

EDUCACIÓN POPULAR Y RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA.

LA EXPERIENCIA DE LA ASOCIACIÓN DIMENSIÓN EDUCATIVA.

GONZALO DUARTE VILLARREAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE HISTORIA

BOGOTÁ D.C.

2013

“La comprensión de los límites de la práctica educativa precisa indiscutiblemente de la claridad política de los educadores en relación a su objeto. Asimismo demanda que el educador asuma el contenido político de su práctica. No basta con decir que la educación es un hecho político, así como no basta decir que el hecho político es también educativo. Es preciso asumir realmente la <<politicidad>> de la educación.”

Paulo Freire, *Alfabetización y ciudadanía*.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	13
LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA	13
1. Apuntes sobre la educación popular	14
2. Objetivos de la educación popular	22
a. Alfabetización	23
b. Concientización	26
c. Promoción y fortalecimiento de procesos organizativos populares	30
CAPÍTULO II	35
PROPUESTA TEÓRICA Y METODOLOGICA DE DIMENSIÓN EDUCATIVA PARA PRÁCTICAS DE RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA	35
1. Hacia una concepción de la historia	35
2. Propuesta metodológica	46
3. ¿La historia oral? O lo oral como fuente para la Historia	58
CAPÍTULO III	62
LA TEORIA SE HACE PRÁCTICA. EXPERIENCIAS DE RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA DE DIMENSIÓN EDUCATIVA	62
1. Economía solidaria Afro-Atrato	63
2. Historia colectiva de la zona 1 de Armenia	69
3. Escuela Popular Claretiana “Filo de Hambre”	71
4. Reflexiones	76
CONSIDERACIONES FINALES	78
BIBLIOGRAFIA	81

INTRODUCCIÓN.

La emergencia de las prácticas de Educación Popular en América Latina y Colombia se dio durante la década del setenta, en un contexto sociopolítico agitado por las dictaduras militares, las democracias restringidas y el crecimiento de la izquierda política y armada. Igualmente, durante esta década se dio la irrupción de viejos y nuevos movimientos populares, como también la radicalización de una generación formada por el marxismo académico y ligada a propuestas políticas y eclesiales de izquierda. Asimismo, gracias a la influencia del marxismo y de la propuesta de “educación concientizadora o liberadora” de Paulo Freire, el rasgo central del discurso de la Educación Popular durante esta década fue la fusión entre política y educación, resaltando una clara intencionalidad política emancipadora de la educación cuyo propósito era contribuir a la construcción de un proyecto político popular. A pesar de esto la Educación Popular en Colombia se manifestó solo a través de algunas experiencias aisladas de alfabetización y será hasta los años ochenta cuando la Educación Popular se manifieste como un hecho colectivo.¹

Ya en la década del ochenta, la Educación Popular en Colombia se desarrolló en un contexto de crisis política caracterizada en sus comienzos por el agotamiento del régimen hegemónico del Frente Nacional. Igualmente, esta crisis estuvo delimitada por la falta de credibilidad en el Estado debido a la incapacidad de los gobiernos de responder a las demandas de los sectores populares, y a la incursión de nuevos actores como las mafias, que crearon sus propias leyes y aparatos de coerción². Asimismo, gracias al contexto de entusiasmo generado por la Revolución Sandinista en 1979 y su Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980, así como por los programas educativos para adultos creados por el gobierno colombiano de la primera mitad de la década, se generaron unas oportunidades políticas que propiciaron la recepción y activación del discurso de la Educación Popular, que se vio reflejado en el surgimiento de experiencias de alfabetización y Educación que se reclamaron como populares. Es así como en Colombia, en la primera mitad de esta década, van a surgir una gran cantidad de experiencias, grupos, instituciones, redes, publicaciones y eventos autodefinidos como de Educación Popular. Pero a diferencia de otros países de

¹Peresson, M. (1993), *La educación para la liberación en Colombia (1960-1990)*, Bogotá, Koinonía, cap. 3.

²Leal Buitrago, F y Zamosc L. (1990). *Al filo del caos. Crisis política en la Colombia de los años ochentas*, Bogotá, Tercer Mundo, pp. 313.

América Latina, en donde la Educación Popular inspiró trabajos en diversos campos como el trabajo barrial, eclesial y cultural, en Colombia esta corriente educativa cobró fuerza en un primer momento en la alfabetización y la educación de adultos.³

En dicho contexto, en Colombia jugaron un papel clave algunos centros de promoción popular como el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep)⁴ y el Servicio Colombiano de Comunicación (SCC)⁵, pero sin lugar a dudas el que más influyó en la apropiación, construcción y socialización del discurso educativo popular fue la Asociación Dimensión Educativa (Dimed). Esta asociación a través de sus investigaciones, publicaciones, asesorías y capacitaciones, logró influir sobre gran cantidad de experiencias de base, organizaciones populares e incluso otros centros de promoción social y universidades.⁶

La Asociación Dimensión Educativa inició actividades en 1977. Sus primeros integrantes, Germán Mariño, Lola Cendales y Mario Peresson, poseían una vasta experiencia a nivel escolar y de alfabetización de adultos. Esta asociación tuvo un gran primer horizonte de trabajo tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979, ya que una vez lograda la victoria insurreccional se dio gran prioridad a la tarea de educar políticamente a la población y a superar el analfabetismo de más de la mitad de la población de Nicaragua.

³ Torres, A. Cuevas, P y Naranjo, J. (1996), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 32.

⁴ El Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) es una fundación sin ánimo de lucro que anima el cambio social desde las orientaciones de la [Compañía de Jesús en Colombia](#). Trabaja por la edificación de una sociedad más justa, democrática y en paz desde una opción preferencial por hombres y mujeres que han sido excluidos y las víctimas. Su trabajo, realizado por cerca de cuatro décadas, ha permitido construir una mirada crítica y alternativa de la realidad colombiana que se fundamenta en la producción sistemática de información, en la reflexión con rigor investigativo, en las propuestas de educación popular para el fortalecimiento del tejido social y la organización, y en una acción de incidencia en lo público. http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=39&lang=es

⁵ El 24 de abril de 1972 nació el Servicio Colombiano de Comunicación Social; fue temporalmente una corporación y a partir de 1988 fundación. Desde el año 2004 tomó el nombre actual con la sigla de SERCOLDES (Servicio Colombiano de Desarrollo Social). Si bien entre sus fundadores están Monseñor Gerardo Valencia Cano (Obispo de Buenaventura muerto en accidente en 1972) y Camilo A. Moncada Abello (quien falleció en el año 2006), se definió en un comienzo como una entidad no confesional y no partidista. Desde sus comienzos ha priorizado acciones por la democracia participativa, la transformación de conflictos y la cultura para la paz. La experiencia está basada en la pedagogía de la educación popular. Durante cuatro décadas, SERCOLDES, ha impulsado procesos organizativos en diversas comunidades y ha desarrollado investigaciones, estrategias de construcción de redes sociales y programas educativos y culturales, en zonas marginales rurales y suburbanas. <http://www.sercoldes.org.co/index.php/quienes>

⁶ Torres, A. Cuevas, P y Naranjo, J. *op. cit.*, pp. 32-33.

Desde esta perspectiva, el Frente Sandinista le encargó la tarea al sacerdote jesuita Fernando Cardenal de emprender una Cruzada Nacional de Alfabetización, quien ante las necesidades de armar un equipo especializado invitó a Dimensión Educativa como asesor a nivel nacional. Ellos se encargaron de participar en el diseño y elaboración de materiales, y en el diseño e implementación del modelo de capacitación.⁷

Ya de regreso en Colombia, Dimensión Educativa se encontró con el lanzamiento de la Campaña de Alfabetización gubernamental Simón Bolívar, que era un mandato de la Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y del Caribe realizada en 1979 y como respuesta a la Cruzada en Nicaragua. Dicha campaña de alfabetización era una parte de la reforma educativa que tenía que efectuarse en el país, para preparar y adecuar la fuerza de trabajo, desde el punto de vista técnico, político e ideológico a las necesidades del nuevo modelo de desarrollo impulsado por el imperialismo y el capital tanto extranjero como nacional.

De esto surgió la necesidad en Dimensión Educativa de plantearse cuál debía ser la relación entre la educación popular y los sectores populares. Ante esto se habló de la importancia de que este tipo de educación promoviera y desarrollara procesos organizativos populares que fortalecieran la sociedad civil y democratizaran sus espacios de acción. Es decir, que la educación popular debía, junto a las clases populares, buscar nuevas fórmulas que potenciaran los procesos organizativos y educativos del pueblo en búsqueda de su liberación.⁸

Una de las nuevas fórmulas que fomentaron los procesos organizativos y educativos de los sectores populares fue la práctica investigativa llamada *Recuperación Colectiva de la Historia*, esta experiencia surgió a fines de la década de los setenta y tuvo su pleno desarrollo durante las décadas del ochenta y del noventa. La recuperación colectiva de la historia se nutrió de la investigación acción participativa de la cual apropió su propuesta metodológica, y de la educación popular de la cual también tomó, entre otros referentes

⁷ *Ibíd.*, pp. 39-40.

⁸ Naranjo, J. (Comp.), (1994), *Movimientos sociales y Educación Popular*, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 42-43.

igualmente importantes, el debate sobre la “concientización” y el “diálogo” como necesarios en la producción de otras formas de conocimiento.⁹

La *Recuperación Colectiva de la Historia* buscó comprender y reconocer la potencialidad de las diferentes formas de resistencia, lucha y acción social colectiva frente a los contextos de injusticia y de dominación predominantes en nuestro continente. Igualmente buscó generar relatos y análisis que permitieron reconocer y aprender de dichas historias compartidas, elementos que ayudaron en la construcción de alternativas a la situación social que se quiso superar. Además, esta práctica histórica fue una experiencia formativa y de afirmación de identidades colectivas, es decir, que fue educativa en la medida en que quienes participaron en los procesos, se apropiaron de un enfoque metodológico y adquirieron herramientas conceptuales y metodológicas para realizar investigaciones. Así mismo, afirmó sentido de pertenencia en la medida en que las memorias e historias que surgieron de estas iniciativas se convirtieron en un espejo en el que se pudieron reconocer los diferentes actores colectivos.¹⁰

Si bien la *Recuperación Colectiva de la Historia* es, desde la década del ochenta en América Latina, una herramienta de la educación popular que busca superar la dicotomía entre sujeto y objeto de investigación, entre conocimiento y acción, y entre conocimiento académico y saberes populares, son pocos los estudios que sobre esta práctica investigativa se han hecho.

El análisis sobre la relación entre la Educación Popular y las clases populares ha llevado a entender que esta práctica educativa no puede comprenderse separada del desarrollo del movimiento popular y de los conflictos sociales que se han vivido en un determinado periodo histórico. Esto ha generado un importante debate sobre el tipo de educación que se debe dirigir a los sectores populares. José Bengoa sostiene que la educación dirigida a los movimientos sociales es un tipo de acción educativa orientada a la búsqueda de la democracia en sus aspectos más sustantivos, es decir, un tipo de “educación para la

⁹ Cuevas Marín, C. (2008), *Recuperación Colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 12, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos.

¹⁰ Torres Carrillo, A. *Reconstruir memoria de procesos organizativos populares*, pp. 2. Disponible en: http://www.dialogos-en-educacion.org/files/Ponencia_Alfonso%20Torres_UPN_0.pdf

diferencia”, para permitir la expresión y la movilización de las personas, grupos y los diversos sujetos sociales que forman una sociedad.¹¹

Igualmente este debate ponía sobre la mesa la intencionalidad política de este tipo de educación. Para Julio Barreiro esta práctica tiene una explicación política, y es que en América Latina se hacían necesarias transformaciones que modificaran las estructuras sociales. Para esto el autor decía que era imprescindible la preparación de grupos populares que actuaran como “agentes conscientes” en los procesos de cambio social, así, los programas de educación popular resultaban valiosos instrumentos para tal fin.¹²

En cuanto a la *Recuperación Colectiva de la Historia*, por lo general se ha considerado como una estrategia de la educación popular para la producción de conocimiento. Esto sucede con la tesis de los autores, Francisco Vio Grossi, Orlando Fals Borda y Adriana Delpiano¹³, que afirma que la educación popular debe tener una perspectiva de recuperación de la vida de los sectores populares, rescatando la creatividad de su saber y las nuevas formas de enfrentar lo cotidiano y su aprendizaje. En este plano, la educación popular y su trabajo de investigación histórica es eminentemente política, cuestiona el poder dominante en la sociedad y procura desarrollar referencias para el despliegue de un nuevo saber y de un poder distinto en todos los niveles. Un poder y un saber que cuestiona la jerarquía, base de la dominación, y permiten la democratización permanente y la convivencia en la pluralidad.

Alfonso Torres Carrillo ha examinado la recuperación colectiva de la historia desde su labor de valorar y reconocer la acción y la cultura de los sujetos populares, ya que dicha propuesta investigativa busca involucrar a los propios actores populares como sujetos de conocimiento y que hicieron del conocimiento una herramienta de comprensión y transformación de la realidad, mediante los principios de la participación y de la potenciación de la identidad y el poder de los colectivos sociales. Esta modalidad de producción de saber histórico se nutrió de la memoria colectiva como “fuente”, además de

¹¹ Naranjo, J. (Comp.), (1994), *Movimientos sociales y Educación Popular*, Bogotá, Dimensión Educativa.

¹² Barreiro, J. (1978), “Educación popular y proceso de concientización”, México, Siglo XXI Editores.

¹³ Fals Borda, O., Vio Grossi, F. y Delpiano, A. (1989), *Educación popular y política en América Latina*, Chile, Consejo de Educación de adultos de América Latina.

reconocer en ella un “lugar” cultural y metodológico desde el cual interpretar las historias locales y de experiencias organizativas. Al involucrar a la gente común y corriente en la producción de conocimiento histórico sobre sus experiencias pasadas, se les está potenciando como sujetos de conocimiento y contribuyendo a reactivar sus vínculos y sentidos de pertenencia social.¹⁴

Tanto Patricia Badilla Gómez como Pedro Alberto Soto Sánchez identifican la recuperación histórica como una corriente de pensamiento que hizo un cuestionamiento radical al orden hegemónico, tanto en lo social como en lo académico, y que aportó a la configuración de un pensamiento crítico en la región. Así mismo, que posibilitó la emergencia de subjetividades críticas que fueron influenciadas por las diversas problemáticas, imaginarios, luchas y movilizaciones sociales manifestadas, entre otros aspectos, por las condiciones de desigualdad y de exclusión en los países de la región.¹⁵

Igualmente, se quiso ver sobre la recuperación colectiva de la historia como una herramienta pedagógica e investigativa que junto con otras prácticas sociales, como lo son la participación en organizaciones y las experiencias reivindicativas y de solidaridad colectiva, llevaron al fortalecimiento de la conciencia histórica, ya que el rescate, reflexión y resignificación de hechos y experiencias pasadas vividas era fundamental en la búsqueda del “quiénes somos”.¹⁶

Es por esto que la recuperación histórica quiso encaminarse principalmente en la recuperación de experiencias organizativas, ya que constituyó una forma de conocer “por dentro” el comportamiento de los sectores populares y de sus organizaciones reivindicativas, igualmente, aportó al rescate de la memoria popular y permitió desarrollar procesos integrales de educación popular en la medida en que al involucrar activamente a

¹⁴ Torres Carrillo, A. *Reconstruir memoria de procesos organizativos populares*. Disponible en: http://www.dialogos-en-educacion.org/files/Ponencia_Alfonso%20Torres_UPN_0.pdf

¹⁵ Cuevas Marín, C. (2008), *Recuperación Colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos.

¹⁶ Torres Carrillo, A. *Educación Popular e Historia*. Dimensión Educativa, Bogotá.

sus propios sujetos, posibilitó reflexionar, evaluar y fundamentar las propuestas de acción e investigación por parte de las mismas organizaciones.¹⁷

Si bien han existido y existen valiosas experiencias de recuperación histórica en curso, existe un vacío notable de estudios históricos sobre la sistematización y conceptualización de la Recuperación Colectiva de la Historia como tarea de la educación popular, el aporte de esta investigación es la de contribuir en esta labor.

Ya que la intención de esta investigación es analizar cómo desde la experiencia de educación popular por parte de la Asociación Dimensión Educativa se impulsaron formas innovadoras de producción de conocimiento con el fin de aportar en la configuración de un pensamiento crítico dentro de los sectores populares, buscando estimular la reflexión, la organización y la movilización popular, los objetivos planteados para este trabajo son los siguientes:

- Identificar los principios, las bases políticas, teóricas y conceptuales de la Educación Popular a lo largo de los años sesenta, setenta y ochenta.
- Examinar la propuesta teórica y metodológica de Dimensión Educativa para desarrollar prácticas de Recuperación Colectiva de la Historia.
- Analizar tres experiencias en las cuales se aplicó la propuesta teórica y metodológica de Recuperación Colectiva de la Historia por parte de Dimensión Educativa para reconstruir la historia de procesos organizativos populares.

La tesis que se concluye con la presente investigación es que la recuperación colectiva de la historia fue una novedosa propuesta metodológica en la producción de conocimiento por parte de la educación popular, y que constituye una herramienta de la misma, en su interés por incidir en el advenimiento de un proceso de transformación de las condiciones económicas, políticas y sociales de los sectores populares que históricamente han sido excluidos de los procesos educativos.

Para mi investigación tomo las categorías de *educación popular* y *recuperación colectiva de la historia*¹⁸, ya que ambas están íntimamente ligadas, pues se refieren a todos aquellos

¹⁷ Badilla Gómez, P y Soto Sánchez, P. (1985), *Recuperación de experiencias organizativas. Reflexiones iniciales en torno a dos experiencias en curso*, CENAP, Costa Rica.

discursos y prácticas educativas, pedagógicas e investigativas, con un claro objetivo político emancipador, dirigidas hacia las masas populares, las cuales dejan de ser simple objeto de estudio y que por el contrario se van constituyendo y consolidando como sujetos históricos.

La metodología de trabajo partió de las siguientes fuentes primarias: Las publicaciones hechas por la Asociación Dimensión Educativa, como fueron la revista *Aportes* N° 20 y 22 ambas publicadas en 1985, N° 30 de 1988 y la N° 40 de 1994. El libro *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia* publicado en 1990; los documentos producidos en cada una de las experiencias de recuperación histórica estudiadas en esta investigación, que se encuentran en el centro de documentación de la Asociación, y las entrevistas a los integrantes de Dimensión Educativa, Lola Cendales y Germán Mariño, realizadas durante los meses de octubre y noviembre de 2012. Estas fuentes me permitieron examinar la propuesta teórica y metodológica hecha por Dimensión Educativa, al igual que el alcance de la misma, al momento de realizar prácticas de recuperación colectiva de la historia.

Esta investigación está organizada a partir de tres capítulos. En el primer capítulo hago un análisis de los actores, los postulados, las tendencias, las corrientes significativas y los tres principales objetivos de esta práctica educativa en las décadas del sesenta, setenta y ochenta, lo que me permitió destacar algunas de las principales etapas dentro de la historia de la educación popular en América Latina.

En el segundo capítulo examino la propuesta teórica y metodológica hecha por Dimensión Educativa (Dimed) para llevar a cabo prácticas de recuperación colectiva de la historia. Es así como se hizo un análisis al intento por parte de Dimed de construir un concepto de Historia y de una propuesta metodológica.

En el tercer capítulo se realizó una reflexión comparativa de tres experiencias de recuperación colectiva de la historia llevadas a cabo en Colombia y en las cuales

¹⁸ Peresson, M. (1991), *La educación para la liberación en Colombia. 1960-1990*, Bogotá, Koinonía. Barreiro, J. (1978), *Educación Popular y proceso de concientización*, México, Siglo veintiuno editores.

Dimensión Educativa participó, con el fin de analizar los aspectos teóricos y metodológicos de la propuesta de recuperación histórica de Dimed.

Capítulo I.

La educación popular en América Latina.

La Educación Popular es una corriente política educativa construida histórica y contextualmente en América Latina. Es decir, tiene una identidad propia marcada por una realidad socio-política, asume matices particulares dependiendo del contexto social e histórico en que ha surgido y evolucionado: ya se trate de los procesos de lucha contra las dictaduras militares y a los procesos de democratización en el Cono Sur, el acento en lo étnico en los países andinos, cuando estuvo asociada a gobiernos revolucionarios como en Nicaragua y Cuba o en las iniciativas de organizaciones populares en las democracias neoliberales.¹

En la educación popular como corriente educativa y como grupo de apoyo para el movimiento popular, no hubo un momento inicial en el que se propusieron unos fundamentos, unos principios generales, unas bases conceptuales o doctrinales, desde las cuales se generaron unas prácticas posteriores. Se habla de un discurso fundacional de la EP para referirse a los rasgos que la identifican desde fines de los sesenta hasta comienzos de los ochenta, los cuales no equivalen propiamente a una fundamentación. La Educación Popular se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad: referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas.²

La Educación Popular se va configurando y rediseñando permanentemente en sus presupuestos y en sus prácticas. Así es que la Educación Popular asume diversas facetas de acuerdo a los diferentes espacios, temas y sujetos educativos. Sin pretender establecer formulas acerca de los métodos en Educación Popular, pues estaría negando la esencia dialéctica de ésta, de lo que se trata en realidad es de tener claros los principios, las bases políticas, teóricas y conceptuales de la Educación Popular como punto de partida para orientar una práctica.

