólica/transformación material.

En Argentina la discusión en torno a lo simbólico se ha tornado central. En los últimos años se ha peleado por hacer “más amigable” al capitalismo, por reducir las brechas, por conciliar sectores que siempre estuvieron excluidos. Los grandes cambios que se han logrado desde esa perspectiva política se deben en gran parte a las embestidas en el plano simbólico. Si bien desde lo estructural y económico se busca conciliar y apaciguar las aguas, desde lo simbólico se han encabezado luchas que intentan situar a los sujetos, en tanto colectivos y sociales, como protagonistas de la historia.

Ahora bien, las luchas simbólicas por sí solas no les devuelven a los pueblos la capacidad de decidir sus destinos. Por ello, como organizaciones populares tenemos la responsabilidad de convertir a los procesos educativos –en tanto se ocupan de la subjetividad – en proyectos educativos que trabajen también sobre las condiciones materiales, como punto de partida y como finalidad política.

En esa tensión simbólico/material, en nuestro país persisten diversas paradojas. A modo de ejemplo: mientras en torno a las escuelas formales se discute el uso y para qué de las nuevas tecnologías de la información, en las barriadas aún se lucha contra el analfabetismo. Analfabetismo digital y analfabetismo total. Volvemos entonces a chocarnos con las brechas materiales que son totalmente palpables.

Desde las organizaciones populares vemos la necesidad de superar las discusiones en torno a lo educativo que se cierran sólo en anécdotas individuales o voluntarismos más o menos afianzados que lo único que logran es hacernos retornar al sálvese quien pueda a través de pequeñas prácticas educativas aisladas que logran “salvar” al individuo aislado de un proyecto de mundo, de grupo.

Se trata por el contrario, de afianzar experiencias de trabajo y trabajar en pos de proyectos educativos que se fundamenten en horizontes políticos que cuestionen las relaciones de poder, que señalen la dominación. La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, hablamos de un compromiso ético político por la transformación, contra las injusticias, la opresión, la explotación.

En ese sentido el área de educación se articula necesariamente con el proyecto más amplio y colectivo de nuestras organizaciones populares. No se trata de un proceso aislado, sino que emana de él como apuesta al cambio. Es por ello que se liga a las demás áreas, a las luchas en las calles, a la cotidianeidad en nuestros comedores, a la búsqueda de solución de los problemas cotidianos que nos exigen soluciones rápidas para nuestros hijos.

El área de educación se propone ser parte del proyecto político de la organización popular. Colaborar en la formación de sujetos populares transformadores y fomentar la organización como herramienta de lucha, de resistencia y de cambio. Si nuestros movimientos populares buscan la transformación, necesitamos formar sujetos y compañeros de la transformación.

3) – Por qué en el barrio

Tal como sostuvimos con anterioridad, los proyectos educativos populares nacen de los contextos propios de nuestros compañeros, de los sujetos de la educación. Para poder leer esos contextos y sus condicionamientos debemos correr de las voces que hablan de lo ajeno, de aquello que no conocen y que juzgan. Los movimientos populares nos constituimos en proyecto político con los compañeros de los barrios donde persiste la marginalización, la criminalización de la pobreza y los intentos de desorganizar a los pueblos.

Antes mencionamos como una de las grandes paradojas de la situación educativa actual a la brecha que existe entre las escuela céntricas o del casco urbano con nuestras barriadas en torno a las ideas de “alfabetización digital” o “alfabetización” en sentido estricto, clásico. Justamente para leer esas brechas y para reconocer las problemáticas materiales y de la cotidianeidad debemos trabajar en los barrios, donde aún persisten los excluidos que se esconden en las crónicas oficiales que intentan hablar de pleno empleo, crecimiento e igualdad.

En ese marco se trata de que construyamos procesos de formación colectivos. Ello se articula a su vez con el objetivo de romper con la proscripción de los sectores populares y construir con ellos. Porque creemos que la organización es la base de la resistencia y de la disputa de poder. Se trata también de desarrollar formas colectivas de solidaridad, de intercambio de saberes y de experiencias.