¹ Moro, W. "Educación popular: un acercamiento a una práctica libertaria", en Romero, M. (comp.), (2004), *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*, Tomo II, Editorial Caminos, La Habana, pp. 35.

² *Ibíd.* pp. 36.

En este primer capítulo doy cuenta de los contornos de la educación popular en cuanto movimiento pedagógico que posee tendencias ideológicas y políticas muy diversas. En primer lugar, a través del estudio de algunos de los principales grupos de educación popular, hago un análisis de los actores, los postulados, las tendencias, las corrientes significativas y los tres principales objetivos de esta práctica educativa en las décadas del sesenta, setenta y ochenta, lo que me permite destacar algunas de las principales etapas dentro de la historia de la educación popular en América Latina. Tomo estas décadas, ya que en ellas se dan importantes hechos políticos, sociales, económicos y eclesiales, como el triunfo de la revolución cubana y el Concilio Vaticano II o la Conferencia del Episcopado Latinoamericano), así como también son épocas de importantes movilizaciones populares, de surgimiento de grupos de intelectuales de izquierda y del sector estudiantil, que permitió que la educación popular se consolidara y adquiriera mayor resonancia.

Apuntes sobre la Educación Popular.

Al comienzo de la década del sesenta se dio la revolución cubana, un hecho que influiría toda América Latina ya que mostró la posibilidad de construir un proyecto socialista en los países del centro y sur del continente, lo que generó una gran cantidad de movimientos de inspiración socialista. No obstante, la respuesta de los Estados Unidos a la situación política y social en América Latina no demoró en manifestarse. Se dio en 1961 el intento de invasión a Cuba (Bahía Cochinos) que fue derrotada por el pueblo cubano, el bloqueo económico a la isla, el programa de ayuda económica llamado Alianza para el progreso y la respuesta político-militar denominada Doctrina de Seguridad Nacional que llevó al surgimiento de dictaduras militares en varios países como Brasil y Argentina. Además, en esta década se dio la realización del Concilio Ecueménico Vaticano II que generó una renovación y un cambio dentro de la iglesia católica y que llevó a un compromiso a favor de la causa de los pobres. Esta nueva posición social de la iglesia se convertiría en América Latina en un verdadero programa de acción después de la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano llevado a cabo en Medellín en 1968.³

³ Peresson, M. (1991), *La educación para la liberación en Colombia. Balances y perspectivas (1960-1990)*, Koinonía, Bogotá, pp. 16-21.

En esta década la práctica de la educación popular estuvo íntimamente ligada a los grupos cristianos críticos y a grupos de izquierda que veían en ésta un factor de concientización y de organización de las masas. Pero tal vez el impulso más importante que recibió la educación popular provino del surgimiento en Brasil de un movimiento político, cultural y pedagógico, llamado Movimiento de Educación de Base ligado a sectores católicos progresistas, del cual Paulo Freire era uno de sus figuras más importantes.⁴ Ejemplo de ello fueron las experiencias de alfabetización impulsadas por Freire en el nordeste de Brasil en 1961, en las cuales les enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan solo 45 días, utilizando lo que se conocería más adelante como el *Método Psico-social o Método Freire*, que era un trabajo de alfabetización colectivo y dialógico, el cual mediante la lectura de la cotidianidad se buscaba entender las palabras y los verbos de la realidad social, y no solo reconocer y copiar los signos del alfabeto.

En esta primera década la educación popular en América Latina se definió con el pensamiento de Freire, cuyo aporte fundamental fue “la concientización como conceptualización del proceso del método psico-social, donde la formación de la conciencia crítica antecede la implementación de una acción consciente. Esta primera concepción no vinculaba la práctica organizativa y política a la práctica educativa, por cuanto se suponía que la criticidad que conduciría la acción consciente surgía del dialogo colectivo y no necesariamente de su vinculación a la lucha popular.”⁵

Ya en la década del setenta, se dio un contexto político y social marcado por el avance del movimiento popular revolucionario en América Latina cuyo principal logro fue el triunfo de la revolución sandinista en 1979, hecho que influiría en gran medida en el desarrollo de la educación popular durante la década siguiente. No obstante, durante los años setenta también se dio una dura respuesta represiva por parte de los Estados Unidos al avance de la resistencia popular en el continente que se vio reflejada en el aumento de las dictaduras, como fue el caso de Pinochet en Chile o el de Hugo Banzer en Bolivia.

Igualmente durante esta década se dio la aparición explícita de la Teología de la liberación, la cual era una corriente teológica que tomó una opción preferencial por los pobres y cuya

⁴ Preiswerk, M. (1994), *Educación Popular y Teología de la Liberación*, DEI, San José-Costa Rica, pp. 38.

⁵ Bustamante, M. (1987), *La educación popular en Centro América. Estudio de casos*, Celats, Lima, pp. 32.

idea de salvación cristiana no podía darse sin la liberación económica, política, social del hombre. Para hacer efectivo el compromiso católico con el proceso de transformación de los pueblos latinoamericanos se planeó que la educación fuera un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente. Esta idea se puede ver claramente en las conclusiones de la segunda conferencia del episcopado Latinoamérica que se realizó en Medellín:

“La iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria de todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos (...) sumara sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir, a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos en este despertar de un nuevo mundo (...) En atención al gran número de analfabetos y marginados en América Latina, la Iglesia, sin escatimar sacrificio alguno se comprometerá a la Educación de Base, la cual aspira no solo a alfabetizar, sino a capacitar al hombre para convertirlo en agente consciente de su desarrollo integral.”⁶

Esta posición de la iglesia se ratificó en la Tercera Asamblea General del Episcopado Latinoamericano realizada en Puebla, México en 1979 a pesar de la férrea oposición de un sector de la iglesia contraria a los postulados de la “Iglesia de los pobres”.

La década del setenta fue en el campo de la educación popular un periodo de proliferación de experiencias educativas en todo el continente. Sin embargo, muchas de estas experiencias, especialmente en Colombia, no tuvieron la correspondiente producción teórica y sistematización. Muchos de estos trabajos quedaron consignados de manera informal en hojas mimeografiadas, fotocopias, manuscritos, pequeños folletos, etc., lo cual hace muy difícil su rastreo y estudio.⁷ No obstante, lo que sí se puede hacer es un esbozo de las corrientes políticas, ideológicas y educativas que inspiraron y alimentaron la práctica de la educación popular.

La primera corriente era aquella basada en el pensamiento educativo de Paulo Freire. Para el educador brasileño Paulo Freire (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921 — São

⁶ Conclusiones de la Segunda conferencia general del episcopado latinoamericano celebrada en Medellín en 1968, citado en: Torres Millán, F. (1995, Nov.-Dic). “Educación popular y teología de la liberación: juntando caminos” en Revista Pasos, núm. 62.

⁷ Peresson, M. (1991), *La educación para la liberación en Colombia. Balances y perspectivas (1960-1990)*, Koinonía, Bogotá, pp. 37.

Paulo, 2 de mayo de 1997), la educación en vez de ser vehículo de ideologías alienantes o enmascaramiento de una cultura decadente, debía ser generadora de una transformación global, del hombre y la sociedad. La tarea de educar solo podía ser verdaderamente humanista y transformadora en la medida que procurara la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida que lograra en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y de solidaridad. Es decir, que la educación que propuso Freire, al plantear o plantearse con el educando, el “hombre-mundo” como problema, exigía una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora. Igualmente, para él la educación debía servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”. Ello suponía comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de *inéditos viables*; en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos.⁸

Su práctica educativa, crítica de la educación bancaria, la cual se definía como aquella donde el dialogo entre el maestro y el alumno es nula, y en donde los educadores actúan como transmisores de un contenido que los educandos tienen que almacenar en su memoria sin ningún tipo de reflexión ni crítica, fue aplicada por varios grupos educativos populares en América Latina. Ejemplo de ello es la experiencia de grupos como: Acción Popular Cultural Hondureña, que nació en 1960 como sistema de alfabetización por radio (Escuelas Radiofónicas “Suyapa”) orientado hacia el área rural, básicamente para suplir las deficiencias del sistema educativo formal. A partir de 1968 se fortaleció ideológicamente la institución mediante su inscripción en las corrientes de educación liberadora, puestas en boga por su inspirador Paulo Freire. Esta nueva orientación evidenció una profundización en el trabajo de la promoción y organización popular. Igualmente, el proyecto ATREVETE de la Coordinadora de Educación Popular de Puerto Rico, llevado a cabo en 1978, el cual buscó ofrecer servicios a jóvenes interesados en continuar su educación, este proyecto utilizó los planteamientos pedagógicos de Freire.⁹

⁸ Torres Carrillo, A. *La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas*, disponible en: www.conviven.org.ar/bibliotecas.../La_palabra_verdadera.doc

⁹ Torres, R. (2008), *Educación Popular: Un encuentro educativo con Paulo Freire*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, pp. 19.

Ambas experiencias utilizaron el método de alfabetización psicosocial de Paulo Freire basada en un trabajo colectivo, entre educadores y educandos sobre la realidad de los segundos y de la lectura que estos hacen de su realidad. “Esta primera etapa pedagógica de construcción del método fue denominada por Paulo Freire de las siguientes formas: *levantamiento del universo vocabular* (La educación como práctica de la libertad), *investigación del universo vocabular* (Concientización y alfabetización), *investigación del universo temático* (Pedagogía del oprimido). De un libro a otro, algunas palabras cambiaron, pero siempre permaneció viva la misma idea: la idea de que hay un universo de habla de la cultura de la gente del lugar, que debe ser: investigado, levantado, descubierto.”¹⁰

Esta forma de utilizar a Freire corresponde a la forma en cómo él fue leído por los llamados “educadores de base” y por las críticas que el mismo se hizo, lo que llevó a que muchos de sus lectores hablaran (y aun hablen) de las etapas del pensamiento de Freire. Para finales de la década del sesenta e inicios del setenta, en el pensamiento político y educativo de Freire persisten antiguas ideas pero, simultáneamente, van gestándose nuevos planteamientos. En ella juega un papel fundamental su estadía en Chile, donde se encuentra con el marxismo. Esta etapa se caracteriza por pasar del concepto del hombre al de clase social. Se pasa de la concepción desarrollista-nacionalista, en la cual el problema es visto como desfase, como asincronía entre sociedad atrasada y sociedad moderna, al análisis estructural, en el cual aparecen: la dimensión política de la educación, las clases sociales, la comprensión de las relaciones sociales de producción y la dependencia externa. Otro rasgo característico de esta etapa del pensamiento de Freire fue la de pasar de una idea de la educación como herramienta de toma de conciencia a la necesidad de articularla a la acción o la práctica social.¹¹

La otra corriente que influyó en las prácticas de educación popular en la década del 70 fue el marxismo. “El análisis marxista de la educación hizo quebrar la visión inmaculada y

¹⁰ Rodríguez Brandão, C. (1988), *¿Qué es el método Paulo Freire?*, Quito, CEDEC, pp. 21.

¹¹ Mariño, G. (s.f.), *Freire entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de su pensamiento*, Disponible en: <http://www.germanmarino.com/descarga-mi-obra/freire.html>

apostólica que se tenía de ella para ubicarla dentro del engranaje de la estructura de la sociedad capitalista dependiente y en el contexto de la lucha de clases que se da en ella.”¹²

Dos teóricos marxistas alimentaron la corriente marxista de la educación, ellos fueron Louis Althusser y Antonio Gramsci. La obra de Althusser¹³ “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” creó la conciencia entre los educadores de la función reproductora de la ideología dominante que cumplen los aparatos ideológicos del Estado, entre ellos, el sistema escolar. A partir de la lectura de que se hizo en América Latina de Althusser se consideró a las instituciones educativas como unos espacios casi totalmente copados por la burguesía y como *supraestructura* de las relaciones económicas. Por su parte el pensamiento de Antonio Gramsci, cuya influencia creció entre la izquierda de América Latina a partir de la década del 70, llevó a la idea de la importancia de la educación para la construcción de una hegemonía dominante o de una clase social sobre la otra. Gramsci, postulaba la incidencia de la educación en la transformación social, ya que en ella se daban grandes tensiones sociales y políticas.¹⁴

Otro planteamiento marxista que también influyó fue el del profesor y político argentino Aníbal Ponce. En su obra titulada *Educación y lucha de clases*, que fue ampliamente difundida, puso de “manifiesto como la práctica educativa está marcada por el conflicto de clases existentes en la sociedad y lleva el sello de los intereses antagónicos que se dan en ella. A su vez, la obra de Aníbal Ponce hizo caer en cuenta de que los centros educativos son un espacio en el cual se expresa el conflicto social y un ámbito en el cual se debe desarrollar dicha contradicción.¹⁵

La influencia del marxismo fue esencial para la evolución de las prácticas de la educación popular, para darle a este tipo de educación una intencionalidad política y sobre todo para darle su aspecto más importante que fue su vinculación con el movimiento popular. Ello lo podemos rastrear en definiciones que se daban de la EP, por ejemplo:

¹² Peresson, M. (1991), *La educación para la liberación en Colombia. Balances y perspectivas (1960-1990)*, Koinonía, Bogotá, pp. 51.

¹³ El pensamiento de Louis Althusser fue ampliamente difundido a través de la obra “Los conceptos elementales del materialismo histórico”, de una sus estudiantes, la socióloga chilena Marta Harnecker.

¹⁴ Preiswerk, M. (1994), *Educación Popular y Teología de la Liberación*, DEI, San José-Costa Rica, pp. 51.

¹⁵ Peresson, M. op. cit., pp. 53.

“la característica esencial de la Educación popular, pues si bien puede incorporar algunos de los elementos de los otros modelos, su definición está dada por su concepción y compromiso de clase y por su ligazón orgánica con el movimiento popular, definido en términos políticos (no necesariamente partidarios). Por eso para nosotros la Educación Popular es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.”¹⁶

Con estas dos corrientes políticas y educativas que influyeron en la educación popular durante los setentas se replanteó la visión concientizadora de la misma, reformulándose en torno a tres elementos fundamentales: el carácter de la lucha de clases, lo político de la educación y el trasfondo ideológico que condiciona los métodos de toda acción educativa. Esta línea de acción, reconocida inclusive por Freire, se articuló progresivamente al proceso de acción del movimiento popular latinoamericano. “En esta forma, la opción política entró a constituirse en parte indelible de cualquier práctica de educación popular, y las experiencias educativas trataron de responder a los requerimientos del proceso histórico, vinculándose al proceso de organización y movilización de los sectores populares.”¹⁷

Ahora, durante la década del ochenta se presentó igualmente un contexto social y político muy convulsionado que influirá sobre las perspectivas de la educación popular. Esta década presentó las siguientes características: En primer lugar, es el período en el cual se da el mayor incremento de la deuda externa en América Latina, lo que ocasiono que los países del centro y sur del continente enfocaran todas sus fuerzas en el pago de la deuda, que en algunos casos representaba el 50% del valor de sus exportaciones. Igualmente, se dio en los Estados Unidos una serie de gobiernos conservadores (Reagan 1980-1988; Bush 1988-1992) que trazaron unas estrategias políticas, económicas y culturales (Documentos Santa fe 1 y 2) para lograr el fortalecimiento de la política de dominación norteamericana. Estas se evidenciaron en el reemplazo de las dictaduras militares por gobiernos “democráticos” cercanos a los intereses de los Estados Unidos que tenían poca capacidad de gestión y eran

¹⁶ Carlos Nuñez, citado en: La Concha, A. y Masi, A. (2005), *Un punto y aparte en la educación popular*, Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400602>

¹⁷ Bustamante, M. (1987), *La educación popular en Centro América. Estudio de casos*, Celats, Lima, pp. 33.

dependientes de asesores enviados por el gobierno norteamericano. También en la promoción de políticas económicas neoliberales (venta de las empresas públicas y de los monopolios estatales, reordenamiento de las prioridades del gasto público, disminución de barreras aduaneras, etc.), y finalmente, a través del desarrollo de guerras y conflictos de baja intensidad como ocurrió en los casos de Colombia, El Salvador, Nicaragua, Perú y Guatemala.¹⁸

Asimismo, en el inicio de esta década ocurre el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua, el cual dio nuevas esperanzas a los movimientos populares del continente en lograr un cambio de la realidad social. La revolución sandinista y su cruzada de alfabetización generaron un surgimiento en América Latina de una gran cantidad de experiencias, grupos, instituciones, redes, autodefinidos como de educación popular, algunas de las cuales esbozaremos más adelante.

Se puede decir que en esta década la educación popular hizo una crítica y una superación de la concepción puramente “proletaria” de la educación y de la excesiva politización de la misma, es decir, de la idea que veía la práctica educativa exclusivamente como un propósito político revolucionario.

Igualmente, durante esta década se dio una multiplicación de los agentes educativos. En los años ochenta surgieron nuevos actores sociales que desde sus problemáticas e intereses ampliaron el movimiento popular, superando la concepción proletaria del sujeto del cambio social. Aparecieron movimientos cívicos, de mujeres, indígenas, negros, reaparecieron movimientos de estudiantes y de educadores, se mantuvieron los sindicatos, se crearon organismos para la defensa de la vida y de los derechos humanos. Todos estos grupos sociales llegaron a considerar la educación como una dimensión importante en el proceso de conformación de identidad y como una herramienta necesaria para el desarrollo de sus reivindicaciones. Es así como en la educación popular, el impulso y apoyo a la organización y movilización popular, tomó un lugar primordial. En esta década, como habíamos dichos anteriormente, se fundaron una gran cantidad de instituciones de apoyo al movimiento popular que orientaron su acción dentro de los parámetros de la educación popular. Algunas de ellas fueron el Centro de investigación y educación popular,

¹⁸ Peresson, M. op. cit., pp. 68.

Dimensión Educativa, Alforja, el Consejo de Educación Popular de Adultos de América Latina y el Caribe, El Movimiento Pedagógico de FECODE, entre otros.¹⁹

Asimismo, en esta década se abrieron nuevos campos en la educación popular, algunos de ellos fueron: La alfabetización y postalfabetización, la educación básica para adultos, la recuperación colectiva de la historia, la educación para la paz y la democracia, la comunicación popular, la organización popular, la teología popular, la educación ecológica, la valoración e inclusión de los procesos productivos y de inventa popular, etc.²⁰

Pero tal vez la característica más importante durante los años ochenta fue que la propuesta política y pedagógica de la educación popular logró expandirse por todos los rincones de América Latina, vinculándose con los procesos organizativos de los movimientos populares urbanos y rurales. Las experiencias de esta década señalan que es en el movimiento popular donde se situó la educación popular, por cuanto representó la expresión de la acción política de los sectores populares organizados y fue desde allí, desde esa acción organizada, donde se fortaleció la conciencia de clase. Y fue precisamente ahí donde la educación popular entró a definir su papel como un método que contribuía a la construcción de actores sociales determinantes: los movimientos populares.²¹

Ya habiendo hecho este contexto sociopolítico, eclesial (debido a la importancia de la iglesia comprometida y la teología de la liberación en el desarrollo de la educación popular) y de la educación popular, hablare a continuación de los objetivos que esta práctica educativa perseguía durante estas décadas, como también de sus enfoques, sus concepciones pedagógicas y las transformaciones que sufrió.

Objetivos de la educación popular.

A continuación hare una explicación de los que considero los tres principales objetivos que la educación popular se trazó durante las décadas del sesenta, setenta y ochenta, con el fin de hacer una aproximación a la historia de esta práctica educativa en América Latina. Muchos de estos objetivos coexistieron en las diferentes épocas que nombre y muchos, por

¹⁹ Torres, A. Cuevas, P y Naranjo, J. (1996), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 33.

²⁰ Peresson, M. op. cit., pp. 80.

²¹ Bustamante, M. (1987), *La educación popular en Centro América. Estudio de casos*, Celats, Lima, pp. 34.

no decir que todos, continúan siendo en la actualidad objetivos primordiales de la educación popular.

Los objetivos de los cuales hablare son: *la alfabetización, la concientización y el fortalecimiento de los procesos organizativos populares*, esto se debe a que dichos objetivos eran los más representativos de esta práctica educativa durante estos periodos, en los cuales la educación popular se definió como una actividad educativa vinculada a la práctica político-organizativa de los sectores populares. Para dar cuenta de estos objetivos lo hare por medio de unos casos representativos, para el tema de la alfabetización tomaré como ejemplo el caso de la cruzada de alfabetización de Nicaragua. Para explicar el objetivo de la concientización mirare la campaña de alfabetización en Cuba durante la década del sesenta. He decido tomar las experiencias de Cuba y Nicaragua ya que ellas dos influirían notablemente en el posterior desarrollo de la educación popular en el continente. También para hablar del último objetivo, que es el del fortalecimiento de los procesos organizativos populares, lo hago a través de la experiencia del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), ya que este colectivo de centros de educación popular fue gran impulsor de dicho objetivo.

a. Alfabetización.

La alfabetización ha sido uno de los principales objetivos, escenarios de acción y reflexión de la educación popular. El analfabetismo, argumenta Alfonso Torres Carrillo, no era la causa de la marginalidad social, la pobreza y la exclusión, sino una consecuencia y un factor asociado de estos problemas. Por ello, las poblaciones que más padecían y padecen este flagelo representan el polo subordinado de nuestras sociedades: los pobres, los habitantes rurales, las mujeres, los indígenas y afrodescendientes y los inmigrantes. Es así como se consideró la alfabetización como el momento inicial de un proceso educativo más amplio en el horizonte de la formación permanente como sujetos activos y críticos.²²

La alfabetización supuso una concepción pedagógica y política. Como lo señala Lola Cendales, la alfabetización “se ve interpelada en los aspectos pedagógicos-metodológicos y

²² Torres Carrillo, A. *Alfabetización y Educación Popular*, disponible en: <http://www.centropoveda.org/Alfabetizacion-y-Educacion-Popular.html>.

técnicos de su saber específico; en relación a la manera de entender lo político y la formación ideológico política, la importancia que adquiere hoy en la vida cotidiana, en la cultura. En lo que se refiere a un nuevo concepto, la redefinición de lo que es leer y escribir ayuda a ubicar esas habilidades en los procesos de pensamiento y en los procesos de producción de conocimientos, superando lo puramente instrumental y mecánico de la tarea.”²³ Además, la alfabetización era considerada un instrumento eficaz para desarrollar las condiciones subjetivas (conciencia política y organización popular) necesarias para el cambio liberador de las sociedades. La alfabetización debía ayudar al fortalecimiento de la hegemonía ideológica de los sectores populares. Tanto los alfabetizados como los alfabetizadores, en una enseñanza-aprendizaje recíprocos, debían aprender a leer la realidad, conocer los problemas que vivían y explicarlos en sus causas, tomar conciencia de los verdaderos intereses de clase de los sectores populares y de su papel protagónico en las transformaciones históricas.²⁴

El mejor ejemplo de esto lo podemos ver en la experiencia nicaragüense. Nicaragua sufrió, antes de la revolución del 79, una enajenación del país a causa de las políticas de la dictadura Somocista. Por ejemplo se transformó la clásica agricultura de subsistencia en una agricultura de plantación para abastecer los mercados internacionales, se entregaron las riquezas del subsuelo a las transnacionales norteamericanas, se permitió la penetración de la banca extranjera y se estimuló las inversiones extranjeras en el comercio, la industria, la agricultura y hasta los servicios. Igualmente, los préstamos internacionales endeudaron al país perjudicando al pueblo nicaragüense. El desarrollo económico que estuvo basado en la agricultura de mercado produjo un efecto negativo, pues los campesinos fueron desarraigados para dar lugar a la formación de grandes latifundios. La industria se vio reducida a transformar, envasar o simplemente etiquetar productos extranjeros. Esto llevó a enriquecer a un pequeño sector de la sociedad: la burguesía somocista y otros pequeños

²³ Lola Cendales, citada en Torres Carrillo, A. *Alfabetización y Educación Popular*, disponible en: <http://www.centropoveda.org/Alfabetizacion-y-Educacion-Popular.html>.

²⁴ Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. (1983), *Educación popular y alfabetización en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá, pp. 150.

grupos oligárquicos del país. Por el contrario, el pueblo fue sometido a bajos salarios y a servicios públicos deficientes, especialmente la educación, el transporte y la salud.²⁵

Esta situación llevó a que la dictadura tuviera que enfrentar la oposición y protesta de los sectores populares, que fueron duramente reprimidas por el ejército, y que dio inicio a una prolongada guerra de resistencia por parte del pueblo, que cobró distintos niveles e intensidad, y distintas formas de lucha hasta que surgió, con el nacimiento del Frente Sandinista de Liberación Nacional, la fuerza político-militar capaz de articular las fuerzas del pueblo y de conducirlos a la victoria en julio de 1979.²⁶

La mala situación política, social y económica de Nicaragua se reflejó en su educación y en los altos niveles de analfabetos. El Censo Nacional de Alfabetización realizado en 1979 antes del inicio de la Cruzada Nacional de Alfabetización reveló que al triunfo de la revolución más del 50% de la población mayor de 10 años era analfabeta. Se descubrió que la población infantil entre 10 y 14 años tenían niveles de analfabetismo elevados, sobre todo en el sector rural, alcanzando en algunas regiones del campo tasas del 74% hasta el 80%.²⁷

Con el fin de superar estos altos índices de analfabetismo y con el fin de *“preparar a todo nuestro pueblo para asumir responsablemente el gran trabajo que la etapa de la reconstrucción nacional demanda.”* se planeó, una vez se dio el triunfo revolucionario, la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), que pretendió no solo enseñar a leer, escribir y nociones de matemáticas, también buscó la concientización y politización de los analfabetas. Esta campaña se planteó los siguientes objetivos:

1. *Erradicar definitivamente el fenómeno social del analfabetismo en Nicaragua.*
2. *Promover un proceso de concientización a nivel nacional, para que las masas de nuestro pueblo, antes marginadas, se integren libre y eficazmente en el proceso de*

²⁵ Ministerio de Educación (1983), *La Cruzada de Alfabetización en Nicaragua. Su organización y estrategias de participación y movilización*, Nicaragua, Ministerio de Educación-UNESCO, pp. 11-12.

²⁶ MED, CELADEC y DIMED. (1988), *Vencimos. Nicaragua: Cruzada Nacional de Alfabetización*, Nicaragua, Ministerio de Educación, pp. 18.

²⁷ Reseña de la historia de la cruzada nacional de alfabetización "heroes y martires por la liberacion de nicaragua" 1980. Disponible en: <http://www.sandinovive.org/cna/CNA-historia4.htm#censo>

democratización del país, tomen parte activa en el desarrollo nacional y en la reconstrucción del país.

3. *Contribuir a la unidad nacional, integrando al campo con la ciudad, al trabajador con el estudiante, al Atlántico con el resto del país, etc.*
4. *Continuar, inmediatamente después de erradicado el fenómeno social del analfabetismo, el proceso educativo de adultos, creándose para tales efectos el Vice-Ministerio de Educación de Adultos.*²⁸

Dicha campaña tuvo un resultado positivo, ya que después de cinco meses de intensa cruzada alfabetizadora se logró enseñar a leer y escribir a **406,056** nicaragüenses, reduciendo la tasa de analfabetismo de un **50.35%** a un **12.96%**, de la población mayor de 10 años.²⁹

Finalmente, podemos ver que la alfabetización era visto más allá que un simple dominio mecánico de técnicas para leer y escribir, la alfabetización hacia parte de la estrategia de producir un modo propio, solidario y colectivo de pensamiento. Con la alfabetización se buscó realizar, construir y fortalecer la hegemonía del Estado socialista, para el caso nicaragüense, o para unificar a los sectores populares en torno a los objetivos, necesidades y exigencias que se propuso su clase social.

b. Concientización.

La educación popular tuvo siempre como uno de sus fines principales concebirse como un proceso de *concientización*. “Como un proceso teórico-práctico, mediante el cual los sectores populares van logrando niveles superiores en su conciencia de clase y van convirtiéndose en sujeto gestor y protagonista del proyecto histórico que responde a sus auténticos intereses.”³⁰ Para Julio Barreiro, la conciencia era la que determinaba la manera en que el hombre se relacionaba con su mundo y con los demás hombres, estaba socialmente determinada y podía transformarse. Ello presupuso una intervención de tipo

²⁸ Cuaderno de Educación Sandinista - Orientaciones para el alfabetizador, citado en Ministerio de Educación. (1983), *La Cruzada de Alfabetización en Nicaragua. Su organización y estrategias de participación y movilización*, Nicaragua, Ministerio de Educación-UNESCO, pp. 34-35.

²⁹ Para conocer los resultados de la Cruzada Nacional de Alfabetización ver el “Ultimo parte de guerra” disponible en: <http://www.sandinovive.org/cna/CNA-historia10.htm#resultados>

³⁰ Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. op. cit., pp. 121.

educativo para llegar a transformarla en conciencia capaz de saber, prever, querer y comprometerse con aquellos proyectos de transformación de la sociedad. Por su parte la concientización, objetivo de la educación popular, era el proceso a través del cual la conciencia se hacía adecuada representadora de la realidad social, que a su vez, motivaba la participación en procesos de transformación social asumidos por el pueblo. Igualmente, era el elemento esencial de la educación popular, la cual debía aprovechar cualquier oportunidad para desarrollar actitudes que condujeran a un nivel superior de actuación popular, propiciando la organización del pueblo alrededor de sus intereses, con crítica, y autonomía.³¹

Un ejemplo en cual podemos observar como operaron las prácticas de educación popular en torno al objetivo de la concientización, lo podemos ver a través de la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba de 1961. Ya que esta campaña al ser promovida por un naciente Estado socialista, no buscó simplemente superar los altos índices de analfabetismo que habían en la isla, sino que también pretendió, que al haber un cambio de régimen político, se asociara la campaña educativa con los grandes esfuerzos de transformación social y política que se propuso el gobierno revolucionario y se interiorizaran sus metas revolucionarias.

La situación política y económica cubana estuvo marcada a partir de la dominación del capitalismo mundial y de la resistencia a la opresión por parte del pueblo cubano y de acuerdo con las particularidades naturales y geográficas propias de la isla. Entre sus rasgos esenciales, surgidos del crecimiento dependiente, conviene señalar: 1) el tipo de vinculación comercial con el centro dominante, 2) las particularidades de la inserción imperialista en el aparato productivo, 3) la estructura monoprodutora, 4) la envergadura de la dominación financiera y la función descapitalizadora del intercambio global desigual.

La vinculación con los Estados Unidos tuvo un carácter típicamente neocolonial: el 60% de las exportaciones cubanas fueron hacia ese país mientras del 75% al 80% de sus importaciones provinieron de allí. Esa doble subordinación era reforzada por la monoexportación azucarera. El dominio foráneo se reflejó en el aparato productivo. Entre 1913-1914 y 1923-1924, la participación norteamericana en la producción azucarera pasó

³¹ Barreiro, J. (1978), *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI Editores, México, pp. 90-91.

de 39 a 60.3%. Ya en los años cincuenta el capital norteamericano directo controló el 90% de la energía eléctrica generada y el 50% de los ferrocarriles, toda la producción eléctrica, los teléfonos, el refinamiento del petróleo, teniendo además el monopolio de la explotación de los recursos mineros (manganeso, hierro, cobre y níquel), gran parte de la ganadería y del comercio al por mayor, así como la manufactura (cemento, química, caucho), las instalaciones turísticas y sus modernos hoteles.

El azúcar representó alrededor de la tercera parte del producto nacional. Llegó a representar el 80% de las exportaciones y a asegurar trabajo a casi la cuarta parte de la mano de obra total (474.073 obreros de una fuerza de trabajo de 2'204.000 personas en 1953) y al 64% de la mano de obra empleada en la agricultura. La Caña ocupó el 61% del territorio agrícola, mientras tanto Cuba, pese a excelentes condiciones de su suelo, no logró tener jamás una agricultura diversificada. Este hecho ilustra el que los productos alimenticios llegaron a representar entre 1955 y 1958, un 82% de las importaciones totales cubanas.

La estructura monoprodutora basada en el cultivo de la caña de azúcar, ligada tan estrechamente con las necesidades del mercado norteamericano, también sufrió los auges y vicisitudes de ese mercado, según subieran o bajaran los precios, con enormes repercusiones sobre la desigual distribución del ingreso dentro de la isla. La industria de la azúcar creó una fuerza de trabajo formada por los descendientes de los antiguos esclavos, pequeños propietarios empobrecidos y emigrantes haitianos o jamaíquinos. El resultado fue el surgimiento de un proletariado rural numeroso, que no tuvo ninguna propiedad sobre la tierra y que se vio obligado a vender su fuerza de trabajo en un mercado libre de mano de obra. De este modo la industria azucarera cubana no solo estableció el régimen del monocultivo dominante en la isla, sino también ató una fuerza de trabajo numerosa y concentrada a un ciclo económico que alternaba largos periodos de hambre con breves periodos de intensa actividad.³²

El aparato financiero era profundamente supeditado al capital norteamericano. De los 56 bancos registrados en 1950, tres estaban matriculados en los Estados Unidos, dos en Canadá y uno en China; estos seis bancos tenían alrededor del 55% del total de los depósitos. De las 129 compañías de seguros en Cuba a fines de 1946, 66 eran de propiedad

³² Wolf, E. (1982), *Las luchas campesinas del siglo XX*, Siglo XXI editores, México, pp. 351-352.

extranjera. Entre los bancos de propiedad nominal cubana, la mayoría era controlada por capitales norteamericanos, o bien regulados en su gestión y política, por el Banco Nacional, él mismo supeditado a los intereses de los monopolios.³³

A la gran cantidad de pobres en el campo, se les unió una gran masa de desocupados y subocupados urbanos estimada en 700.000 personas. Un proletariado urbano que ascendió a unos 400.000 (trabajadores de industrias ligeras y servicios públicos). Una clase media expuesta a grandes presiones económicas que con frecuencia obstruía su movilidad o ponía en peligro sus logros, y una pequeña clase alta cubana incapaz de desarrollar una función económica o política independiente de los Estados Unidos.³⁴

En el campo educativo la situación tampoco fue la mejor. El analfabetismo fue consecuencia de la falta de compromiso y de atención del gobierno de Fulgencio Batista hacia las políticas sociales, en especial las educativas. Según los datos del último censo realizado en la Isla antes de la revolución, “Cuba contaba en 1953 con una población total de 4’376.529 habitantes de los cuales 1’032.849 eran analfabetos, o sea, el 23.6% de la población repartido en forma desigual; 11% en las ciudades y 41.7% en el campo. Antes de la revolución el 50% de los niños en edad escolar no iba a la escuela, esto contribuía cada año a aumentar el número de analfabetos.”³⁵

Al igual que la posterior campaña de alfabetización nicaragüense, quiso no solo combatir los altos índices de analfabetismo, también quiso unir al pueblo cubano en torno a los objetivos del nuevo Estado socialista. El método de enseñanza nos da un claro ejemplo de esta tarea. Éste empezaba por un tema y no por el alfabeto ni por palabras aisladas. Los contenidos de cada tema debían en su conjunto, recoger, sintetizar y profundizar las ideas que tenía el pueblo sobre la revolución, formando así una especie de curso de educación política a la par que se alfabetizaba. Los temas que figuraron en el manual eran: *La revolución, Fidel es nuestro líder, la tierra es nuestra, las cooperativas, el derecho a la vivienda, la nacionalización, la industrialización, la revolución transforma cuarteles en*

³³ Pierre-Charles, G. (1976), *Génesis de la revolución cubana*, Siglo XXI editores, México, pp. 36-42.

³⁴ Wolf, E. op. cit., pp. 357-359.

³⁵ *Métodos y medios utilizados en Cuba para la supresión del analfabetismo*, Informe de la UNESCO, citado en Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. (1983), *Educación popular y alfabetización en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá, pp. 34.

*escuelas, la discriminación racial, quienes son los amigos y los enemigos, el imperialismo, el comercio internacional, la guerra y la paz, el internacionalismo, la democracia, los obreros y los campesinos, el pueblo unido y preparado, la libertad de religión, la salud, la diversión, la alfabetización, la revolución triunfa en todos los frentes y el texto íntegro de La declaración de la Habana.*³⁶

La campaña dio resultados muy positivos, se logró alfabetizar 707.212 adultos. En Cuba, el índice de analfabetismo quedó reducido a 3,9% del total de la población que se estimaba en 6'933.253 en aquel entonces.³⁷ Igualmente, la campaña construyó y fortaleció la hegemonía del Estado socialista. La campaña de alfabetización sirvió para unificar a los cubanos alrededor de los objetivos revolucionarios.³⁸ Para finalizar podemos decir que el proceso educativo sirvió para que los sectores populares encontraran por medio de acciones concretas y colectivas, formas para transformar la estructura que les generaba opresión, y a la vez les dio la motivación necesaria para seguir participando en el proceso de liberación.

c. Promoción y fortalecimiento de procesos organizativos populares.

En la reflexión sobre el papel que cumplió la educación popular en la promoción y fortalecimiento de los procesos organizativos populares, se debe primero aclarar lo que se entendía por el sujeto de esta acción educativa el cual era el movimiento popular. Para el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), organización que reúne a varios de los más importantes centros de educación popular de sur y centro América, cuando se hablaba de movimiento popular se hacía referencia “al conjunto de organizaciones sociales, culturales y políticas que, aunque con diferente grado de desarrollo y protagonismo, buscan trascender sus objetivos y metas particulares (sin desconocerlas o abandonarlas) para buscar proyectarse en un sentido histórico, hacia la liberación de los pueblos.”³⁹

El movimiento popular que ha sido un fuerte protagonista político y social en América Latina, por un lado, por su capacidad de reconocer, reivindicar y responder a las

³⁶ Zotta, D. (1976), *Experiencias pedagógicas en Cuba*, Sociedad de Educación Atenas, España, pp. 18.

³⁷ Pérez Cruz, F. (2001), *La alfabetización en Cuba. Lectura histórica para pensar el presente*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, pp. 214.

³⁸ Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. op. cit., pp. 36.

³⁹ Núñez, C. (1990), *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*, CEAAL, Chile, pp. 7.

necesidades de los sujetos populares y por otro, por su potencialidad en el ejercicio de la disputa política, a distinto nivel y con distinto alcance, para generar transformaciones sociales que llevaran a una sociedad justa y equitativa.⁴⁰

Ahora bien, sabemos que el apoyo a la conformación, fortalecimiento y consolidación de organizaciones populares fue, y aun continúa siendo, una preocupación fundamental del trabajo político-pedagógico de la educación popular. Así la educación popular se definió en el marco de la lucha de clases y dentro de las luchas populares por la liberación y construcción de un proyecto social, político y económico alternativo. Entendemos que esta práctica educativa era una tarea esencialmente política que debía “verse como parte y apoyo a un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas –la conciencia política y la organización popular- que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico.”⁴¹

Si algo le dio especificidad a la educación popular fue su apoyo a los procesos organizativos del movimiento popular, el potenciar sus diferentes (nuevas y tradicionales) expresiones, y apoyar la coordinación de organizaciones para lograr propuestas y acciones conjuntas de cambio.⁴² La educación popular, la cual era crítica y dialógica, no era un momento previo a la acción. “La educación no sólo tiene una dimensión política, teniendo que vincularse a la acción política, sino que, además, la tarea de educación popular se sitúa al interior de la dinámica de la lucha de clases, en el propio dinamismo de la acción política del movimiento popular. No es posible realizar ninguna acción pedagógica liberadora si no se hace dentro de una práctica política liberadora, no puede haber conciencia crítica sino como expresión de una acción organizada.”⁴³

Con esto entendemos que no se trató de tomar primero una conciencia crítica para después actuar conscientemente. Las experiencias más desarrolladas de educación popular no se plantearon como objetivo simplemente el fortalecer una conciencia “crítica” en las masas populares. Se trazaron de manera mucho más precisa, fortalecer y desarrollar una

⁴⁰ CEEAL, disponible en: www.ceaal.org/v2/.../Lineas%20de%20acción%20explicación.docx

⁴¹ Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. op. cit., pp. 116.

⁴² Núñez, C. (1990), *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*, CEEAL, Chile, pp. 33.

⁴³ Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. op. cit., pp. 120.

conciencia de clase en las masas populares del continente. Así, el terreno de la conciencia de clase, no era el terreno de las “ideas clasistas” independientemente de la práctica de clase, sino el terreno donde esa práctica colectiva se hizo consciente para poder transformarse a sí misma, interviniendo activa y organizadamente en la transformación estructural de la sociedad. Igualmente, la educación popular que apareció como eminentemente política, no buscó conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretendió descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente a su transformación, haciendo de la actividad espontánea de las masas una actividad transformadora, revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica.⁴⁴

Prácticamente todos los grupos de EP durante las décadas de las cuales he ido hablando, vieron en el movimiento popular su sujeto educativo. No obstante, muchas de las prácticas llevadas a cabo eran asistenciales, de proselitismo coyuntural, de carácter enajenante, lo que llevó a que se generara desconfianza entre las partes. Aun así existieron grupos y centros que clarificaron el rol y el tipo de vinculación que debían asumir con el fin de que la EP no terminara sirviendo a la dispersión, mediatización y sometimiento de los sectores populares. Ejemplo de ello fue la consulta o auto diagnóstico que realizó el CEAAL –con sus centros y redes– a final de la década del ochenta, con la cual se buscó propiciar el intercambio de experiencias y el aprendizaje común. Para el CEAAL la educación popular debía vincularse con el movimiento popular por los siguientes motivos:

- 1. Porque las organizaciones políticas y sociales (el pueblo organizado) son los protagonistas de esa transformación. En este sentido, es necesario definir a los sujetos y actores en relación al proyecto histórico de liberación, o sea, definir mejor al sujeto popular.*
- 2. Porque un reto fundamental de la EP lo constituye el explorar nuevas posibilidades metodológicas referidas a las formas, ritmos, concepciones, prácticas y relaciones de las organizaciones sociales.*

⁴⁴Jara H, O. (1984), *Los desafíos de la educación popular*, Costa Rica, Alforja, pp. 11-15.

3. *Porque las organizaciones son el referente a partir del cual la EP puede constituirse como propuesta pedagógica alternativa. El rol de la EP es de apoyo, de servicio a los verdaderos agentes del cambio.*⁴⁵

Esto fue importante porque se ratificó la idea de la educación popular como una herramienta que permitía a los sectores populares asumir organizadamente su rol de sujetos activos en la construcción de la historia.