Paulo Freire en el cruce de caminos¹

Claudia Korol

Conocí a Paulo Freire en los comienzos del año 93, cuando le hice una entrevista en la que, con un entusiasmo recién estrenado, me contó los contenidos esenciales de su último libro: “Pedagogía de la Esperanza”. Eran tiempos oscuros, en los que asistíamos a variadas deserciones que asumían y reproducían las profecías sobre el fin de los sueños. La desesperanza marchitaba rápidamente las pasiones. Se consideraba normal la fuga masiva de los ideales, y casi como un destino inevitable los renunciamentos. Los dogmas se volvían su contrario. Quien había proclamado la irreversibilidad del camino al socialismo, condenaba a quienes seguían creyendo en el socialismo como oportunidad humana. Se anunciaba el eterno presente y futuro del capitalismo neomaquillado de liberalismo.

Paulo rescataba la esencia dialéctica del marxismo, su método de análisis de la sociedad, y una línea que profundizaran, posteriormente a Marx, aquellos que afirmando su posición revolucionaria, refutaban las posiciones mecanicistas y metafísicas que predominaban en el “marxismo oficializado” por la URSS y sus seguidores. Su alma inquieta lo acercaba con especial devoción, al marxismo renacido una y otra vez en las duras condiciones del combate anticapitalista. El marxismo de Gramsci, con quien decía haber “intimado” en la lectura de los Cuadernos de la Cárcel. El marxismo del Che, de quien subrayaba un aspecto fundamental de la teoría del conocimiento, como es el de la estricta coherencia entre teoría y práctica, y la valoración del papel de la subjetividad en el quehacer histórico; el del líder de la liberación africana Amílcar Cabral, de quien rescataba su acción político pedagógica y su visión de la lucha cultural como factor esencial en la emancipación de los pueblos coloniales. Paulo fundamentaba su pedagogía en una afirmación filosófica subversiva. Frente al mandato cultural de la metafísica, Paulo se hacía más dialéctico, frente al mensaje del conformismo y la quietud, Paulo proponía el movimiento y la indignación. Una pedagogía hecha con rabia, con indignación y con esperanza, para seguir siendo, en el tiempo actual, pedagogía del oprimido, pedagogía emancipadora, y no una propuesta educativa de domesticación de los agredidos por el sistema impuesto a sangre y fuego.

Sistematizar las experiencias

Reconociendo sus orígenes en el pensamiento y en la práctica promovida por Paulo Freire, la educación popular en su caminata ha ido sumando pensamientos y experiencias, nutriéndose del análisis crítico que surge de las mismas. En nuestro país, ha impregnado las experiencias de alfabetización, desarrolladas principalmente en los años 60, siendo desarrollada principalmente por las comunidades eclesiales de base e integrada luego, naturalmente en la formación de algunas organizaciones políticas populares. Una parte de estas experiencias fueron cooptadas en los años 80 por las políticas del sistema, y muchos de sus cuadros fueron integrados -al igual que tantos ex izquierdistas- en la reelaboración y renovación de los sistemas educativos dominantes, pervirtiendo la concepción de Freire al disociar objetivos, métodos y técnicas. En nuestro país se hace más evidente esta situación, al registrar la

¹Resumen del capítulo del libro [Pedagogía de la resistencia](#); Equipo de Educación Popular, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 2004