Dicha consulta que realizó el CEAAL, sirvió para que surgieran discusiones sobre las formas y delimitaciones de la relación entre los centros educativos y las organizaciones populares. Por ejemplo en Brasil, nos dice el CEAAL, se discutió si los centros debían fusionarse o disolverse al interior de las organizaciones del movimiento popular o, al contrario, debían conservar su papel, respetando la autonomía de cada cual. En Rio de la Plata se discutió sobre la necesidad de definir una relación que operativamente aportara a la politización de las organizaciones sociales y al desarrollo de experiencias de EP en el marco de las organizaciones políticas. Lo común que atravesó al conjunto de discusiones era,

*“la necesidad de clarificar el rol de los centros, la percepción de la relación como conflictiva; el rechazo a las formas de subordinación y dependencia. El aporte específico de lo pedagógico (...) Las formas de autonomía de la propia EP como agente externo también se incluyen en esta discusión. La necesidad de encontrar canales de confluencia para un accionar conjunto, de respeto mutuo y orientado a fines comunes, estaría exigiendo una profundización de los modelos y estilos de intervención, mejorando metodológicamente el aporte y evitando trasladar desviaciones de los centros a las organizaciones.”*⁴⁶

Estas discusiones que se presentaron dentro de los centros de EP y como tal las prácticas educativas, fueron intentos para apoyar la re-creación de nuevas formas de accionar de las organizaciones populares. Este sin duda alguna fue uno de los más agitados debates que se dieron en el seno de la educación popular. “Alrededor de esta cuestión no sólo se define el

⁴⁵ Núñez, C. (1990), *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*, CEAAL, Chile, pp. 34.

⁴⁶ *Ibíd.*, pp. 40.

concepto de la EP: se vertebra la posibilidad de la unidad en la diversidad, de un pluralismo rico, crítico y respetuoso de las discrepancias, de un avance cualitativo, en fin.”⁴⁷

Es así como se puede definir a la educación popular como el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica, es la *dimensión educativa de la acción política*.⁴⁸

Finalmente, en las décadas del ochenta y noventa, también se generó un debate al interior de los grupos y personas que se dedicaban a la educación popular, sobre la necesidad de hacer emerger nuevas formas de acercarse a la realidad y de interpretarla, debate que alcanzó a la misma academia. Para los sectores más comprometidos el objetivo principal fue el de ligar el conocimiento y su producción a las clases populares, lo que logró que se reconociera la existencia de un saber popular. Esto también llevó a que la educación popular buscara impulsar “procesos investigativos propios de los sectores populares, en los cuales aparezca su concepción del mundo y su posibilidad real de investigar a la luz de estos criterios.”⁴⁹ Y en esta exploración surgió la recuperación colectiva de la historia, que buscó ligar la actividad investigativa a los procesos populares organizados. Sobre dicha práctica investigativa-educativa hablare en el siguiente capítulo.

⁴⁷ *Ibíd.*, pp. 40.

⁴⁸ Núñez, C. (1996), *Educación para transformar, transformar para educar*, Buenos Aires, Lumen Humanitas, pp. 55.

⁴⁹ Mejía, R. (2011), *Educación y pedagogías críticas desde el sur*, Editorial Magisterio, Bogotá, pp. 45.

Capítulo II.

Propuesta teórica y metodológica de Dimensión Educativa para prácticas de Recuperación Colectiva de la Historia.

En este capítulo analizo la propuesta teórica y metodológica hecha por Dimensión Educativa (Dimed) para llevar a cabo prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia*. Para la primera parte del capítulo daré cuenta del concepto de historia por parte de Dimed, analizando cómo dicha propuesta teórica se articuló con la corriente historiográfica de la “historia popular” para debatir, en especial dentro de la academia, sobre los fundamentos sobre los cuales se ha constituido tradicionalmente la disciplina histórica. En la segunda parte del capítulo analizo los presupuestos metodológicos dados por Dimed para la recuperación histórica, los cuales están basados en la “investigación participativa” y con un especial énfasis en utilizar lo que ellos llaman la “historia oral”, la cual tenía el objetivo de aportar en la ampliación epistemológica de la historia, que se ve reflejado en lo que ellos consideran su objeto/sujeto de estudio, que son las clases populares y su conocimiento expresado a través principalmente de la oralidad.

No obstante, más allá de querer aportar en el crecimiento epistemológico de la disciplina histórica y de generar un debate académico en torno a la función de la historia en la sociedad, lo que se intenta en este capítulo es destacar cómo para Dimed la articulación de la educación popular con la historia, en especial con las prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia*, generó un compromiso ético y político dentro de los investigadores frente a los sectores populares, y a la vez sirvió para motivar y generar la producción de un conocimiento histórico dentro de las clases populares con el fin de aportar en la configuración de un pensamiento crítico dentro de las mismas y con el objetivo de estimular, a partir de la reflexión, la organización y la movilización popular.

Hacia una concepción de la historia.

Dimensión Educativa reflexionó desde la perspectiva de una educación crítica y alternativa, la necesidad de desarrollar una estrategia para “escribir la historia” que incorporara la participación de los sectores populares urbanos, obreros y campesinos en la interpretación del proceso histórico y en su apuesta de llevar a cabo procesos de *Recuperación Colectiva*

de la Historia, con el fin de mostrar aquellas historias que habían sido invisibilizadas por las historias nacionales tradicionales.

Dimensión Educativa consideraba que la llamada *Recuperación Colectiva de la Historia*, debía responder al menos a dos premisas importantes: primero, que era necesario conocer la “realidad” de los sectores populares, para lo cual la “recuperación” de su historia era indispensable, y la segunda, como a partir de estos procesos de recuperación histórica, se podía dar cuenta de “otras” historias que confrontaban la considerada como oficial. Estas premisas explican la confluencia de campos de conocimiento y de prácticas políticas y organizativas que aunque con sus particularidades incidieron en el origen de la recuperación colectiva de las historia. Estas serían la historia popular y la investigación acción participativa.¹

Es importante resaltar que la idea de construir una “historia popular desde abajo”, surgió en la práctica en historia de Dimensión Educativa y de otros grupos de educación popular de América Latina, gracias a la circulación y lectura de de historiadores marxistas como Raphael Samuel, Eric Hobsbawm y E. P. Thompson. “Algunos de los gestores de la iniciativa de la *Recuperación Colectiva de la Historia*, eran a su vez profesionales o estudiantes pertenecientes a las nacientes facultades de Ciencias Sociales en la región. Dichos profesionales y estudiantes habían asumido con mucho entusiasmo las iniciativas provenientes de la historiografía inglesa, en especial las que dieron lugar a la historia social desde donde se gestó la propuesta de historia popular.”²

Ahora bien, pese a la influencia que para la *Recuperación Colectiva de la Historia* tuvo la historiografía inglesa, a mi parecer fue más pertinente el vínculo que la *Recuperación Colectiva de la Historia* estableció con la investigación acción participativa y la educación popular. Esto se explica básicamente por una razón, y es el hecho de que quienes participaron en los proyectos de recuperación de la memoria colectiva, eran mayoritariamente instituciones, educadores y líderes comunitarios. En menor medida, estudiantes o profesionales provenientes de las Ciencias Sociales y particularmente de la

¹ Cuevas Marín, C. (2008), *Recuperación Colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, Doctorado Estudios Culturales Latinoamericanos. pp. 32.

² *Ibíd.*, pp. 34.

historia. Esta influencia es clara en la propuesta metodológica de *Recuperación Colectiva de la Historia* de Dimed, sobre la cual me detendré más adelante.³

Para Dimensión Educativa la necesidad de realizar prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia* surgió como respuesta a la pregunta que se hicieron de *¿Cómo incorporar nuestras propuestas educativas y organizativas a la dinámica histórica y cultural de los sectores populares?* Esta preocupación por pensar la relación entre historia y educación popular, devino de la toma de conciencia del agotamiento práctico de algunos estilos de concebir la labor pedagógica desde una óptica popular, en particular, de la manera como generalmente se entendió el criterio metodológico básico *partir de la reflexión sobre la realidad de los grupos populares para luego volver a ella para transformarla*.⁴ La *Recuperación Colectiva de la Historia*, como corriente histórica crítica, surgió también como respuesta a la necesidad de una producción historiográfica que no solo cuestionara a la historia oficial (tradicional y científica), sino que también contribuyera al cuestionamiento del orden hegemónico vigente en función de los sectores excluidos y oprimidos de la sociedad. La importancia de la recuperación histórica es que sirvió como estímulo para revivir momentos de lucha, de organización y de movilización, que la convirtió en una herramienta valiosa de trabajo y de educación popular.

Para este propósito Dimed señaló los que serían sus dos objetivos principales: uno de orden político, y otro educativo. El primero, planteó “contribuir en la construcción y consolidación del proyecto histórico y cultural de los actuales sectores explotados y los excluidos” y el segundo, “en el reconocimiento por parte de los sujetos populares de su historicidad e identidad social, y en la apropiación de instrumentos de análisis para la comprensión autónoma del devenir social en su conjunto.”⁵ Al respecto de la utilidad de la historia para los sectores populares Lola Cendales, integrante de Dimed dice:

“Lo que se buscaba era que a los sectores populares, a las comunidades, la historia les sirviera para construir un sentido de identidad, de sentirse como un pueblo que tiene unas raíces comunes que les da un sentido de pertenencia hacia la comunidad,

³ *Ibíd.*, pp. 36.

⁴ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 7.

⁵ *Ibíd.*, pp. 34

a una organización, a un barrio o a un territorio. La historia igual les ayuda a tener un sentido de cambio, que les permita darse cuenta que es posible actuar para generar un cambio, de que la realidad puede cambiar, que no es siempre la misma.”⁶

Ahora bien, junto a la influencia que para Dimed y sus trabajos de *Recuperación Colectiva de la Historia* tuvo la historiografía marxista británica, también resulta importante destacar el vínculo que se estableció con la investigación acción participativa y la educación popular. De ahí que el interés de la *Recuperación Colectiva de la Historia* fuese el de reconstruir los procesos históricos desde las mismas comunidades y sus organizaciones. Es decir, que se buscó junto con las clases populares, generar proyectos que a partir de la investigación acción participativa y la educación popular, permitieran la apropiación colectiva del conocimiento histórico. Es así como entendemos que la *Recuperación Colectiva de la Historia* planteada por Dimed, como tarea de la educación popular, se orientó como una historia alternativa que considerara ir “mucho más allá del cambio de temáticas de investigación”, y que implicara “una nueva manera de concebir la dinámica histórica y un viraje en los procesos de construcción y empleo del conocimiento histórico” al interior de los sectores populares.⁷ Al respecto de la relación entre las prácticas de recuperación histórica y la educación popular, Lola Cendales nos comenta:

“ambas tienen la misma intencionalidad, tanto la educación popular como la Recuperación Colectiva de la Historia, que es un trabajo investigativo plantean por una parte potenciar capacidades en la gente, el reconocer y valorar la historia local, también tiene una intencionalidad ética y política en el sentido de incluir a los sectores que han vivido la historia en la producción histórica, pues no se trató solo de que la hayan vivido sino que la puedan analizar, comprender, ubicar su historia como parte de la historia nacional y la puedan escribir. También, en términos pedagógicos dar elementos de análisis para la comprensión de la

⁶ Lola Cendales. (2012, 17 de septiembre), entrevistada por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

⁷ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 33.

realidad, que sirvan como fortalecimiento para las organizaciones y para que los sujetos populares se consideren como sujetos que hacen la historia.”⁸

Siguiendo con su intención de generar un concepto de historia, Dimensión Educativa consideró que el eje de la historiografía popular era el presente, es así como reconoció que a diferencia de la historia tradicional que negaba la vinculación con el aquí y el ahora, la historia popular solo cobraba sentido si ayudaba a esclarecer los problemas del presente. Según Cendales, Peresson y Torres “es el presente el que desde sus problemas interroga y cuestiona el pasado, y a partir de estos núcleos problematizadores, el pasado ayuda a comprender y a transformar el presente.”, igualmente, “la presencialidad de la recuperación histórica contribuye a fortalecer la conciencia histórica de los sujetos populares en la medida en que se reconocen como actores protagónicos de la historia.”⁹ Su concepción de la historia estuvo determinada por su preocupación por la gente común y su cotidianidad, y su rechazo a aquellos tipos de investigación histórica que buscaban reforzar la dominación y desigualdad en la sociedad, y también, a aquella *historia elitista* que “nos muestra un desfile de victoriosos generales, todos disfrazados, vestidos como de fiesta, llenos de millones de medallas y el pueblo como comparsa (...) los extras para rellenar espacios.”¹⁰

También, ante el encubrimiento del carácter ideologizado de la historiografía oficial con un manto de objetividad y científicidad, cuyo objetivo era “evitar (que las clases dominadas) adquieran conciencia del carácter histórico, cambiante de la sociedad, de su propia historicidad y de su capacidad para transformarla”¹¹, Dimed propuso unas prácticas históricas con una manifiesta intencionalidad política que contribuyera en la construcción y consolidación del proyecto histórico y cultural de los actuales sectores explotados y los excluidos de la participación decisoria sobre su propio destino y el de las naciones a las que pertenecen.

Por otra parte, para Dimed el análisis marxista fue crucial para las prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia* que se hacía junto con los sectores populares. El estudio de los sectores populares se hizo a través de la aplicación del método dialéctico y a

⁸ Lola Cendales. (2012, 17 de septiembre), entrevistada por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

⁹ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 31.

¹⁰ Tobón, A. (1985) “Al rescate de la historia” en Revista Aportes, núm. 22, pp. 32.

¹¹ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 36.

partir de un análisis y uso de categorías como: *totalidad concreta, modos de producción, formación económica-social, lucha de clases, ideología, hegemonía, cultura e identidad*; extraídos del estudio de la obra de Carlos Marx, Federico Engels, Karel Kosic, Antonio Gramsci y los historiadores marxistas británicos.¹² Con el uso de las categorías marxistas, Dimed intentó hacer análisis históricos que dieran cuenta de la realidad de las clases populares. Conceptos como ‘formación social histórica’, ‘modo de producción’, ‘clase’, ‘lucha de clases’, ‘conciencia de clase’ y ‘cultura popular’; sirvieron para explicar y dilucidar el papel de los sujetos colectivos quienes eran los protagonistas de su propia historia.

Para Dimensión Educativa fue importante trabajar con conceptos que afirmaran la teoría del conflicto entre grupos sociales como factor fundamental del desenvolvimiento histórico. “La pregunta por quién hace la historia no es resuelta ya por el desenvolvimiento autónomo de vacías estructuras sociales, ni por la actividad aislada de los individuos o grupos sociales, ni por la sumatoria de las actividades individuales de ‘todos’ los individuos de la sociedad, sino por las luchas y conflictos sociales originados en las contradicciones que atraviesan la totalidad social.”¹³

Ejemplo de ello era que para Dimensión Educativa la categoría de ‘lucha de clases’ era de vital importancia ya que “si la identidad de un conglomerado social es un proceso ligado a su relación conflictiva con otros grupos sociales, podemos plantear que el concepto de lucha social y en particular el de ‘lucha de clases’ tienen un alcance mayor para la comprensión de la dinámica histórica que el de ‘clase social’”.¹⁴ Esto se debe a que las clases sociales no existen como entidades estáticas, sino que es la lucha social la que hace posible su constitución.

“las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan a luchar. Por el contrario las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente,

¹² Ver el punto 2 “*El aporte del marxismo*”, del capítulo II del libro: Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa.

¹³ *Ibíd.*, pp. 71.

¹⁴ *Ibíd.*, pp. 74.

pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase.”¹⁵

Por otra parte, para Dimed empezó a ser importante la investigación sobre las características que definían la cultura de los sectores populares para intentar comprender las diversas lógicas de conocimiento presentes en los sujetos con quienes iban a llevar a cabo los trabajos de investigación. Con esto, ellos buscaron entender la forma como cada grupo social interpretaba y actuaba sobre la realidad social.

La cultura popular era un “tema clave para el estudio del poder, de los nuevos conflictos sociales y del papel del pueblo en la historia.”¹⁶ Como lo señalaban ellos mismos, en el concepto de cultura estarían incluidos,

“las simbolizaciones, los valores y las normas subyacentes a las prácticas de un grupo social concreto; este sistema simbólico es vivido y asumido por el grupo como expresión natural de lo humano y delimita el campo de posibilidades de sus creencias, instituciones y actuaciones sociales. La lógica de cada grupo social constituida por códigos y estructuras significantes, instituye a la vez estructuras de vida y prácticas sociales desde las cuales sus integrantes perciben, producen, reproducen o transforman las estructuras sociales de las que forman parte. Es decir, la cultura no es reflejo mecánico de las condiciones materiales de los grupos, está mediada por estas, pero a su vez permite su recreación y transformación.”¹⁷

Para Dimensión Educativa su intento por construir un concepto de pueblo y cultura popular que recogiera la multiplicidad de existencias de los sectores subalternos, su relación con lo hegemónico y su carácter histórico, significó fundamentalmente una apuesta política que reflexionó sobre la conflictiva relación entre cultura de élite y cultura popular.

¹⁵ Thompson, E.P. (1984), *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, pp. 37.

¹⁶ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 79.

¹⁷ *Ibíd.*, pp. 83.

Esta reflexión empieza con el reconocimiento de los límites de las perspectivas ilustradas, románticas, positivistas, obreristas y deductivistas para comprender lo popular. Respecto a la perspectiva ilustrada Dimed decía:

“Para los ilustrados de los siglos XVII y XVIII, el pueblo se convirtió en un problema político y conceptual, problema que resuelven de una manera ambigua: mientras que en el plano político abstracto, el pueblo se convierte en la instancia legitimadora del gobierno civil, en el fundamento de la democracia de la república, en el plano real concreto, las masas populares son superstición, ignorancia y turbulencia; el pueblo raso es visto como la mayor amenaza contra las instituciones democráticas (...) Así, bajo la ilustración, lo popular es siempre visto desde el poder; su observación como material de erudición como testimonio válido para el conocimiento del pasado, dado que el pueblo conservaba aun sus costumbres bárbaras, paganas y pintorescas, propias de lo antiguo.

Frente a la perspectiva romántica:

Frente a la fe nacionalista y el utilitarismo burgués, los románticos anteponen la originalidad y pureza de una cultura popular, ausente de contaminación. Para el romanticismo, la esencia de la nacionalidad está en las costumbres, tradiciones y sentimientos de la gente sencilla, de los campesinos (...) [la cultura popular], para los románticos se convirtió en ‘indispensable’ para construir una auténtica y verdadera identidad nacional.”¹⁸

Según Dimed, ambas perspectivas coincidieron en ver “lo popular en el pasado y considerarlo una esencia ahistórica, es decir, inalterable. Mientras que los primeros se preocupan por ‘superar’ ese pasado bárbaro representado por el pueblo, los segundos se obsesionan por la ‘pérdida de identidad’ y el rescate de las raíces populares, identificados con lo campesino y en América Latina, con lo indígena.”¹⁹

La perspectiva inductivista redujo lo popular a lo folclórico, cuyo rescate exige recuperar expresiones como las coplas, mitos, leyendas, refranes, dichos, cantos, etc. lo cual cometía

¹⁸ *Ibíd.*, pp. 92.

¹⁹ *Ibíd.*, pp. 93.

el error de reducir lo popular al arte y a los objetos. “Esta visión descriptiva, se convierte en un inventario de infinita expansión. En lo popular cabrían sus estilos y prácticas de diversión, su forma de vestir, los programas de televisión que ven, los chistes que se hacen, etc. El problema de esta definición radica en la ausencia de una distinción analítica que permita diferenciar lo no popular.”²⁰

Finalmente, la perspectiva obrerista surgió a partir de la reducción por parte del marxismo ortodoxo de lo popular a lo obrero. Esta perspectiva hizo que se reemplazara el concepto de ‘pueblo’ por el de ‘clase obrera’. “Aquel daba la seguridad de situar con precisión el eje de sus conflictos con la clase dominante: la producción económica; también el espacio y modalidad de protesta: la fábrica y la huelga; al igual que la forma organizativa de su liberación: el sindicato.” No obstante, esta reducción impidió “que la izquierda comprendiera y se situara al lado de muchos movimientos y formas de protesta popular, por considerarlos ‘secundarios e irrelevantes.’”²¹

Es frente a estas perspectivas que Dimed decidió intentar construir una concepción más acorde con la realidad histórica. Para Dimensión Educativa lo popular estaba constituido por “el conjunto de prácticas, instituciones y formas de pensamiento, cuyas raíces están en las condiciones sociales y materiales de los sectores sociales subordinados económica y políticamente, y que han quedado incorporados a tradiciones y prácticas sociales considerados por tales sectores como propias. La configuración de lo popular no obedece a un acto involuntario de los pobres, sino que responde a múltiples condicionamientos históricos.”²² La construcción de los conceptos de “pueblo” y “cultura popular” no se podía realizar sin tener en cuenta los modelos hegemónicos de dominación existentes en aquel momento, y la forma en que se había organizado la sociedad y la política en América Latina.

A partir de la lectura de Antonio Gramsci y Alberto Cirese por parte de Dimed, la cultura de las clases populares permitía dar cuenta de una concepción del mundo que coexistía conflictivamente con la de otros grupos sociales, entre ellos los hegemónicos. Es así como

²⁰ *Ibíd.*, pp. 93.

²¹ *Ibíd.*, pp. 94.

²² *Ibíd.*, pp. 95.

involucrarse en el debate sobre la cultura popular representó para Dimed y para su concepción histórica, la ampliación del horizonte interpretativo en el estudio de la historia de los sectores populares, ya que implicaba la superación de la concepción historiográfica tradicional en la cual lo cultural era considerado como secundario al factor económico-estructural.

Finalmente, para Dimed en su interés por recuperar la historia de los sectores populares era importante reconocer la dinámica de su vida cotidiana, como una posibilidad analítica para la comprensión de las prácticas populares. Contrario a la imagen tradicional de la Historia que se ha transmitido a través de la cultura dominante, la enseñanza y los libros, la cual nos ha dado una visión de la historia lineal y ordenada de los hechos, de coyunturas y de grandes personajes y acontecimientos, Dimed propuso construir una Historia que recogiera los espacios que habían sido ocupados por los marginales y excluidos, entre ellos la vida cotidiana de los hombres. “Desde este nuevo ángulo de lectura de la historia, la cotidianidad también puede ser percibida como un espacio de resistencia y de lucha, y es en este sentido que decimos que existe en la cotidianidad un protagonismo histórico de las personas y comunidades que se *rebelan* contra la dominación, la posesión y el fetichismo de las cosas.”²³

La importancia del estudio de la vida cotidiana²⁴ se debe a que todo hecho histórico se hace particular e histórico por su efecto en la cotidianidad. Para Dimed, “la esfera de la realidad social donde se sintetizan y se materializan las determinaciones económicas, políticas y culturales que permiten la producción, reproducción y transformación de las estructuras sociales, es la cotidianidad (...) es dentro de la vida cotidiana donde los hombres viven las

²³ Howard, G. (1988) “Historia y vida cotidiana” en Revista Aportes, núm. 30, pp. 44.

²⁴ “La vida cotidiana es la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares, productoras de posibilidad permanente de la reproducción social. La vida cotidiana es *heterogénea*, ya que son partes orgánicas de ella, la organización del trabajo, la actividad social, las distracciones y el descanso (...) la vida cotidiana también es *jerárquica*, la jerarquía de la vida cotidiana se modifica según las diferentes estructuras económico-sociales de la época (...) la característica dominante de la vida cotidiana es la *espontaneidad*, lo cual no está en contradicción con el ritmo fijo, la repetición y la regularidad de la cotidianidad. Por el contrario, un aspecto implica al otro. Ya que la espontaneidad de la cotidianidad explica la asimilación al comportamiento, las modas, las exigencias sociales, pero también explica la probabilidad, las posibilidades que se juegan en las acciones cotidianas de los hombres.” Agnes Heller, citada en: Howard, G. (1988) “Historia y vida cotidiana” en Revista Aportes, núm. 30, pp. 45-46.

injusticias, valoran las instituciones, eligen sus opciones políticas, deciden su participación en movimientos sociales y se atreven a protagonizar los conflictos sociales.”²⁵

Ahora bien, si hemos visto la importancia que tuvo el marxismo para las propuestas de educación popular y de *Recuperación Colectiva de la Historia* de Dimensión Educativa, la teología de la liberación fue igualmente influyente. Esta corriente teológica desde la década del sesenta empezó a plantear el debate sobre la identidad latinoamericana, en tal sentido, la teología de la liberación fue importante por los planteamientos que elaboro acerca de la opción preferencial por los pobres, por la liberación como toma de conciencia ante la realidad socioeconómica latinoamericana., pero también por el compromiso político que asumieron a través del despliegue de prácticas políticas, culturales, educativas e investigativas con diversas comunidades y organizaciones populares en América Latina.²⁶

La teología de la liberación se asumió como teología popular en tanto se propuso tres objetivos fundamentales: el primero, reflexionar desde el lugar social y teológico en la cual ésta se producía, en este caso sería desde la historicidad de América Latina, y en procura de crear esquemas propios de interpretación de la realidad. El segundo objetivo, generalizar una práctica en la cual se insertaba el proyecto de liberación desde la fe; y tercero, reflexionar teológicamente desde el sujeto popular, tomando como referente organizativo las comunidades cristianas de base.²⁷

Desde este enfoque teológico se llevaron a cabo procesos de recuperación de la memoria, vinculados a las experiencias de las Comunidades Eclesiales de Base. Lo anterior, con la perspectiva de elaborar narrativas histórico-testimoniales, que hicieron parte de lo que se denominó como “memoria eclesial popular”. Se buscaba “construir pedagógicamente una teología popular”, para lo cual fue fundamental su vínculo con la educación popular y la *Recuperación Colectiva de la Historia*.²⁸

²⁵ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 101.

²⁶ Cuevas Marín, C. (2008), *Recuperación Colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 48, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos..

²⁷ Equipo de Teología Popular de Dimensión Educativa. (1997) *Teología a pie, entre sueños y clamores. Sistematización del proyecto de Teología Popular de Dimensión Educativa, 12 años 1985-1997*, Bogotá, Dimensión Educativa, p. 91.

²⁸ Cuevas Marín, C. op. cit., pp. 52.

Sobre la importancia de la relación entre la teología de la liberación y las prácticas educativas populares y las experiencias de recuperación histórica, Cuevas Marín nos dice:

“En síntesis, considero que la importancia adquirida desde mediados de la década de los sesenta por teorías como la de la dependencia, el marxismo, la filosofía y la teología de la liberación, radica en que permitió construir un proyecto político y ético que incidió en la conformación de subjetividades críticas, sobre la base de un imaginario que le apostó a la transformación de las condiciones de desigualdad existentes en la región. La Recuperación Colectiva de la Historia aportó en la construcción de dicho imaginario, al plantear su proyecto desde el movimiento popular de aquel momento, el cual adquirió un rol protagónico en la vida política y social en América Latina, por haberle dado un nuevo sentido a la historia a partir de la configuración de un discurso liberador autoreferenciado en el mismo sujeto político.”²⁹

Propuesta metodológica.

Para Dimensión Educativa la *Recuperación Colectiva de la Historia* permitía conocer el comportamiento de los sectores populares y de sus formas de organización, mediante esto era posible desarrollar procesos de educación popular ya que se conseguía involucrar activamente a sus propios sujetos, logrando la posibilidad de reflexionar, evaluar y fundamentar las propuestas de acción e investigación, haciendo posible el rescate de la memoria popular, el fortalecimiento de la conciencia histórica y de la identidad popular.

No obstante para lograr este fin de recuperar experiencias organizativas se necesitó una concepción metodológica coherente con este propósito. Es así como la propuesta metodológica de *Recuperación Colectiva de la Historia* diseñada por Dimensión Educativa estuvo basada en especial en la Investigación Acción Participativa (IAP)³⁰, ya que consideraban que este método de investigación y aprendizaje lograba avanzar hacia la construcción de una nueva forma de escribir la historia, aunque no pensaban este método como el único válido. Al respecto Dimensión Educativa dice: “Para los trabajos de la

²⁹ *Ibíd.*, pp. 53.

³⁰ Esta metodología propuesta por Dimensión Educativa se gestó tomando las contribuciones en especial del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda quien propuso, a partir de su experiencia investigativa adelantada con campesinos, la posibilidad de que la investigación participativa se fuera perfilando, para su momento, en un paradigma alternativo al interior de las ciencias sociales.

Recuperación Colectiva de la Historia, la investigación participativa es una propuesta que hay que tener en cuenta pero no es la única alternativa ni es excluyente; hay aportes de los métodos cualitativos, participativos, etnográficos, de los métodos hermenéuticos que suponen interpretación, que habrá que seguir profundizando.”³¹ Igualmente, sobre la propuesta metodológica investigativa de Dimed, y que analizaremos en este capítulo, los autores aseguraban que no era algo acabado y que como tal, formaba parte de la búsqueda que se seguiría haciendo desde los trabajos que se ubicaban dentro de la perspectiva de la educación popular.

Primero es importante aclarar la diferencia entre la Investigación Acción Participativa y la Investigación Participativa Convencional para comprender porque Dimensión Educativa opto por la primera para construir su propuesta metodológica. Se pueden hablar de tres elementos básicos en la definición de estos dos tipos de investigación los cuales son el uso del método de observación participante, el compromiso del investigador y la acción directa por parte del investigador. Ambos tipos de investigación utilizan el método de la observación participante, es decir, que se involucra en los procesos y eventos que definen la realidad estudiada. En cuanto a las diferencias, la Investigación Participativa Convencional reivindica un estatuto objetivo para el conocimiento científico, entendido éste, como la prohibición de parcializarse en relación a los actores sociales. El investigador puede participar en la realidad, compartir la vida cotidiana de la gente, hacer todos los esfuerzos posibles para comprender racional y emotivamente los puntos de vista de los actores pero no puede identificarse con ellos, si lo hiciera, falsearía las bases para la validez del conocimiento producido, porque tal conocimiento tendería a responder a los intereses particulares de esos actores.

Por su parte en la Investigación Acción Participativa los investigadores comprometidos van más allá de la actividad de producción de conocimiento y se convierten ellos mismos en actores, buscan intervenir en la realidad investigada de manera más directa, tratando de contribuir a que los grupos de base que se mueven en esa realidad logren alcanzar sus metas. Las metas de la investigación activa son sinérgicas, es decir, que el investigador

³¹ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 113.

trata de unir su actividad a la de los protagonistas en pos del mismo objetivo. El investigador activo se concentra en tareas que apuntan a asegurar que los conocimientos obtenidos sean realmente asimilados por los grupos de base, lo cual implica el diseño y la ejecución de programas educativos, el desarrollo de técnicas para la devolución de los resultados de la investigación, y la utilización de medios de comunicación adecuados a las características socioeconómicas y culturales de la gente. Igualmente la acción puede asumir muchas formas, incluyendo asesorías de tipo técnico o de análisis de situaciones, funciones de intermediación frente a otras organizaciones, y actividades diversas dirigidas a apoyar sobre el terreno la movilización de los grupos.³²

Para Dimensión Educativa, la Investigación Acción Participativa (IAP) se convirtió en el método más acorde para superar la ausencia de compromiso que tenían los investigadores frente a los sectores populares. Asimismo, buscaron que la investigación dejara de ser un espacio reservado a los intelectuales, dándole cabida al pueblo, acabando con su papel de mero informante y animándole a pensar autónomamente y a conocer su realidad. No obstante advertían que el solo método no bastaba, y que para lograr dicho objetivo se requería de “investigadores y educadores comprometidos que crean en el pueblo, que le den confianza y lo acompañen en su búsqueda, en un proceso educativo a largo plazo. Esto no quiere decir que la sola buena voluntad de algunos sea suficiente; se necesitan ante todo del respaldo de las organizaciones populares y la ayuda institucional que permitan crear condiciones de estabilidad, de continuidad, de capacitación y formación seria de los equipos comprometidos con el trabajo.”³³

Para Dimensión Educativa el método de la IAP al combinar los procesos de conocer y actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda, permitió a estos no solo reflexionar sobre sus formas de organización y acción, sino también sobre la planeación de medidas para transformar y mejorar su realidad. Es decir que era un método de investigación que buscó combinar la teoría y la práctica, facilitar el aprendizaje y la toma de conciencia crítica del pueblo sobre su realidad, lograr su empoderamiento y ayudar

³² Esta explicación está basada en el ensayo realizado por León Zamosc, “Campesinos y sociólogos: Reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa” en: Lewin, K. Fals Borda, O, *et al.* (2009), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo.

³³ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 112.

en el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, también, buscó impulsar su movilización colectiva y su acción transformadora. Igualmente, se puede decir que su objetivo “no es la investigación en sí misma, sino el fortalecimiento de la organización popular, la formación del pueblo como sujeto desde dentro, desde una nueva concepción de la realidad.”³⁴

Además, con la IAP Dimensión Educativa buscó eliminar, por un lado, la brecha entre el conocimiento académico y el conocimiento popular, lo anterior, más que todo desde una perspectiva que reivindicaba el papel de las clases populares en la historia. Por otra parte, con la investigación participativa se intentó acabar con el “binomio clásico de sujeto y objeto de investigación”, lo que sugirió un cambio en las concepciones del trabajo, de la metodología y de la teoría en las ciencias sociales, en este caso en la Historia. Para romper ese binomio en los proyectos de investigación histórica en aspectos sociales, la propuesta partió “de los grupos de base y no como clásicamente ha ocurrido como inspiración de una sola persona determinada, de un sociólogo o de un técnico que cree que presentando determinadas hipótesis va a descubrir ciertas leyes sociales o hace avanzar el conocimiento. Con este referente de base pasa, por lo mismo, el control de la investigación al grupo de base que pertenece a una clase social explotada u oprimida.”³⁵

Había una clara relación entre la educación popular, la historia popular y la *Recuperación Colectiva de la Historia*. Las tres se dirigían a los sectores populares, se planteaban un mismo objetivo que era la formación del pueblo como sujeto educativo, histórico y político, y cuya metodología propuesta se basaba en la participación. Se podría considerar como un intento de animar a los sectores populares a “escribir su propia historia, en lugar de dejar que se perdiera o de aprenderla de segunda o tercera mano; de ser productores, más que consumidores; y de utilizar su experiencia y su conocimiento en la interpretación del pasado.”³⁶ Al respecto Alfonso Torres, miembro de Dimensión Educativa, nos dice:

“Queriendo hacer una historia que no sirva a los intereses de la dominación, algunos historiadores comprometidos con América Latina y de otros países, han vinculado en la producción historiográfica a los protagonistas actuales de los

³⁴ *Ibíd.*, pp. 113.

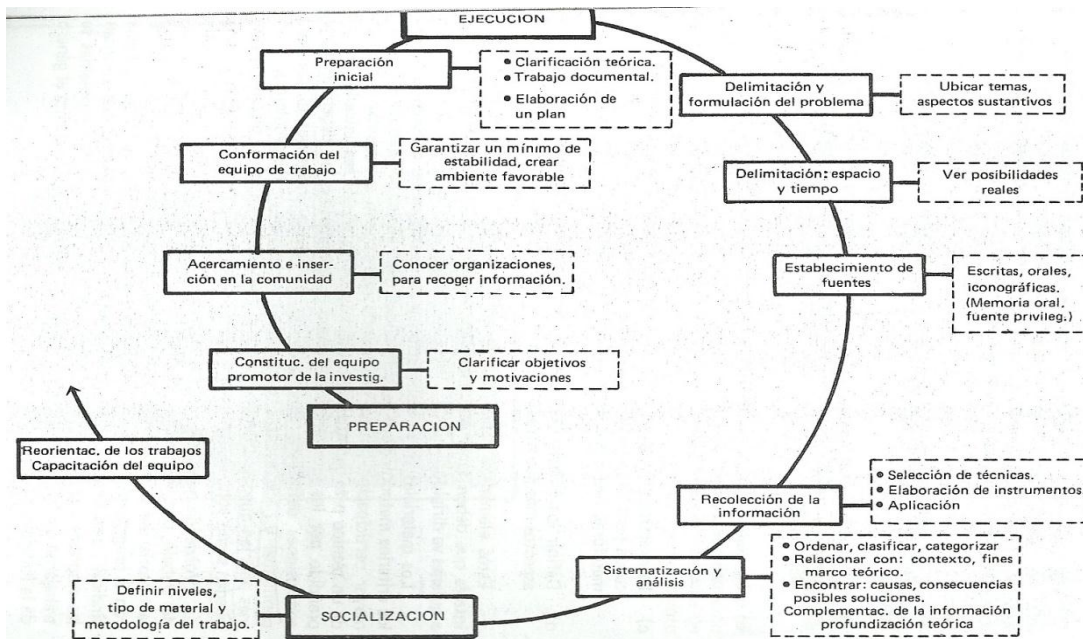
³⁵ Fals Borda, O. (1985). “La investigación obra de los trabajadores”, en *Revista Aportes*, núm. 20, pp. 15.

³⁶ Fontana, J. (1984), “Introducción”, en Samuel, R. (edit.), (1984), *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica, pp. 7.

procesos de liberación; han empezado a escribir una historia popular con y desde los intereses de las comunidades populares. Esta recuperación historia colectiva aporta a la educación popular en un doble sentido: contribuye a la construcción de una visión crítica de la sociedad por parte de los sectores populares y a fortalecer su identidad como sujetos históricos.”³⁷

Para Dimensión Educativa, el estudio de la historia y la recuperación histórica tenían un papel fundamental en la tarea de movilizar las gentes de base. Pero para esto se necesitaban técnicas y metodologías de investigación que no debían ser sofisticadas ni complicadas para que las personas que no han recibido una “educación universitaria” en historia fueran capaces de dominarlas y utilizarlas.

La metodología propuesta por Dimed para llevar a cabo trabajos de recuperación histórica, se dividía en tres fases: 1) Fase de Preparación 2) Fase de Ejecución y 3) Fase de socialización de los resultados del trabajo. Sin embargo, Dimensión Educativa aclaraba que había que tener cuenta que eran las condiciones concretas de cada trabajo las que determinarían la validez de las fases propuestas, las cuales tampoco debían entenderse como algo fijo ni necesariamente secuencial. A continuación se hará un esquema que trata



Cuadro Fases Recuperación Colectiva de la Historia. Lola Cendales, Mario Peresson y Alfonso Torres C. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa.

³⁷ Torres Carrillo, A. (1988). “Educación Popular e Historia”, en Revista Aportes, núm. 30, pp. 11.

de dar cuenta de esto.

1) Fase de Preparación.

La primera labor a realizar debía ser la de conformar un equipo promotor de la investigación. Este equipo, que estaría formado por “educadores-investigadores” y cuyo fin era el de promover un trabajo de *Recuperación Colectiva de la Historia*, debía tener claro desde un principio cuáles eran sus motivaciones tanto personales como grupales frente al trabajo con las comunidades u organizaciones populares, esto con el fin de evitar posibles interrupciones del trabajo y porque este tipo de trabajos, al identificarse con los intereses del pueblo, supone un compromiso ético, político e intelectual.

Igualmente, la importancia de este “equipo promotor” es que eran los encargados de suscitar la investigación, ya que

“Los trabajos de recuperación histórica no surgen necesariamente de las comunidades, las comunidades no tienen en su haber este tipo de cosas, no ven la necesidad o la importancia de hacerlo, entonces generalmente surgen de las personas o de los profesionales o gente que al pasar un tiempo con las comunidades y han acompañado procesos, ven necesario no dejarlos perder, es decir pueden surgir de liderazgos internos o externos que van teniendo o tomando conciencia de la importancia de hacer esos trabajos, pues las comunidades aunque vivan la historia no alcanzan a captar la importancia que tiene. Y entonces ahí viene el papel de los educadores, de los investigadores, de los líderes de las comunidades como promotores de estos trabajos.”³⁸

Otro aspecto inicial del proceso es el acercamiento e inserción en la comunidad con la cual se va llevar a cabo el trabajo. Lo que se buscaba era dar a conocer al equipo promotor en la comunidad, indicando los motivos que justificaban la inserción comunitaria y al mismo tiempo adentrarse en el ambiente para conocer las necesidades de la comunidad. Esto se hacía a través del trato informal con los vecinos, las visitas familiares para recoger opiniones y detalles de la vida cotidiana, la presencia en reuniones formales de las distintas organizaciones de la comunidad, como por ejemplo los padres de familia, la Acción Comunal, entre otras; todo con el fin de ir generando intercambio de ideas sobre la

³⁸ Lola Cendales. (2012, 17 de septiembre), entrevistado por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

necesidad de generar procesos de reflexión sobre los problemas que los afectan. En este punto “hay que resaltar la importancia de la relación con las organizaciones populares pues un trabajo de éstos sólo tiene sentido desde y para la organización; es ella la que debe garantizar el desarrollo del trabajo; dar seguimiento y capitalizar los resultados.”³⁹ Ya que es la organización la que ayuda a crear condiciones óptimas para llevar a cabo el trabajo de recuperación histórica.

A partir de esto último surge la necesidad de conformar un equipo de trabajo que junto con el equipo promotor llevarán a cabo el trabajo investigativo. Este grupo de trabajo estaría conformado por las personas que dentro de la comunidad estén interesadas en asumir y trabajar por la recuperación de la historia de su grupo social.

Finalmente, durante la fase preparatoria se debe hacer una preparación inicial que se basa en una capacitación que debe acompañar todo el trabajo de investigación. En esta fase se hallarán los temas que se plantearan y discutirán, al igual que el modelo de investigación que se va a implementar, como también será el momento en que mediante un *trabajo documental* se reunirá todo tipo de información que se considere necesaria para poder más adelante delimitar y formular el problema de investigación.

En resumidas cuentas, “esta primera fase está orientada por parte de los educadores a la conformación de un equipo con personas de las organizaciones populares que estén interesadas en adelantar el trabajo; a crear un ambiente de confianza en la comunidad; a elaborar una propuesta, diseñar un proceso que sea discutido con las organizaciones, con quienes también se definirán los recursos y se establecerá un calendario aproximado.”⁴⁰

2) Fase de ejecución.

En esta segunda fase la cual es la más amplia, se busca hacer la delimitación y formulación del problema, la construcción de las hipótesis, el establecimiento de las fuentes históricas, y la recolección, sistematización y análisis de la información.