Texto completo en: <http://www.panaelosenrebeldia.com.ar/content/view/175/245/>

presencia de muchos de sus anteriores propulsores, en la elaboración de programas educativos del Ministerio de Educación, hoy monitoreados por el Banco Mundial. La apropiación de algunas técnicas participativas, utilizadas para actualizar los programas y las metodologías de la educación formal, conducen al menos a dos confusiones: una, la que equipara la educación popular a un conjunto de dinámicas más o menos "divertidas", que hacen más fácil el proceso de enseñanza aprendizaje, sin alterar los contenidos de los planes de educación, con vistas a formar las capacidades técnicas y profesionales necesarias para continuar con la reproducción del sistema; la otra, es la que a partir de esa identificación, rechaza desde el campo de los movimientos populares a la experiencia de la educación popular en su conjunto, considerando de manera superficial que la misma se limita a aquellas prácticas asimilables por el sistema. La educación popular, en los inicios del siglo 21, está necesitada de una fundamentación multidisciplinaria que permita nutrirse del pensamiento social más avanzado, para alcanzar la posibilidad de formar militantes sociales y políticos que superen las tradicionales dicotomías que se establecieron históricamente entre teoría y práctica, pensar y hacer, ideología y política, creación de conocimientos y transmisión, investigación y educación, la formación filosófica, la económica, y una manera difundida de formación de los militantes que tiende a reducir la política al adoctrinamiento. Cada vez más, la labor pedagógica de los oprimidos obliga a interpretar al mundo tal cual es, en sus dimensiones macro y micro, objetivas y subjetivas, y en sus interrelaciones. Por eso toda tentativa de simplificación, constituye sencillamente una ventaja para quienes han hecho del conocimiento una de las armas más poderosas en las que sostienen su poder. Estas opiniones buscan un diálogo con los diversos saberes que apuntan a constituirse como base de una nueva contraofensiva cultural de los oprimidos y excluidos del pensamiento único y del mundo globalizado, e intenta construir un puente con experiencias, teorías, ideales, creencias, que fundamenten las posibilidades de un nuevo tiempo para los condenados de la tierra.

Encuentro con el mundo

Se vuelve imprescindible asumir, como tarea de total actualidad, la creación de un nuevo hombre, una nueva mujer, opuestos en valores, concepciones y prácticas al hombre consumidor, a la mujer alienada, a los seres humanos explotados, agredidos, excluidos por el capitalismo y también por la opresión que impone la sociedad patriarcal. Esta tarea es paralela, ni antes ni después, a la batalla por la creación de una nueva sociedad y un nuevo paradigma civilizatorio, cuya construcción convoque no sólo a aquellos agredidos por el sistema, sino también a quienes se sienten ofendidos ética e intelectualmente por la degradación humana que supone aceptar la cultura capitalista actual. Frente a una cultura que legitima guerras de exterminio, que engendra neofascismos, que degrada los valores que nos vuelven humanos, y obliga a quienes la aceptan a rendir honores al altar monoteísta del mercado; frente a una cultura que presupone un pensamiento único en un mundo globalizado por el capital, necesitamos construir una cultura de la rebeldía, de la memoria, de la solidaridad, de respeto a la diversidad, una cultura verdaderamente democrática, que valore al sujeto en la creación histórica.

Resistencias cotidianas y sobrevivencia

La movilización de los más agredidos y excluidos por el neoliberalismo, no puede reducirse a programas políticos que prometen la buenaventura para un hipotético futuro.

Debe crear, simultáneamente, transformaciones en la vida cotidiana, que permitan rescatar las dimensiones que nos constituyen como seres humanos y en consecuencia como sujetos históricos con perspectivas de asumir nuestros propios destinos. En la experiencia zapatista, resuenan en las resistencias de los oprimidos conceptos que recrean, como parte esencial de su lucha por ser, en el rescate de su identidad y de su memoria histórica, una pedagogía emancipadora.