³⁹ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 115.

⁴⁰ *Ibíd.*, pp. 116.

“La definición del problema no es algo arbitrario; debe responder a las exigencias del trabajo presente o de los proyectos que los grupos de base y sus organizaciones deseen impulsar.”⁴¹ Para la formulación del problema de investigación es indispensable que se precise colectivamente cual es la parte de la historia de la comunidad que se interesa reconstruir, para definir cuáles son los aspectos del tema que más interesan y sobre los cuales se van a trabajar y así plantear interrogantes claves para comprenderlo. No obstante, hay que tener en cuenta que “una cuestión estrechamente relacionada con la selección de la temática de estudio es la delimitación espacio-temporal que cobijará la *Recuperación Colectiva de la Historia* (...) en algunas ocasiones la demarcación temporal y espacial depende de las posibilidades reales para acceder a información o al tiempo disponible para hacer la recuperación.”⁴² La definición del tiempo y el espacio no es una exigencia meramente formal, por el contrario es parte fundamental en el trabajo de seleccionar las fuentes, en hallar la información y en realizar su análisis.

Finalmente, es válido resaltar que una vez definida la temática de investigación y finalizada la delimitación y formulación del problema, esta no es inalterable ya que pueden surgir nuevas preguntas o descartarse otras.

Ahora, las hipótesis que son respuestas provisionales y exploratorias que damos a las preguntas y problemas que definimos, son importantes ya que “juegan un papel clave en la investigación puesto que la ayudan a estructurar. La elaboración de instrumentos de recolección de información (como cuestionarios, etc.) y la utilización de técnicas de sistematización se hacen teniendo en cuenta las hipótesis iniciales que se plantean en el trabajo.”⁴³

Por otro lado, respecto a las fuentes históricas los autores Cendales, Torres y Peresson afirman que para los trabajos de recuperación histórica de procesos y movimientos

⁴¹ *Ibíd.*, pp. 117.

⁴² *Ibíd.*, pp. 118.

⁴³ *Ibíd.*, pp. 120.

populares se da el problema de la ausencia de las “fuentes convencionales”⁴⁴. Ante esto señalan tres clases de fuentes para el estudio de movimientos de carácter popular⁴⁵:

- 1) *“Documentos militares y políticos provenientes del poder. (Informes policiales, sentencia judiciales, decretos, leyes, etc.).*
- 2) *Testimonios de contemporáneos provenientes de otros sectores e instituciones sociales (diarios, relatos de viajes, novelas, obras artísticas, reportajes, artículos periodísticos).*
- 3) *La memoria colectiva de sus protagonistas conservada en cancioneros, leyendas, tradiciones orales, edificaciones, murales, humos, etc. En algunos casos se conservan fuentes escritas como panfletos, volantes, boletines culturales, programas, memoriales pasados a las autoridades o, como sucede en épocas recientes, se han registrado hechos pasados en fotografías o videos.*

Además, los archivos de las organizaciones populares locales proporcionan también proporcionan un variado tipo de fuentes para el estudio de la historia de las clases subalternas (...):

- 1) *Actividades internas del grupo:*
 - *Actas de asamblea*
 - *Cambios de directiva*
 - *Celebraciones – Aniversarios*
- 2) *Comunicados:*
 - *Denuncias por falta de agua, luz, teléfono...*
 - *Notas de solidaridad con otros grupos que luchan.*
- 3) *Acciones reivindicativas:*
 - *Comisiones de reclamo*
 - *Jornadas de ayuno y solidaridad*
 - *Marchas de protesta*

⁴⁴ Estas “fuentes convencionales” las clasifican en *Escritas* como son los documentos públicos, políticos, económicos, jurídicos, cuantitativos, la prensa, las memorias, la correspondencia y la literatura. Las *iconográficas* que son las obras plásticas y graficas, y finalmente, los *testimonios orales* y las *fuentes variadas* como los instrumentos de trabajo, útiles, etc. Esta clasificación la toman de Manuel Tuñón de Lara (1984), *Por qué la historia*, Colección Temas clave N° 13, Editorial Salvat, Navarra.

⁴⁵ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 123.

- *Huelgas*”

Muchas veces estos tipos de fuentes son difíciles de ubicar ya que se encuentran en lugares inesperados, (por ejemplo pueden estar en los archivos de las organizaciones pero también en las casas de sus integrantes), porque las personas o grupos conservan estos documentos desordenadamente y en formas inusuales como en “talegos”.

Finalmente, el último paso de esta fase es la recolección y sistematización de la información. Para esta labor se debe tener en cuenta la selección de técnicas, la elaboración de instrumentos y su aplicación. Al respecto los autores dicen:

“Siendo este un trabajo participativo habrá que conocer cada técnica para saberla aplicar teniendo en cuenta técnicas que se han utilizado en otros momentos con la comunidad y técnicas utilizadas en trabajos similares. La técnica seleccionada debe ajustarse a las necesidades de información que se tengan y a las posibilidades del grupo.

Hay técnicas cuantitativas como podría ser una encuesta; y hay técnicas más de tipo cualitativo como podría ser un testimonio; todo depende del tipo de información que se requiera.

En un primer momento para recoger la información puede apelarse a la presentación de filminas o medios audiovisuales, exposición de fotografías, sociodramas, mapas, dibujos, dependiendo de las características de la comunidad y sus naturales formas de expresión. En una comunidad no se puede pedir de entrada un relato por escrito; seguramente ellos se van a expresar mejor a través de dibujos, coplas...”⁴⁶

Para el caso de la sistematización y análisis de la información, este trabajo puede y debe ser llevado a cabo por el grupo que se encargó de recolectar la información. Para el caso de la codificación y la clasificación de los datos, ya que esta parte del trabajo es compleja y exigente, los investigadores deberán encontrar formas y recursos didácticos que facilite esta parte del proceso, asimismo, el equipo promotor de la investigación deberá sugerir

⁴⁶ *Ibíd.*, pp. 125-126.

alternativas, tanto para los datos cualitativos (categorías), como para los datos cuantitativos (procedimientos estadísticos). Por otro lado, el equipo investigador se puede encargar de la mayor parte del trabajo rutinario, por falta de tiempo de la comunidad para acelerarlo. Igualmente, por lo monótono y repetitivo que resulta este trabajo es casi seguro que desmovilice la gente en la continuación del trabajo, no obstante se debe explicar a los involucrados las técnicas e invitarlos para que su participación continúe parcial o totalmente.⁴⁷

En cuanto al análisis e interpretación de los resultados, debe haber una combinación de aportes por parte tanto del equipo investigador como de la comunidad. Los primeros deberán contribuir en la aplicación de instrumentos, técnicas y elementos que faciliten la sistematización, como pueden ser los cuadros, graficas, entre otros. La comunidad por su parte deberá ayudar a los primeros en la interpretación, análisis y valoración de la información recopilada de acuerdo a su conocimiento profundo de la realidad estudiada.

Ya que el análisis no resulta solo de la clasificación y codificación de la información, es importante entender que “el análisis implica encontrar relaciones entre los elementos y entre éstos y el contexto; entre elementos, marcos teórico, objetivos, etc. Relaciones que en su mayoría no son evidentes, que implican una lectura estructural de la realidad y para la cual se requiere formación teórica e información complementaria.” Además, “el análisis debe trascender lo aparente para encontrar las causas de los problemas, los procesos que se han desarrollado, las consecuencias que se han ocasionado o se pueden ocasionar con el trabajo.”⁴⁸

3) Fase de socialización de los resultados.

Una vez finalizado el trabajo de recolección y estudio de la información se deberá devolver o entregar la misma enriquecida por el análisis, teniendo en cuenta que la forma en que se haga deberá ser acorde con los objetivos que se plantearon y que se han venido precisando durante el trabajo investigativo. Lo que se pretende hacer en esta fase de socialización es que la comunidad pueda superar el sentido común o la simple percepción de los fenómenos

⁴⁷ Cendales, L. (1985) “El proceso de la investigación participativa”, en Revista Aportes, núm. 20, pp. 67.

⁴⁸ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 130.

y lograr que sea más receptiva al cambio de actitudes, consiguiendo que se apropien de forma analítica de la historia para que fortalezcan su identidad como grupo y como clase. Igualmente, que los lleve a la realización de acciones que contribuyan a la superación de sus problemáticas, a la re-orientación de sus proyectos comunitarios y a la adquisición de confianza en sí misma.⁴⁹

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la devolución y apropiación de la información no puede realizarse de cualquier manera y que para su difusión hay que tener presente las características culturales y comunicativas de la comunidad, además de entender que hay distintos niveles de comprensión, de concientización, de interés, y que por tanto hay que definir a quien va dirigida y medir también las implicaciones de la divulgación.

Para la socialización se podrá recurrir a audiovisuales, grabaciones, folletos ilustrados, teatro, etc. No obstante, hay que aclarar que cualquier material que se vaya a trabajar debe cuidar que el lenguaje que se utilice sea accesible, es decir, sencillo y fluido, ojalá con expresiones conocidas. Que posea una unidad y exactitud, lo que quiere decir, que sus partes deben estar articuladas para brindar una visión de conjunto y expresar lo que se desea. Finalmente, debe definir los énfasis, ya que al tratar un tema hay necesidad de resaltar unos aspectos más que otros, lo cual no es arbitrario, sino fruto del análisis.

También, es importante resaltar que “los materiales no deben entregar conclusiones definitivas, sino propiciar el debate, incentivar el dialogo, conflictuar y hacer avanzar en el análisis y solución de los problemas. Además podrían quedar abiertos; es decir elaborados en tal forma que los grupos puedan seguir actualizándolos con nueva información y nuevos interrogantes.”⁵⁰

Por último, no sobra decir que todo este proceso metodológico descrito anteriormente resulta significativo porque “no se puede justificar únicamente la investigación como base para ejercicios intelectuales. Es importante que la comunidad aproveche, no solamente los resultados de la investigación, sino también el proceso. Esto significa, que los participantes deben –como resultado de la participación en el proceso de investigación-, ser más capaces

⁴⁹ Cendales, L. (1985) “El proceso de la investigación participativa”, en Revista Aportes, núm. 20, pp. 68.

⁵⁰ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 134.

por si mismos de ubicar y relacionar los problemas y de iniciar los procesos para lograr soluciones.”⁵¹

¿La historia oral? O lo oral como fuente para la Historia.

Al estar la *Recuperación Colectiva de la Historia* enfocada a ser un trabajo con los sectores populares cuya historia, en la mayoría de los casos, no aparece ligada a documentos escritos, sino que se encuentra en la memoria y en la vida de quienes han participado directamente, la principal fuente histórica resulta ser de carácter oral. A continuación se harán unas observaciones generales en lo que se refiere al uso de las fuentes orales y de las técnicas propuestas por Dimensión Educativa para su recolección, procesamiento y socialización.

Dimensión Educativa consideraba la “recuperación de la historia oral” como un trabajo en el cual se quería por una parte ayudar en la “búsqueda de identidad y de coherencia que estimule el avance del movimiento popular y, por otra, la necesidad y exigencia de renovar la concepción y los estilos de trabajo con estos sectores que van manifestando la disposición, no sólo de conocer su propia historia, sino de contribuir a que se rescate y se difunda.”⁵²

Ya que para los trabajos de educación popular y de recuperación histórica, el rescate de la memoria colectiva servía como estímulo para revivir momentos de lucha, organización y movilización, se hacía indispensable la indagación en la misma en los sectores populares. Es por esto que Dimensión Educativa consideraba la memoria colectiva como la fuente básica del conocimiento de lo “popular”, que en su forma y expresión era el espacio de la tradición oral y de prácticas colectivas de identidad y conciencia popular muchas veces marginada.⁵³

La memoria colectiva entendida como los recuerdos que destaca y atesora una comunidad, permitía identificar la historicidad de los sectores populares a partir de la confluencia de la

⁵¹ Cendales, L. op. cit., pp. 57.

⁵² Dimensión Educativa, (1985) “Al rescate de la historia” en Revista Aportes, núm. 22, pp. 4.

⁵³ Blondet, C. (1985) “Memoria colectiva y resistencia popular” en Revista Aportes, núm. 22, pp. 49.

memoria individual/colectiva⁵⁴ en la interpretación de los acontecimientos. Esto le permitió entender a Dimensión Educativa entender las prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia* como herramienta para rescatar y afianzar la historia de los sectores populares, que tradicionalmente habían sido desconocidas e invisibilizadas por las corrientes historiográficas tradicionales-hegemónicas. Por esto para las prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia* fue tan importante el uso de la fuente oral.

Dimensión educativa consideraba que para la recuperación histórica las fuentes orales y las escritas no eran mutuamente excluyentes, es más poseían características comunes. Para Dimed, la “memoria oral colectiva es fuente básica del conocimiento de lo popular por cuanto, precisamente, estos sectores han sido privados del dominio de la lecto-escritura y han hecho de ésta el espacio de la tradición, de la identidad y de la autoconciencia popular.”⁵⁵, lo que hace que las fuentes orales tuvieran su especificidad y funciones con cierta autonomía. A continuación haré una breve explicación de sus características.

Una primera característica determinante frente a otro tipo de fuentes es la *subjetividad*, esto se puede ver a través de la intención del relato ya que cuando una persona habla sobre un acontecimiento, recuerda los hechos no tal cual fueron sino como quiso que fueran o como desde el presente pensó que sucedieron.⁵⁶ Por esto, no se puede entender a la memoria oral como “eminentemente objetiva, no se puede acudir a ella buscando datos cuantitativos, o tratando de encontrar la ‘verdadera historia’, más bien se trata de encontrar allí la imagen de la historia vivida. La memoria oral dice más de significados que de acontecimientos, sin descuidar que a través de ella se pueden encontrar datos imposibles de encontrar de otra manera.”⁵⁷

⁵⁴ La memoria individual por muy propia o privada que se considere no es posible pensarla si no es en un marco colectivo. La memoria tiene siempre un carácter social, “cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje incluso con razonamientos e ideas, es decir con la vida material y moral de las sociedades que hemos formado parte” Halbwachs, M. (2004), *Los marcos sociales de la memoria*, Editorial Anthropos, Barcelona.

⁵⁵ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 138.

⁵⁶ Blondet, C. (1985) “Memoria colectiva y resistencia popular”, en Revista Aportes, núm. 22, pp. 48.

⁵⁷ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., 138.

Por otra parte, otra característica es *el tiempo*. Al respecto Torres, Cendales y Peresson dicen:

*“La memoria oral no coincide con el cuento; es distante en el tiempo y por esto sufre distorsiones que se derivan de una memoria precaria. Los actuales narradores no son los mismos que tomaron parte en los acontecimientos distantes; y el tiempo no es la única diferencia. Puede haber cambios en la situación económica, en la posición social, en las opiniones políticas, en la conciencia personal que le haga considerar las cosas vividas de diferente forma. Por ejemplo, pueden omitir el haber participado en la invasión del barrio no porque no la recuerden sino porque lo que antes era legítimo hoy no se ve de igual forma. En estos casos es más importante lo que no se dice que lo que se dice y la razón por la cual no se dice.”*⁵⁸

Es decir, que el distanciamiento temporal entre los hechos vividos y la declaración oral que se hace en el presente, incide de una forma u otra en el modo de actuar y de pensar, y por consiguiente, en la naturaleza de la declaración y en la evaluación de los hechos del pasado, y también, en la imprecisión temporal que hace casi imposible la reconstrucción cronológica de los acontecimientos. La historia oral como tal, sirve de instrumento para extraer un documento histórico que, por su propia naturaleza, llevará implícitos muchos de los vicios del tiempo.⁵⁹

Al igual que las anteriores, *el lenguaje* es otra característica a tener en cuenta en las fuentes orales. En la narración oral el lenguaje está compuesto por un conjunto de rasgos portadores de significados como lo son el tono, el volumen y el ritmo. Por ejemplo, una misma afirmación puede tener varios significados y hasta contradictorios dependiendo el tono en que se digan. Es así como en la memoria oral juega un papel determinante lo emocional, que surge de la participación que las personas han tenido en la historia y de la forma como ésta los ha afectado, ya que puede ser que el pueblo sea pobre en vocabulario pero más rico en entonación, en gestos y ademanes. Ahora bien, la riqueza del lenguaje oral

⁵⁸ *Ibíd.*, pp. 139.

⁵⁹ Iglesias, E. (1985) “Reflexiones sobre el quehacer de la historia oral en el mundo rural” en *Revista Aportes*, núm. 22, pp. 64.

solo puede apreciarse escuchando y no leyendo, por esto que las transcripciones que convierten el material auditivo en visual reduce y, hasta en cierto punto, manipula la información.⁶⁰

Sin embargo, ya que la declaración oral es siempre posterior lo que hace que la calidad del reflejo captado, conservado y transmitido se vea afectado también por factores como la capacidad de memorización, la selectividad de la memoria, la espontaneidad de la propia declaración y la subjetividad de quienes testimonien, es necesario tener en cuenta determinados presupuestos críticos que permitan la interpretación del significado real de las palabras, giros y figuras propias del habla popular.⁶¹

Por último se podría decir que esta metodología planteada por Dimensión Educativa basada en la investigación acción participativa y el uso de las fuentes orales, intento otorgarle a la disciplina histórica un papel importante en la tarea de las clases populares de construir un proyecto alternativo de sociedad. También quiso lograr la visibilización de los sectores populares, los cuales históricamente habían experimentado los efectos negativos de la construcción de la historia basada, por un lado, o en datos, nombres y fechas importantes, o en el estudio de grandes estructuras económicas y políticas que desconocían la acción humana y que impedían que asumieran conscientemente su rol protagónico, y por otro lado, en lo que se podría considerar un imperio de lo letrado, la cual se había planteado como uno de sus objetivos primordiales, asumir el control de la memoria y de la escritura de la historia.

⁶⁰ Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. op. cit., pp. 140.

⁶¹ García Álvarez, A. (1985) "El empleo masivo de fuentes orales en la investigación" en Revista Aportes, núm. 22, pp. 43.

Capítulo III.

LA TEORÍA SE HACE PRÁCTICA.

Experiencias de Recuperación Colectiva de la Historia por parte de Dimensión Educativa.

Tomando como referente las reflexiones y conclusiones hechas en el capítulo anterior sobre la propuesta teórica y metodológica de recuperación colectiva de la historia por parte de la Asociación Dimensión Educativa, en este capítulo daré cuenta de algunas de las prácticas de recuperación histórica en las cuales Dimed participó. Es así como miraremos tres experiencias de recuperación colectiva de la historia llevadas a cabo por Dimensión Educativa en Colombia en los años 1999, 2002, 2009. Analizaremos un primer trabajo realizado junto con la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) y los Misioneros Claretianos. También, el trabajo hecho con los habitantes de los barrios pertenecientes a la Zona 1 de Armenia, que fueron de los más perjudicados en dicha ciudad tras el terremoto del 25 de enero de 1999. Finalmente, el trabajo realizado con el grupo de madres y padres de familia, los alumnos y alumnas, y el equipo de maestros y maestras de la “Escuela Popular Claretiana Filo de hambre”, ubicada en la zona suroriental de la ciudad de Neiva.

A las experiencias nombradas anteriormente se les hará un análisis a tres de los momentos claves en las fases de un trabajo de recuperación histórica, como son la formación de los equipos de trabajo, la metodología llevada a cabo y la socialización de los resultados. Algo común en las tres experiencias fue que la organización de los equipos de trabajo y la planeación de la metodología para llevar a cabo las prácticas de recuperación colectiva de la historia se conformaron en función de las necesidades de la región, barrio o comunidad, al igual que a partir de las posibilidades de participación de cada una de las personas que decidían involucrarse en el desarrollo de los proyectos. Por lo general el trabajo en las comunidades se realizó a través de visitas, giras y talleres, y como medio para garantizar la calidad de los trabajos, los equipos de cada una de las tres experiencias, tuvieron como aspecto prioritario la formación y la capacitación permanente de las personas que se vinculaban. Igualmente, las razones y los objetivos de cada uno de los trabajos que se llevaron a cabo dependían de las necesidades de cada grupo o comunidad.

También se describirán los diferentes tipos de problemas y dificultades que surgieron en la práctica de las tres experiencias. Los trabajos de recuperación histórica adelantados por las organizaciones requieren casi siempre de modificaciones tanto en las concepciones como en la práctica, ya que al momento de llevar a cabo los procesos aparecen problemas y limitaciones relacionadas con el contexto socioeconómico y político, la cultura de la dependencia, la formación de los participantes y el interés a lo largo del trabajo. Se puede decir que “El hecho de trabajar con comunidades de bajos niveles de escolaridad, de situación económica precaria, afecta, por ejemplo, el momento y número de veces que uno quisiera congregar a las personas para que participen de los proyectos, esto debido a que los viajes son costosos, o porque tener a la gente reunida cuesta, en otras palabras, todo proceso de recuperación histórica tiene unos gastos que obliga a buscar y tener una financiación para poder llevarlo adelante.”¹

Economía solidaria Afro-Atrato.