Otra experiencia latinoamericana que se distingue por su originalidad y que ha acentuado la dimensión pedagógica es la del Movimiento Sin Tierra de Brasil, que ha logrado agregar a lo que es su lema y su guía de acción: “Ocupar, Resistir, Producir”; el Educar, tanto a sus miles de militantes, como a las familias que habitan en sus asentamientos, desarrollando un interesante proyecto de escuelas del campo. En relación a los enfoques ideológicos con que asumen su formación, es interesante conocer algunos de los planteos realizados por uno de sus principales dirigentes, Joao Pedro Stédile que en el libro “Brava Gente” , refería a propósito de la formación de sus militantes: “Es preciso que tengamos la humildad de aprender de los que nos antecedieron. Ellos sólo fueron grandes porque aprendieron de los que vinieron antes y fueron coherentes con el pasado que heredaron de otros luchadores. En ese sentido, es importante que hagamos el rescate histórico de nuestras luchas. Hacerlo nos da la noción exacta de las limitaciones y del carácter temporal de nuestra participación. El MST es la continuidad de un proceso histórico de luchas populares. Esperamos ser un eslabón que las una a las luchas futuras. Ése es nuestro papel histórico... Hay dos factores que influyeron sobre la trayectoria ideológica del Movimiento. Uno es consecuencia del hecho de estar siempre muy pegados a la realidad, al día a día, lo que nos obliga, en cierta forma, a desarrollar una especie de pragmatismo. No pragmatismo en las ideas, sino en las necesidades. Uno tiene que utilizar lo que funciona, no puede defender una idea por la idea en sí. El segundo factor que nos influenció vino de la Teología de la Liberación. La mayoría de los militantes más preparados del Movimiento, tuvo una formación progresista en seminarios de la Iglesia. Esa base cristiana no devino en una predilección por el catolicismo o por el clero. La contribución de la Teología de la Liberación, fue la de mantener una apertura a ideas varias. Si tú haces un análisis crítico de la Teología de la Liberación, verás que es una especie de simbiosis de varias corrientes de doctrina. Mezcla el cristianismo con el marxismo y con el latinoamericanismo. No es por azar que nació en América Latina. En resumen, de ella incorporamos la disposición a estar abiertos a todas las verdades y no solamente a una, porque esa única puede no ser verdadera. Todos los que bebían de la Teología de la Liberación, -la gente de la CPT, los católicos, los luteranos- nos enseñaron la práctica de abrirnos a todas las doctrinas a favor del pueblo. Esa visión del mundo fue la que nos dio la apertura suficiente para darnos cuenta de quién nos podía ayudar. A partir de esa concepción, fuimos a buscar en los pensadores clásicos de varias matrices lo que pudiera contribuir a nuestra lucha. Leímos a Lenin, a Marx, a Engels, a Mao Tse Tung, a Rosa Luxemburgo. De una u otra forma, captamos algo de todos ellos. Hemos mantenido una lucha ideológica y pedagógica en el Movimiento en el sentido de combatir los rótulos. Si Lenin descubrió una cosa que puede universalizarse en la lucha de clases, aprovechémosla, si Mao Tse Tung en aquella experiencia de organizar una revolución campesina descubrió cosas que pueden universalizarse o aprovecharse, asimilémoslas. Eso no quiere decir que vamos a copiar todo lo que se hizo en China porque sería absurdo, sería una ignorancia.” Efectivamente, los movimientos revolucionarios que ingresaron con este carácter en el siglo 21, han construido su propia experiencia pedagógica, superando falsos debates que limitaron las posibilidades de las

izquierdas. Una cuota de pragmatismo, que no es eclecticismo, los lleva a caminar, reflexionando al mismo tiempo que se da cada uno de estos pasos, y creando colectivamente nueva teoría, uno de los paradigmas del pensamiento freiriano.

La educación popular, como creación colectiva de conocimientos y como superación de la contradicción educador educando.

En las diferentes experiencias mencionadas se alude a un concepto esencial de toda praxis revolucionaria que es que ella tiene, imprescindiblemente, una dimensión pedagógica. La formación política de los militantes ha sido asumida –en muchas oportunidades- desde una propuesta similar a la que reproduce la dominación. Se ha establecido desde algunos proyectos que se consideran a sí mismos como revolucionarios, enfoques de carácter “iluminista”, que aspiran a “enseñar” a los pueblos el camino de su liberación. Un enfoque pedagógico autoritario que enajena en la ignorancia a aquellos a quienes se pretende “educar”, desconociendo sus propios saberes, la experiencia acumulada, y depositando el conjunto del conocimiento en la “organización” autoproclamada como vanguardia. La otra manera, antagónica, es la que básicamente propone Paulo Freire en su “Pedagogía del oprimido”, cuando expresa, entre otros conceptos: “La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educando por otro. La educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educando. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.”

En los esfuerzos de educación popular que desarrollamos en los inicios del siglo 21, es imprescindible, enfatizar y reelaborar el concepto de hegemonía, así como asumir un sistemático análisis de las relaciones de fuerzas que nos permita elaborar estrategias aptas para la creación de los nuevos bloques históricos capaces de llevar adelante un proyecto contrahegemónico de poder popular. Este análisis nos conduce a replantear, en este tiempo histórico, el rol de los intelectuales en la constitución de un nuevo bloque político social, capaz de generar una alternativa al capitalismo. Para ello necesitamos cuestionarnos la preeminencia en la labor intelectual de prácticas que se alejaron de la vida cotidiana de los movimientos populares, refugiándose en las academias, en las ONGs, o en los centros que ofrecen financiamiento, estableciendo los contenidos de su trabajo de acuerdo con las “agendas de debate” trazadas desde los centros mundiales de reproducción de la ideología que sostiene la dominación del capital. Es también el requerimiento de plantearse el carácter del intelectual orgánico de un movimiento popular, en condiciones en que éste se encuentra atravesado a su vez por una crisis de inorganicidad. La educación popular apunta a integrar la reflexión intelectual, con el saber popular acumulado en la praxis social. En un tiempo en el que la fragmentación atraviesa a los sujetos históricos de la transformación del mundo, la posibilidad de elaborar o aproximar síntesis que favorezcan una mayor comprensión de esta realidad y de su capacidad de transformarla debe asumir este esfuerzo de creación colectiva de conocimientos, que es fundante en los enfoques de la educación popular. Señala Gramsci: «El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y

especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto de saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el “saber”; no se hace política historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. En ausencia de tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (denominado centralismo orgánico).» «Si la relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos -entre gobernantes y gobernados- está dada por una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión deviene comprensión y por tanto saber (no de un modo mecánico, sino viviente), sólo entonces se da una relación de representación, y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, esto es, se realiza la vida de conjunto que es, exclusivamente, la fuerza social; se crea el "bloque histórico".»

La educación popular propone como experiencia la reflexión «desde los movimientos populares», desde su praxis, desde su memoria histórica, desde sus necesidades, y desde los procesos en los que se va constituyendo un nuevo bloque histórico social que altera los lugares conocidos de los grupos sociales que los integran, y busca un diálogo entre ese “pensar desde los movimientos populares” y el saber que se construye en otros ámbitos de investigación y elaboración ideológica. Es un aporte al auto-reconocimiento de los movimientos populares, a su auto-organización, y a la recreación de su identidad, basada en la reflexión sobre su práctica, en la confrontación de la misma con la teoría acumulada en la experiencia histórica, en la clara ubicación del bloque de poder, de las características con las que éste ejerce su dominación, y también tendiente a identificar la introyección de la dominación en el seno mismo de las conciencias y los sentires de los oprimidos. «Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis.” insistía Paulo Freire.