La primera experiencia que estudiaremos es la realizada por Dimensión Educativa junto con la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) y los Misioneros Claretianos², en cual se reconstruyó la historia de los proyectos de economía solidaria en la región del Medio Atrato³ en el departamento del Choco. Lo primero que hay que saber es que la ACIA fue un proceso organizativo campesino que se inició en el año de 1982 con el trabajo pastoral claretiano a través del Centro Pastoral Afroamericano. La ACIA fue el resultado del proceso organizativo de la comunidad campesina del Medio Atrato en la lucha por los derechos de la población afrocolombiana. Esta organización consigue su personería jurídica en el año de 1987, al igual que la concesión por parte del gobierno nacional de 600.000 hectáreas destinadas para la creación de la zona de reserva forestal del Pacifico, a través del Acuerdo N° 88 del 30 de julio de 1987, que le serviría como base para solicitar la titulación

¹ Lola Cendales. (2012, 7 de noviembre), entrevistado por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

² Grupo de congregaciones e instituciones religiosas que tienen a San Antonio María Claret como Fundador. Se organizan por regiones, países y zonas mediante las llamadas “provincias” claretianas. Cada una tiene su estructura, su geografía, su proyecto y sus autoridades que son elegidas por las mismas bases. Desarrollan trabajos en áreas como la Educación, la Comunicación, la Formación, las Misiones y la pastoral juvenil.

³ Cuando hablamos de la zona del Medio Atrato nos estamos refiriendo a la región que recorre el río Atrato (en los departamentos del Chocó y Antioquia), a partir de Quibdó, río abajo, hasta los límites del municipio de Riosucio, donde situamos el denominado Bajo Atrato. Los municipios que ocupa la ACIA son Atrato, Quibdó, Medio Atrato y Bojayá, en el departamento del Chocó y los municipios de Murindó, Urrao y Vigía del Fuerte en el departamento de Antioquia.

colectiva de la tierra, cuyo título le es otorgado en diciembre de 1997. La ACIA, hoy COCOMACIA (Consejo Comunitario Mayor de la ACIA), ha impulsado algunas actividades en beneficio de las comunidades, tales como: El plan de ordenamiento territorial y ambiental en 1999 y el Acuerdo Humanitario dado a conocer en el “IV Foro Solidaridad Chocó” celebrado en Puerto Conto y Bellavista en mayo de 2003, el cual buscaba garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario por parte de todos los actores armados que se encuentran en sus territorios colectivos.

El proyecto “Economía solidaria Afro-Atrato” llevado a cabo en el año 2002 por el Equipo de Seglares Claretianas, la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) y con la asesoría de Dimensión Educativa, intentó recuperar a partir del uso de la memoria colectiva, la historia de las experiencias de *economía solidaria*⁴ impulsadas por la organización campesina para hacer frente a los problemas económicos, políticos y sociales de esta región del país. Para los equipos participantes en este proceso “la reflexión colectiva y la formación permanente se convierten en una necesidad para dar en cada momento la respuesta más adecuada a las exigencias del momento.”⁵

El principal objetivo de este proyecto de recuperación histórica era “Realizar la sistematización participativa de una experiencia de más de 20 años de trabajo impulsado y acompañando actividades productivas alternativas en las Comunidades Negras del Medio Atrato, a fin de diseñar la manera de seguir impulsando la economía solidaria en esa región,

⁴ La economía solidaria o economía de solidaridad es una búsqueda teórica y práctica de formas alternativas de hacer economía, basadas en la solidaridad y el trabajo. El principio o fundamento de la economía de solidaridad es que la introducción de niveles crecientes y cualitativamente superiores de solidaridad en las actividades, organizaciones e instituciones económicas, tanto a nivel de las empresas como en los mercados y en las políticas públicas, incrementa la eficiencia micro y macroeconómica, junto con generar un conjunto de beneficios sociales y culturales que favorecen a toda la sociedad. Luis Razeto Migliaro, ¿Qué es la economía solidaria?, <http://www.luisrazeto.net/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-econom%C3%AD-solidaria>. El elemento fundamental de la Economía Solidaria es la construcción de una alternativa económica a la situación de pobreza y marginación de los pueblos. Existe un modelo capitalista en su fase neoliberal, que está produciendo marginación, en base al sistema mismo de acumulación de riqueza. Es entonces cuando la propuesta de la Economía Solidaria nace como una posibilidad de lograr la construcción de un modelo alternativo al modelo neoliberal. Esto se da por medio de la reflexión y análisis de la práctica social. Es la construcción de elementos de la gente que se reúne en grupos, colectivos, cooperativas, para plantear soluciones comunes a las situaciones de salud, vivienda, alimentación, etcétera. Jorge Santiago Santiago, Construcción de redes en economía solidaria, <http://www.christus.org.mx/Descargas/Chimeres.pdf>.

⁵ Equipo de Seglares Claretianas, *Economía solidaria Afro-Atrato*, Dimensión Educativa-Editorial Códice, pp. 24.

compartir con otras experiencias y aportar elementos a la construcción de la propuesta de etnodesarrollo que se viene elaborando en el Medio Atrato.”⁶

Respecto a la importancia de este proyecto en particular, Milagros Vicente Lasheras, integrante del Equipo de Seglares Claretianas que participó en dicho trabajo, comenta: “Desde 1997 algunas personas del Equipo tenían conciencia de haber realizado un trabajo significativo en el campo de la economía solidaria, que era necesario comunicar a otros para que no se perdiera; se consideraba qué errores y aciertos podrían servir a nuevas experiencias.”⁷ Igualmente, con este trabajo se buscaba el fortalecimiento de la organización (ACIA) y la posibilidad de hacer una transferencia a esta del acompañamiento de los proyectos productivos que el Equipo de Seglares Claretianas estaba haciendo en el Medio Atrato. Esto último era precisado en las razones por la cuales era conveniente llevar a cabo el proyecto:

*“Es necesario hacer la recuperación porque algunas comunidades están en un momento de estancamiento y sería bueno saber que está pasando; porque hay un cambio generacional, tanto en los proyectos como en el Equipo de Seglares Claretianas; por la necesidad de que su acompañamiento sea asumido por el Consejo Comunitario Mayor de la ACIA. Además es necesario hacerlo en este momento porque aún están personas que han sido claves, tenemos la posibilidad de una asesoría y porque desde la práctica podemos hacer un aporte a las organizaciones y a la Diócesis. La sistematización puede servir para conocer y dar a conocer el proceso, comparar esta experiencia con otras experiencias de economía solidaria, retomar la intencionalidad del proceso; animar a las comunidades; aprender de los errores y tener elementos para reorientar los trabajos”*⁸

Para este caso de recuperación histórica de las experiencias de economía solidaria en el Chocó, la delimitación y formulación del problema, la construcción de las hipótesis, el establecimiento de las fuentes históricas, y la recolección, sistematización y análisis de la

⁶ Ibíd., pp. 128.

⁷ Ibíd., pp. 127.

⁸ Memoria del taller realizado en Quibdó durante los días 10 y 11 de febrero de 2003.

información y posterior socialización de resultados, se realizaron en cuatro talleres hechos en Quibdó y Sanceno. En cada uno de estos talleres hubo espacio para la reflexión sobre un tema, en el primero se trabajó sobre *el sentido del proceso vivido*, en el segundo sobre *la educación popular* a cargo de Lola Cendales de Dimensión Educativa, en el tercero sobre el *cooperativismo* y en el último sobre la *economía solidaria*.

Como podemos ver en el ‘Cuadro de Talleres’ los temas trabajados en cada uno de los talleres realizados iban acorde al objetivo principal del trabajo de recuperación colectiva de la historia, que era el de reflexionar sobre los trabajos de economía solidaria impulsados por la comunidad, con el fin de que sus errores o aciertos ayudaran a impulsar nuevos proyectos y compartir estas experiencias con otros sectores.

Talleres realizados	Temas trabajados
1º Sanceno Quibdó	<ul style="list-style-type: none"> ● Planteamiento conceptual y propuesta metodológica de la sistematización. ● Formulación de objetivos y diseño preliminar de la propuesta. ● Presentación de la propuesta a la comunidad. ● Reconstrucción colectiva de la historia del proceso. ● Historia de cada empresa comunitaria. Reflexión sobre el proceso. <p style="text-align: center;"><i>El Equipo: reflexión sobre el tema de evangelización</i></p>
2º Quibdó	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterización, análisis del proceso y de la situación actual de los proyectos productivos. ● Cambios en la tecnología. ● Tema de profundización: la educación popular. ● Reflexión sobre el equipo de seglares y la metodología de trabajo. ● Las empresas comunitarias. Concepciones y propuesta operativa. <p style="text-align: center;"><i>El Equipo de Seglares: recolección de información y reflexión en las comunidades aprovechando giras y visitas</i></p>
3º Quibdó	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de los cambios del contexto y su incidencia en los proyectos productivos. Valoración, balance y prospectiva. ● Tema de profundización: la economía solidaria. ● Análisis del fondo rotatorio. <p style="text-align: center;"><i>El equipo de seglares: reflexión sobre el tema de la cultura. Recolección y análisis de la información por capítulos</i></p>
4º Quibdó	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliación y complementación del trabajo. ● Revisión del índice y análisis de algunos temas. ● Recapitulación del proceso. Metodología, balance y aprendizajes para el equipo. <p style="text-align: center;"><i>Equipo de Seglares: reflexión sobre el tema de la economía solidaria revisión, reestructuración y elaboración del documento final</i></p>

Ilustración 1 Cuadro de talleres trabajados en el proyecto de recuperación histórica “Economía Solidaria Afro-Atrato.” Equipo de Seglares Claretianas, Economía solidaria Afro-Atrato, Dimensión Educativa-Editorial Códice

En cuanto a la recolección y sistematización de la información, esta se desarrolló en dos momentos, el primero llevado a cabo con las comunidades de la región y el segundo con el Equipo de Seglares. Este trabajo se inició a partir de relatos, como el del misionero

claretiano Gonzalo M. de la Torre o el de Idalides Córdoba integrante de la comunidad del Medio Atrato, que daban cuenta de los antecedentes y primeras experiencias para generar proyectos de economía solidaria. Esta parte de la metodología fue muy importante porque “la magia del relato fue impregnando el ambiente, y los participantes, sintiéndose involucrados, fueron complementando, preguntando y enriqueciendo desde sus propias experiencias la historia de la cual todos forman parte. Volver sobre los comienzos fue la oportunidad de revivir alegrías y tristezas, de evocar momentos de lucha, de recordar compañeros y compañeras, de articular fragmentos que han marcado la historia del Medio Atrato en los últimos 25 años.”⁹

Estos relatos llevaron a la construcción colectiva de un esquema, llamado “El Mapa”, en el cual se entrecruzaban las historias de los grupos participantes (misioneros, seculares, ACIA) y permitió establecer relaciones con la historia personal, complementar y ampliar la información, preguntar e integrar al relato los aspectos analíticos que se iban generando en los debates. Este mapa sirvió para que la historia global del proceso no invisibilizara las historias particulares de cada grupo participante.

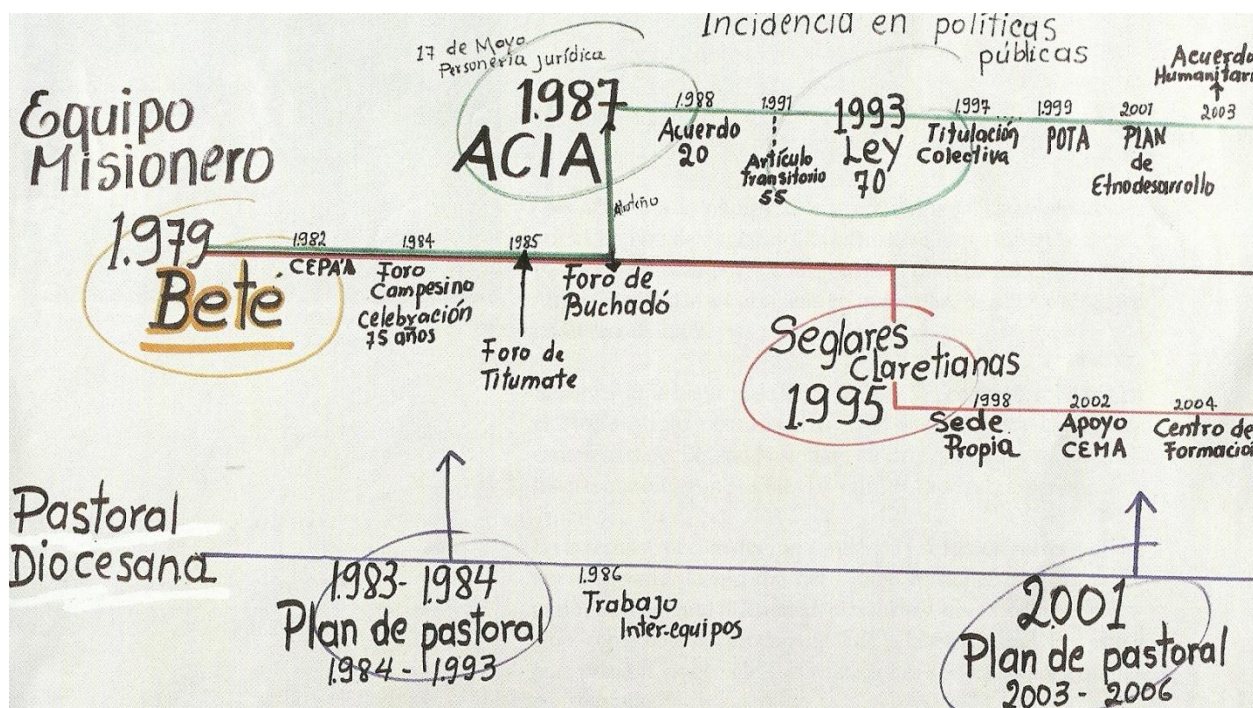


Ilustración 2 “El Mapa”, Reconstrucción colectiva de la historia de los grupos participantes en los proyectos de economía solidaria. Equipo de Seglares Claretianas, *Economía solidaria Afro-Atrato*, Dimensión Educativa-Editorial Códice

⁹ Equipo de Seglares Claretianas, *Economía solidaria Afro-Atrato*, Dimensión Educativa-Editorial Códice, pp. 131.

En estas historias recuperadas se dio cuenta de cómo fue la construcción de las propuestas de economía solidaria que se impulsaron en esta región del país, la relación de las distintas empresas comunitarias con la comunidad, la problemática de los distintos proyectos productivos, así como también los cambios del contexto local y su incidencia en las empresas comunitarias.

Vale la pena destacar que este trabajo de recuperación histórica tuvo una particularidad importante y es que se llevó a cabo en una comunidad eminentemente oral. Fue precisamente en la “narrativa donde cada historia particular fue entrando en un mundo de relaciones y fue adquiriendo sentido de totalidad, y fue en el relato donde la vida se fue volviendo texto.”¹⁰ Sin embargo, junto con el uso de la oralidad como principal fuente histórica en este trabajo, se utilizaron otras estrategias para llevar a cabo la recolección y análisis de la información, como fue el caso de los dibujos, los gráficos, lectura de textos, como también la escritura, la cual estuvo en función de la oralidad. “La escritura fue una tarea difícil; sin embargo, entre oralidad y escritura, entre relato y esquema, entre conceptos y testimonios se fue ordenando y estructurando la experiencia, se fueron construyendo y reconstruyendo los argumentos que permiten comprenderla y exponerla para que sirva de como referencia y como punto de partida de nuevas búsquedas”.¹¹ No obstante, esta particularidad tan importante de ser una comunidad oral, la devolución del trabajo tomó una forma inesperada, un libro. Y es que uno pensaría que la devolución debió hacerse en relación con este aspecto de la cultura de ellos (que no era letrada), “y sin embargo, quizás la misma ausencia de la letra hace que ellos aspiren a tener un libro.”¹²

En el trabajo de recuperación de experiencias de economía solidaria los condicionamientos políticos jugaron un papel importante en el desarrollo del proyecto. Y es que el contexto político de una región genera situaciones que afectan el normal desarrollo de un trabajo, la mayor de las veces tiene que ver con problemas de orden público. Por ejemplo,

“en el caso del Chocó se me presentó una situación lamentable, relacionada con la situación política que vivía la región, una de las comunidades con las cuales yo iba

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 133.

¹¹ *Ibíd.*, pp. 134.

¹² Lola Cendales. (2012, 7 de noviembre), entrevistada por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

adelantar un trabajo, la encontré desplazada en Quibdó, y su principal preocupación en ese momento era conseguir la alimentación y formar un jardín infantil para más o menos 40 niños que estaban con ellos, con esas preocupaciones, los talleres que iba a realizar pasaron a un segundo o hasta a un tercer plano. En zonas de conflicto cualquier cosa puede pasar, incluso uno puede sentir la desconfianza, porque la gente ya no habla igual o temen reunirse, lo que lleva a perder la fluidez del trabajo.”¹³

Finalmente, en el trabajo de realizado con la ACIA en el Medio Atrato la reflexión surgida de la recuperación histórica de su experiencia sirvió para que sus comunidades evidenciaran el papel positivo que han tenido las empresas comunitarias como factor de resistencia y fortalecimiento de la seguridad alimentaria en medio de los bloqueos económicos que han impuesto los diferentes actores armados. La experiencia de economía solidaria contribuyó a consolidar un imaginario que fortalece y defiende lo colectivo, que endurece su capacidad de resistencia y que les da la convicción de que el territorio es suyo.¹⁴

Historia colectiva de la Zona 1 de Armenia.

Por su parte el trabajo de recuperación histórica impulsado por la Dirección Social de la Fundación Antonio Restrepo Barco junto con los habitantes de la Zona 1 de la ciudad de Armenia, que corresponde a los barrios Brasilia Vieja, Brasilia Nueva, Brasilia Segundo Sector, Brasilia Baja 1 y 2, Las Brisas, 19 de Enero, Las Acacias, El Refugio, San José, Villa Juliana, Cristales, Cristales Bajo y Villa Café, los cuales fueron los más afectados por el terremoto del 25 de enero de 1999, y que contó con la asesoría de la Asociación Dimensión Educativa, fue significativo ya que junto con la urgente reconstrucción física de la ciudad, se vio como igualmente importante la “reconstrucción del alma colectiva que la habita: re-hacer el tejido social, es decir, reconocer y potenciar las dinámicas comunitarias y los vínculos solidarios y organizativos que alimentaban la cohesión social y el sentido de pertenencia entre los habitantes de los barrios afectados por el terremoto.”¹⁵

¹³ Lola Cendales. (2012, 7 de noviembre), entrevistado por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

¹⁴ Equipo de Seglares Claretianas, op. cit., pp. 123.

¹⁵ Dimensión Educativa, Fundación Antonio Restrepo Barco, Zona 1 de Armenia. (2000), *Reconstruyendo nuestra historia*, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 2.

Ahora, este trabajo de recuperación histórica de los asentamientos afectados buscó rescatar el recuerdo colectivo de la experiencia de los habitantes en torno a la ocupación, el poblamiento y la construcción de los barrios así como de sus luchas por conseguir los servicios públicos y enfrentar los problemas propios de la vida comunal.¹⁶

Este trabajo fue importante porque al iniciar la reconstrucción de los barrios perjudicados por el sismo, no solo se quería levantar nuevamente la parte material (casas, parques, etc.), sino también reconstruir el tejido social de las relaciones interpersonales entre los vecinos, los allegados de las cuadras, y solidaridades que se vieron afectadas por el terremoto. Es por esto que este trabajo sirvió para fortalecer nuevamente la experiencia organizativa de los barrios que eran espacios de construcción de identidad cultural y de conciencia social.

Para el caso de la historia de la Zona 1 de Armenia, la metodología de la recuperación histórica fue similar a la del caso anterior. Este trabajo comenzó con un taller, dirigido por Dimensión Educativa, en donde se buscó familiarizar a las 30 personas participantes del proyecto con la propuesta metodológica y las técnicas y competencias básicas para que se convirtieran transitoriamente en “historiadores”. Este evento tuvo una duración de 2 días, en el cual se reconoció la importancia de reconstruir la historia de los barrios, así como el acontecimiento del terremoto y los sucesos ocurridos desde ese momento hasta la realización de los talleres. También, se definieron los temas¹⁷ en torno a los cuales articular la búsqueda, las fuentes que se utilizarían y las técnicas más adecuadas para activar la memoria e ir organizando y analizando la información obtenida. Algunas de las técnicas en las cuales se capacitaron los participantes fueron en cómo realizar entrevistas, discusiones grupales, exposiciones históricas, tertulias y técnicas sobre cómo reconstruir la trayectoria de los barrios, como por ejemplo la realización de mapas o dibujos.

Encuentros de este tipo se realizaron en dos ocasiones, en las cuales se compartieron los avances, se analizaron algunos de los aspectos, se adquirieron nuevos elementos para la recolección de información oral y documental, así como también se organizó y analizó dicha información de acuerdo a los temas planteados y se hizo una síntesis de lo llevado a

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 3.

¹⁷ Los temas fueron: La historia del Armenia, la ocupación inicial del terreno y sus primeros pobladores, la consecución de los servicios públicos y la organización comunitaria, los recuerdos amables de la vida en los barrios, el terremoto y los días siguientes al mismo, el proceso de reconstrucción.

cabo hasta ese entonces. Dichos espacios también fueron utilizados para discutir sobre cómo sería la mejor forma de socializar los resultados y los usos que se le podrían dar a estos.