En síntesis

¿Qué elementos incorpora la educación popular en los esfuerzos de creación de una contrahegemonía? Quiero subrayar algunos enfoques:

1) *El lugar que le da a la subjetividad en la lucha liberadora.* Nos estamos planteando formar la mujer nueva, el hombre nuevo, en las sociedades posmodernas, invadidas por la propaganda alienante, la cultura del consumo por el consumo, de la corrupción grande y la pequeña, casi invisible, de la impunidad, del egoísmo. Esto requiere ser más conscientes de la dimensión histórica de la subjetividad en la lucha liberadora, de la manera en que se comprometen hombres y mujeres en este tiempo concreto en una batalla emancipadora, que abarque no sólo la creación de lazos solidarios imprescindibles para la constitución de un bloque histórico, sino también la forja de una identidad de resistencia que favorezca el reconocimiento de quienes sufren la opresión en diversas formas, no sólo las que se originan en la explotación económica, sino

también las diversas maneras con que se ejerce la dominación.

2) *El rescate de la concepción dialéctica contenida en el marxismo.* La propuesta de educación popular que asumimos se basa en la concepción metodológica dialéctica. La capacidad de analizar el movimiento de la sociedad, de las ideas, en su contradicción, en su inacabamiento, en su dinámica, permite actuar sobre las tendencias nacientes, y favorecer todo lo que en ellas exista de favorable a los intereses y a las necesidades populares.

3) *Sistematización de la relación práctica-teoría-práctica.* En nuestra experiencia sufrimos simultánea o alternativamente la preponderancia de dos formas de quiebre de esta relación: de un lado un estrecho practicismo, que rechaza la teoría, se mueve en el cortoplacismo, en el inmediatismo, lo que reduce la perspectiva de construcción estratégica y se ahoga en el tacticismo; de otro lado, una forma estéril de teoricismo o de ideologismo, que mistifica a través de sucesivas elucubraciones la vida real, sus contradicciones; y se esfuerza más en interpretar los fenómenos que en transformarlos. En estos dos extremos, tan habituales en nuestra experiencia política, se favorece el estancamiento tanto de la teoría como de la práctica. En la experiencia de educación popular que estamos desarrollando, intentamos partir de la práctica social de los grupos sociales, en su devenir histórico, para desde allí interpelar la teoría, y enriquecerla con los aportes que provienen de esta praxis. El objetivo de los procesos educativos en nuestra experiencia, y la medida de su realización es, precisamente, la transformación de la práctica. Y en esta relación vamos aportando a la creación colectiva de conocimientos imprescindible para los desarrollos de la teoría.

4) *Una concepción democrática sobre la creación colectiva de conocimientos.* Esta concepción rompe el esquema que establece que en un lugar está el saber y en otro la ignorancia. En la práctica educativa intentamos no sólo reproducir conocimientos sino crear nuevos saberes. El cambio de este enfoque tan arraigado en la educación tradicional es también una práctica desalienante, con relación a aquellos criterios de educación autoritaria, que refuerzan consciente o inconscientemente los mecanismos de dominación.

5) *El lugar de la vida cotidiana en la transformación de la subjetividad del movimiento revolucionario, del movimiento popular.* Es imprescindible que en las experiencias de educación popular, como parte de los proyectos organizativos de los movimientos populares, podamos abordar el conjunto de las dimensiones que hacen no sólo a la sobrevivencia, sino a la creación de una forma de vida nueva, capaz de ser escuela cotidiana de construcción de nuevas relaciones sociales en las familias, en los grupos, en los movimientos, proveyendo contención y capacidad de afirmación individual y grupal.

6) *Una pedagogía diferente en contenido y forma.* Ante un nuevo momento de recuperación del movimiento popular, y en la perspectiva de que el mismo pueda generar auténticas alternativas de poder popular, la educación popular puede constituirse en un válido aporte a esa búsqueda, porque contiene algunas claves inherentes a la creación revolucionaria. Apela por ello, junto al estudio riguroso, al arte, al juego, al psicodrama, y al contacto directo con experiencias prácticas producidas en la vida social. Recordamos con el Che, que “hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”, y que “el revolucionario verdadero, está guiado por grandes

sentimientos de amor”. Nos proponemos crear un tipo de relaciones que anticipe el tipo de relaciones que aspiramos a que prevalezcan en una nueva sociedad. Abonar a la invención colectiva de una cultura antagónica a la cultura que sostiene y reproduce la dominación capitalista. En este sentido la educación popular debe ser cada vez más, acción cultural para la libertad.

A continuación se reproducen dos materiales sometidos a discusión en el encuentro

El rol del coordinador, promotor y/o educador²

Carlos Núñez Hurtado

En todo proceso educativo y de transformación social claramente orientado e intencionado, la materia prima y verdaderos protagonistas del proceso, son indudablemente los miembros de los grupos, comunidades y organizaciones populares; en una palabra, el propio pueblo. El rol del agente externo -pensamos- debe orientarse y reubicarse en su dimensión de apoyo y asesor de la organización popular. Y si su compromiso histórico y político es coincidente con los intereses de liberación popular, su verdadera ubicación deja de ser "ajena" o "externa" pues cumplirá en verdad su rol de intelectual orgánico. Su grado y nivel de militancia solo matizarán su rol, más no lo modificará en lo esencial. El proceso histórico de liberación tiene y tendrá pues como protagonista al pueblo, incluyendo en esta categoría a quienes, independientemente de su origen de clase, optan por la liberación, sin renunciar a sus conocimientos, capacidades, recursos etc., sino poniéndolos honestamente al servicio de la causa común.

La auténtica vanguardia nace del pueblo y de su proceso de organización; a él se debe; a él interpreta y tiene como referencia permanente; a él es sensible, porque no es ajeno a su origen, su realidad y su cultura; en fin, a él conduce, porque es parte de él por origen y/ o decisión. Todo promotor, asesor, educador (o como quiera denominarse) verdaderamente comprometido con una opción de liberación popular no puede ser ajeno, aunque su origen sea "externo", al proceso de transformación y sus luchas. Debe ser pues, un verdadero intelectual orgánico; ese es su rol fundamental. Un coordinador no es por tanto neutral. En realidad, no lo es, porque aunque lo pretendiera esa posición no existe.

Hay corrientes ingenuas y "basistas" que pretenden sostener que el educador debe ser neutral, porque si no, está manipulando al grupo y conduciéndolo a sus propias ideas e intereses. Conduciéndolo, en el sentido correcto si, manipulándolo no; porque justamente maneja (o debe manejar) una metodología y una pedagogía científica y participativa, que propicia y genera conocimientos y actitudes, en plena libertad y relación con la realidad de intereses de la propia organización. Coordinar es conducir al grupo el logro de los objetivos buscados. Todo proceso racional y debidamente planificado debe formular con claridad los objetivos que pretende alcanzar en general y en cada etapa del proceso. El coordinador es el responsable en cuanto diseñador del

² Resumen del capítulo del libro **Pedagogía de la resistencia**; Equipo de Educación popular, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 2004

Texto completo en: <http://www.panelosenrebeldia.com.ar/content/view/204/245/>

proceso, de conducir al grupo, mediante la reflexión, el análisis y la síntesis, al logro de los objetivos previstos. No se puede discutir un tema o situación sin saber para qué se discute y que se quiere lograr con ello. Por eso, el coordinador debe dominar el tema y tener clara una posición. Solo así podrá lograr que el grupo alcance los objetivos previstos.

Con mucha frecuencia se dice en un grupo: ¿Quién coordina?, y al azar, sin ninguna consideración al respecto, se elige "democráticamente" a cualquier compañero. Muy frecuentemente el elegido se limita a dar la palabra a los que la solicitan (y eso si logra mantener el orden), sin ordenar el tema, sin discriminar los contenidos, permitiendo y dando entrada a cualquier opinión y a cualquier contenido, sin orientarlo, sin preguntar, aceptando aspectos que no son del tema, sin hacer síntesis parciales, ni concluir el tema, en fin... Así, normalmente, no se logra desarrollar el contenido previsto y obviamente, no se logran los objetivos que se pretendían. Se produce confusión y malestar, lo que hace que muchos prefieran volver a un método verticalista y tradicional, pues en uno participativo ha perdido el rumbo.

Un grupo cualquiera, salvo que ya exista perfectamente conformado como un grupo natural, deberá pasar por un proceso de integración que le permita "romper el hielo", crear confianza y así construir las condiciones óptimas para una auténtica, democrática y productiva participación. Para lograr esto, debe conocer y dominar una serie de técnicas o "dinámicas" que podrá implementar con creatividad en los momentos que el proceso así lo requiera. Coordinar es saber generar y propiciar la participación.

Coordinar es saber preguntar, saber que preguntar y saber cuándo hay que preguntar. Se ha dicho muchas veces que el éxito de un buen coordinador tiene que ver con su capacidad de pregunta oportuna, tanto o más, que con su capacidad de respuesta. Y es lógico, porque en un proceso participativo y dialógico, la respuesta se va encontrando a partir de los conocimientos del grupo y de los nuevos elementos que se le ofrecen. Y esos conocimientos e interpretaciones del grupo se tienen que ir obteniendo poco a poco, en forma ordenada y sistemática a través de la nueva pregunta, oportuna y sagaz que el coordinador lanza al grupo como un nuevo reto a superar, cuando aparentemente -y sólo aparentemente- el grupo parece haber llegado a un cierto límite.

Queremos señalar, que aunque la paciencia es una virtud indispensable en todo coordinador, esta no debe confundirse con el silencio inactivo que deja al grupo sin salida. Coordinar por el silencio es, a nuestro juicio, un grave error en el que con frecuencia caen los educadores.

Un coordinador debe ser sencillo y amistoso; es decir, un compañero. En todo caso, la práctica demuestra -y hay muchísimos ejemplos de verdaderos dirigentes que lo avalan- que el rol de conductor y la fuerza de su autoridad moral, "o sólo no se ve afectada, sino por el contrario, sólidamente fortalecida cuando logra identificarse como un compañero, como el mejor si se quiere, como el más comprometido, el que cabe y debe propiciar que los demás sepan, el que representa la verdadera autoridad, que es firme y respetada, porque es fraternal.

Mientras más conocemos y profundizamos en los aspectos teóricos; mientras más dominamos una ciencia o una tecnología; en fin mientras más elaborado y complejo es nuestro análisis. Más compleja y sofisticada se vuelve nuestra mente y nuestro lenguaje, pues los requerimientos de conceptualización para lograr una correcta abstracción e interpretación de la realidad, así lo requieren. El gran reto está en saber manejar la profundidad del pensamiento, con sencillez, sin usar, o mejor dicho, sin abusar de términos y conceptos complicados e ininteligibles para los grupos. Un buen intelectual orgánico no es pues el que se separa y diferencia de las masas por sus actitudes y su lenguaje complejo, sino que sensible al pueblo y su cultura, sabe enriquecerse con la gran frescura y profundidad de pensamiento que el pueblo expresa interpretando el mundo, en múltiples, y ricas manifestaciones de significados y significantes. Sobre ellos, y a partir de éstos, construye una inédita formulación de la teoría, cada vez y de acuerdo a cada circunstancia; se recrea.

En términos generales y sin caer en una especie de manual creemos haber extraído de nuestra experiencia los más importantes rasgos que ubican y caracterizan el rol de un educador, coordinador, promotor o cualquier nombre con que todavía se define el papel de intelectual orgánico. Reiteramos sin embargo (aunque ya resulte muy obvio) que no podrá haber buena coordinación sin claridad teórica, compromiso probado, actitud de servicio, dominio de la metodología y conocimiento y manejo adecuado del tema o situación que está siendo tratado. Estas cualidades, sin embargo, no se aprenderán leyendo este texto, cualquier tratado de pedagogía o en las aulas; solo se desarrollan en la praxis.