A continuación se formaron las comisiones por barrios para ir entrevistando a los habitantes con el fin de que pudieran contar algo del pasado de los mismos. De estas comisiones surgieron estrategias como la realización de “chocolatadas”, el “museo del barrio” o “la maqueta”, en los cuales se reunían a las personas a conversar, de manera informal o formal, sobre los barrios y su historia, También, con el fin de recopilar la mayor información sobre el barrio se consultaron bibliotecas y archivos institucionales.

Así como el proceso de recolección, organización, discusión y análisis de la información vivido por la comunidad es tan importante como el producto final, la socialización del mismo también tiene gran relevancia. Para este caso se recurrieron a coplas, canciones, murales, exposiciones y un libro, mediante los cuales se buscaba que la comunidad continuará apropiándose de su historia.

Dificultades similares a las descritas en el caso anterior se presentaron también en el trabajo de recuperación de la historia de la Zona 1 de Armenia. Este trabajo por su parte representaba un reto muy difícil, porque además “de las energías y dificultades propias de una experiencia de investigación con pretensiones participativas había que sumarle el hecho de que la angustia e interés urgente de la gente era la solución inmediata del problema de vivienda; hacinados en cambuches y asentamientos temporales, la expectativa y esperanza del subsidio prometido para adquirir sus nuevas casas, eclipsaba cualquier proyecto cultural de reconstruir su historia. Algunos pensaron incluso que este se hacía para distraer su justa demanda de apoyo a la vivienda.”¹⁸

Escuela Popular Claretiana “Filo de hambre”.

La última experiencia que analizaré en este capítulo fue llevada a cabo en el año 2009, impulsada por Dimensión Educativa junto con el equipo de maestros, el grupo de padres de

¹⁸ Dimensión Educativa, Fundación Antonio Restrepo Barco, Zona 1 de Armenia, op. cit., pp. 4.

familia y el grupo de exalumnos de La Escuela Popular Claretiana¹⁹, institución oficial de educación básica primaria cuyo nombre obedece al apoyo de la Comunidad de Misioneros Claretianos y que presta sus servicios educativos en el barrio Los Alpes de Neiva. Este trabajo se propuso recuperar la memoria histórica, individual y colectiva, de los actores de la escuela que participaron en la construcción de la misma, tanto en su parte física como en su proyecto educativo.

Para lograrlo se reconstruyeron las distintas etapas de la historia por las que ha pasado la experiencia de construir una escuela que ayudó no solo a dar educación a los niños y jóvenes de la parte alta del suroriente de Neiva, sino que también sirvió como soporte para la organización y el desarrollo comunitario. Estas etapas fueron:

- Primera etapa (1979-1987), en la cual se da la construcción de la escuela, la formulación del proyecto educativo, la conformación del colectivo de maestros, la investigación del entorno natural y social, y el nacimiento del Proyecto de Barrio que va encaminado a concentrar esfuerzos en la búsqueda de estrategias de investigación y formación, encaminadas a mejorar la calidad de la participación de los habitantes de la comunidad para que se apropien de su educación.
- Segunda etapa (1988-1995), se da la ampliación y mejoramiento de la planta física, se impulsan las experiencias de cooperación y de toma de decisiones colectivas en la producción de instrumentos didácticos, eventos para la formación de docentes e investigaciones centradas en la cotidianidad familiar y comunitaria.
- Tercera etapa (1986-2008) los principales eventos son la oficialización del proyecto educativo institucional, la reconstrucción de la planta física, la autogestión del grupo de salud y panadería, y la fusión con la Normal Superior de Neiva.

La iniciativa de llevar a cabo un trabajo de recuperación colectiva de la historia sobre el proyecto educativo de la Escuela Popular Claretiana de Neiva, surgió como parte de un

¹⁹ La comunidad educativa actual está conformada por trescientos cincuenta estudiantes en edades que oscilan entre cinco y trece años; alrededor de doscientas treinta familias y once educadores acompañados en la coordinación pedagógica por un maestro de apoyo. Desde el año 2003 forma parte de la Normal Superior del Municipio de Neiva.

proyecto más amplio de sistematización de experiencias de *educación participativa*²⁰ por parte de una alianza de tres organizaciones del país Vasco: Hegoa, Alboan y el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, junto con las ONGs Dimensión Educativa de Colombia²¹, Alforja de Costa Rica e Incyde del país Vasco. A este proyecto se vincularon tres organizaciones colombianas las cuales fueron: la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, la Escuela Popular Claretiana y la cooperativa COPEVISA del sector del Codito de Bogotá. No obstante, hay que aclarar que estas organizaciones, como había ocurrido con la escuela “Filo de hambre” ya se habían planteado con anterioridad la recuperación histórica de cada una de sus experiencias.

El trabajo impulsado por Dimensión Educativa junto con los actores de la Escuela Popular Claretiana, recuperó la historia de más de treinta años de la construcción de la escuela y reelaboración permanente de su proyecto educativo. Sin embargo, esta historia no se “permite la nostalgia ni, menos, la autocomplacencia, sino que tiene un propósito clarísimo: el de indagar las formas de participación ciudadana que han ido surgiendo en la casa de estudios, durante estas tres últimas décadas.”²² Para esto se reconstruyó la andadura misma de la escuela como colectivo, de su proyecto pedagógico y de sus vínculos con la comunidad.

²⁰ Se considera *Educación Participativa* a aquellos proyectos educativos que se alimentan fundamentalmente de los aportes pedagógicos y didácticos de Celestín Freinet y de la propuesta de educación popular de Paulo Freire. La propuesta de Freinet de “escuela del pueblo” exige del maestro una clara vocación de compromiso con los sectores excluidos de la sociedad para tornarlos protagonistas de su propia historia y sujetos autónomos, capaces de tomar iniciativas significativas. Concibe al educador como coordinador y animador de las actividades, como sujeto que propone perspectivas, suscita la iniciativa y la responsabilidad, y sustituye los criterios habituales de imposición y competencia por la realización de proyectos de interés y significación para los estudiantes. Paulo Freire por su parte, aporta su propuesta de “educación popular liberadora”, su preocupación y responsabilidad por la formación de un hombre nuevo capaz de superar la captación ingenua y la posición pasiva ante su realidad. Igualmente, postula el imperativo del desarrollo de una actitud científica centrada en la búsqueda de explicaciones causales y en la comprensión histórica de los hechos dentro de la dinámica del pasado, presente y futuro. Colectivo Escuela Popular Claretiana, (2009), *La participación en la escuela. Entretejiendo pasado, presente y futuro*, Neiva, Dimensión Educativa-Escuela Popular Claretiana, pp. 19.

²¹ Dimensión Educativa asumiría la elaboración del proyecto y la asesoría del trabajo de recuperación histórica para el caso de la Escuela Popular Claretiana de Neiva, es decir, que su papel fue el de acompañar, estimular y orientar el proceso investigativo.

²² Colectivo Escuela Popular Claretiana, (2009), *La participación en la escuela. Entretejiendo pasado, presente y futuro*, Neiva, Dimensión Educativa-Escuela Popular Claretiana, pp. 10.

Para el proceso de recuperación histórica de la experiencia educativa de la Escuela Popular Claretiana “Filo de hambre” en Neiva, la metodología se desarrolló de la siguiente manera. La primera tarea que se llevó a cabo fue la presentación y concertación del sentido, los alcances y responsabilidades que generaba el proyecto a la organización de base, en este caso los maestros, padres y exalumnos de la escuela. Esto debido a que la propuesta inicial de investigación había sido elaborada por la ONG convocante y asesora (Dimensión Educativa). Para este propósito se llevaron a cabo cuatro talleres de formación cuyos énfasis fueron: 1) La discusión de la propuesta, apropiación del enfoque y del diseño global del proyecto. Definición de la problemática y la temática específica. 2) Reconstrucción colectiva de la historia de las experiencias y técnicas de activación de la memoria. 3) Análisis e interpretación de información, definición y profundización en los núcleos temáticos emergentes. 4) Socialización de los avances parciales, análisis de contexto y prospectiva de las experiencias. Estos talleres buscaron la construcción colectiva de los procesos investigativos, a partir de la apropiación de los referentes conceptuales, metodológicos e ideológicos de la recuperación histórica.²³

Para motivar la participación de la comunidad se llevaron a cabo reuniones de trabajo, talleres y eventos pedagógicos. Por ejemplo, para activar la memoria con el fin de realizar la recuperación histórica se hicieron sesiones por separado con los maestros, con los padres de familia y los exalumnos. Con los profesores se realizó la “chiva del recuerdo” y audiovisuales de la etapa fundacional de la experiencia educativa; con los padres y los exalumnos se hizo una galería de fotos por épocas la cual se llamó el “paseo del recuerdo”. Con los tres estamentos se estimuló la expresión oral y la pintura de murales, estos últimos se convirtieron en foco de análisis de los participantes. Estas estrategias sirvieron para construir un relato global de la historia de la experiencia que luego fue socializada con otros integrantes de la comunidad.²⁴

En esos trabajos se reconoció la existencia de abundantes fuentes de información como fueron las fotografías, filminas, periódicos, boletines y otras fuentes que daban cuenta de los comienzos de la escuela y del barrio donde se encuentra ubicada. Incluso en esta etapa

²³ *Ibíd.*, pp. 108.

²⁴ *Ibíd.*, pp. 109.

se recordó y se tuvo en cuenta el anterior trabajo de sistematizar la experiencia de dicha escuela.²⁵

Al igual que en los dos casos anteriores, el equipo de trabajo, formado por integrantes de Dimensión Educativa y de la comunidad, organizó las fuentes, recogió y registró en fichas la información, se redactaron escritos preliminares que ayudaron en varios de los talleres que se realizaron y que sirvieron para analizar los problemas principales, permitiendo que los talleristas expresaran sus puntos de vista.

Una vez hecho todo el trabajo expuesto anteriormente se llevaron a cabo nuevos talleres en los cuales se discutió cuales serían los mejores materiales para socializar los resultados de esta recuperación histórica. Para el Colectivo de la Escuela Popular Claretiana la mejor opción resultó la publicación de un libro que resumiera esta experiencia, el cual sería “*La participación en la escuela. Entretejiendo pasado, presente y futuro*”.

En el trabajo realizado con la Escuela Popular Claretiana de Neiva, la difícil situación socioeconómica se reflejó en la preocupación diaria del rebusque, en el desempleo, en la inestabilidad laboral, etc., que afectaba a varias familias de la Escuela y que repercutió “en la participación y desarrollo de las organizaciones. Primero, porque la mayoría de las veces se buscan salidas individuales bajo el aforismo de ‘sálvese quien pueda’; segundo, porque la escasez de tiempo, la irregularidad de los horarios, los cambios de domicilio, entre otros factores, impiden la continuidad de los procesos de formación.”²⁶ Estas y otras variables llevaron al recargo de tareas para las personas más comprometidas con el trabajo, en particular, los maestros acompañantes de las organizaciones.

También se debe tener en cuenta que el contexto socioeconómico o político no es el único problema o dificultad que impiden el buen desarrollo de una práctica de recuperación colectiva de la historia. Hay mayor motivación y participación dependiendo de la fase del trabajo en la que se esté trabajando, situación que ocurrió en los tres casos que hemos mirado. Un ejemplo claro de ello ocurre con esta experiencia de la Escuela Popular Claretiana. La profesora Luz Posada, maestra de la escuela y promotora del trabajo de

²⁵ Este sería el libro llamado “Colectivo de Educadores, Escuela Popular Claretiana (1987), *Filodehambre: Una experiencia popular de innovación educativa*, Neiva, Escuela Popular Claretiana.”

²⁶ Colectivo Escuela Popular Claretiana, op. cit., pp. 101.

recuperación histórica, nos cuenta que la participación no fue la misma durante todo el proceso, “la parte de recolección de la información generó mayor participación por ser mas vivencial y predominar el trabajo oral, mientras que la fase analítica quedó siempre en manos de un pequeño grupo, que éramos algunos de los maestros de la escuela y los asesores de Dimensión Educativa. Mientras que nuevamente la participación aumentaba, aunque nunca en su totalidad, en las devoluciones parciales o en la presentación final del trabajo.”²⁷ Este tipo de problema solo puede ser solucionado por parte de los asesores o educadores, contando con el apoyo de los líderes de las organizaciones, con el fin de motivar e incentivar la participación, creando los espacios que favorezcan el encuentro y brindando un respaldo, pero también respetando la autonomía de cada una de las personas en sus oficios y preocupaciones cotidianas.

Reflexiones.

Tal vez la parte más importante de este tipo de trabajos de recuperación histórica, es que aquellas historias, muchas veces anónimas, que se recuperan y se reconstruyen colectivamente sirven por un lado, para reconocer los procesos a través de los cuales se han constituidos en las comunidades nuevos espacios sociales y de sociabilidad, nuevos actores sociales y prácticas políticas y culturales, significativas para comprender la compleja realidad actual y para valorar su papel en la tarea de construir una verdadera democracia en nuestro país. Por otra parte, estos trabajos han intentado tener un impacto directo en las comunidades con las cuales se trabaja, ya que ayudan a fortalecer sus vínculos y sentido de pertenencia por su grupo, comunicar a otros los aprendizajes adquiridos y mejorar su práctica desde su interpretación.

Otra de las ventajas de este tipo de trabajos investigativos y que es muy valorado por las comunidades es la formación adquirida. Si bien en muchos de los casos los participantes no han tenido una formación en investigación, al ser este un trabajo de carácter participativo, busca que estos grupos logren aprender y a la vez diseñar nuevas técnicas y aparatos formales para analizar información, construir colectivamente un planteamiento, retomar

²⁷ Luz Posada. (2012, 13 de octubre), entrevistada por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

una lectura de textos y la escritura propia de la experiencia, es decir, que adquieran herramientas para llevar a cabo investigaciones en y para la acción.²⁸

Finalmente podemos decir que el interés por parte de una comunidad o de una organización popular de recuperar su historia no surge espontáneamente. Es solamente cuando estos grupos alcanzan cierto grado de consolidación, o cuando se enfrentan a dificultades internas o a los nuevos retos que genera el cambiante contexto local y nacional, cuando surge la necesidad o se toma la decisión de pensarse a sí misma y de reconstruir el camino recorrido. Por ello, van a ser los problemas del presente los que van a definir los temas del pasado a ser investigados.

Si bien se podría considerar como rasgo principal de las prácticas de recuperación histórica la producción de conocimiento, su labor no se agota simplemente en eso. Estas prácticas tienen la obligación y la función de socializar dicho conocimiento producido con el fin de que la experiencia investigada sirva como referencia y apoyo a otros grupos populares. Asimismo, su carácter pedagógico y participativo le otorga la función de formar a quienes participan en ella, al tiempo que busca alentar la organización popular y la transformación de la realidad.

En fin, la recuperación colectiva de la historia es una forma de producción de conocimiento a través de un ejercicio crítico y reflexivo sobre las experiencias y procesos organizativos y participativos de una comunidad u organización popular, claro está, contando con la participación de sus propios protagonistas. Con esto se busca que además de enseñar sobre la importancia del estudio del pasado, se consoliden y se fortalezcan acciones transformadoras, procesos de identidad y de organización social.

²⁸ Lola Cendales. *La investigación como experiencia investigativa y formativa*, disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf

CONSIDERACIONES FINALES.

La investigación mostró de forma prioritaria, a través de la experiencia de Dimensión Educativa, la contribución que la Educación Popular y sus prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia* (RCH), han hecho al intento de reivindicar y hacer visible el papel de los sectores populares. Con el estudio de las propuestas teóricas y metodológicas formuladas por la *Recuperación Colectiva de la Historia*, basadas e influenciadas por la Investigación Acción Participativa, la Teología de la Liberación, la Educación Popular y la Historia Popular, fue como pude establecer el aporte de los trabajos de recuperación histórica a la promoción y fortalecimiento de las organizaciones y movilización de los sectores subalternos.

Igualmente, quisiera destacar que otro de los principales aportes de la *Recuperación Colectiva de la Historia*, fue el cuestionamiento epistemológico que implicaba a los sectores intelectuales y políticos hegemónicos, de la sociedad y la academia desde fines de la década de los setenta, y durante las décadas del ochenta y noventa. Por lo general en los estudios históricos sobre lo popular, la labor de escribir la historia de los sectores populares era exclusiva de los historiadores profesionales, los cuales pese a mostrar en algunas ocasiones su simpatía con sus luchas e iniciativas no dejaban de representarlos como objeto de estudio. Esto en parte contribuyó a valorar y a reconocer la importancia de su acción y su cultura, pero no a potenciar los sujetos y movimientos populares, ni a rescatar la memoria colectiva de sus protagonistas.

Como se ha mostrado a lo largo de la presente investigación, la *Recuperación Colectiva de la Historia*, trata de acabar con las dicotomías entre sujeto y objeto de investigación, entre conocimiento y acción, y entre conocimiento académico y saberes populares, por medio de involucrar a los actores populares como sujetos de conocimiento, buscando hacer de la investigación histórica una herramienta de comprensión y transformación de la realidad. La *Recuperación Colectiva de la Historia* ha tenido como protagonista a las organizaciones populares que en algún momento de su existencia ven importante recuperar la historia de su trayectoria o la historia del contexto en que viven. El interés de los sectores populares, así como de Dimensión Educativa al momento de llevar a cabo experiencias de recuperación histórica no era en el sentido de generar conocimiento para alimentar una disciplina, sino

fortalecer las organizaciones populares y sus proyectos, y enriquecer y afirmar la pertenencia social, cultural y organizativa. Ahí es donde cobra sentido la propuesta teórica y metodológica de la *Recuperación Colectiva de la Historia*, ya que en ella se propicia la vinculación activa de los protagonistas de las experiencias organizativas a las labores de la investigación, a la vez que se intenta fortalecer el potencial político de los mismos.

A través de la investigación también se pudo establecer otros criterios que orientan las prácticas de *Recuperación Colectiva de la Historia*, como son:

1. Realizar una práctica de *Recuperación Colectiva de la Historia* es un acto político que entiende la investigación histórica como un proceso participativo y transformador que se basa en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Partiendo de la recuperación de experiencias organizativas y comprensión de los participantes respecto a los factores que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo acciones orientadas a la transformación de su realidad.
2. Las organizaciones que deciden recuperar colectivamente su historia lo hacen desde sus preguntas actuales, es decir, que el punto de partida de estas prácticas investigativas es analizar cuál es el momento actual de su experiencia, las preguntas que se están haciendo y las opciones de futuro que quieren. La unión de esas preocupaciones presentes definen los temas que dirigen el camino de la investigación histórica colectiva.
3. Al estar la *Recuperación Colectiva de la Historia* ligada a la Educación Popular, es esta una práctica investigativa-educativa que implica un proceso permanente de formación de las personas participantes en el mismo. Esto hace que la experiencia investigativa le dé a las personas participantes herramientas y facultades investigativas básicas. Los talleres y la reflexión permanente sobre la práctica son los medios más comunes de formación en torno a temas como las técnicas para la recuperación histórica, la organización y el análisis de la información, su interpretación y socialización de los resultados.

Pero hay que recordar que la Educación Popular se entiende no solo por el simple desenvolvimiento o evolución de los discursos educativos, sino también por las condiciones creadas por la coyuntura política, social e intelectual, y por el desarrollo del movimiento popular y de los conflictos sociales que se han vivido en determinado periodo histórico. Así

que con la continuación de la concentración del poder en unas pocas personas y países, la concentración y centralización del conocimiento, la desigual redistribución de la riqueza, el ataque contra los sectores populares y movimientos políticos de izquierda, y así se hable del agotamiento del paradigma socialista; el campo de acción y las condiciones socioeconómicas que hicieron necesario el surgimiento de la Educación Popular están presentes hoy con mayor fuerza.

Asimismo, en el caso colombiano el exterminio físico y político que desde la década del ochenta ha sufrido la izquierda y el movimiento popular a través de masacres, desapariciones, magnicidios y atentados contra los líderes y miembros de base de diferentes movimientos políticos como fueron los casos de la *Unión Patriótica* y *A Luchar*, así como contra ong's, sindicatos, intelectuales, educadores, campesinos, etc. llevó a un declive de la Educación Popular y sus prácticas de recuperación histórica, que hizo que sus actores se cuestionaran por la vigencia o no de este tipo prácticas educativas que se han realizado por más de 4 décadas.

La Educación Popular y la Recuperación Colectiva de la Historia como prácticas educativas e investigativas se han visto afectados por los anteriores acontecimientos que les traen a quienes deseen trabajar en esta perspectiva nuevas preguntas y recomponer los instrumentos con los cuales realizan su labor. El auge de políticas neoliberales que empieza con el fin de la contradicción capitalismo/socialismo, dando como perdedor al segundo, pareciera significar para muchas personas el surgimiento de una especie de pensamiento que renuncia a todo tipo de acción y reflexión que le signifique concebir transformaciones radicales en las sociedades. Esto ha traído consigo una renuncia a toda posibilidad de construcción colectiva y un afianzamiento del individualismo.

BIBLIOGRAFÍA.

Fuentes primarias.

Cendales, L. Peresson, M. y Torres Carrillo, A. (1990), *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá, Dimensión Educativa.

Colectivo Escuela Popular Claretiana, (2009), *La participación en la escuela. Entretejiendo pasado, presente y futuro*, Neiva, Dimensión Educativa-Escuela Popular Claretiana.

Dimensión Educativa, Fundación Antonio Restrepo Barco, Zona 1 de Armenia. (2000), *Reconstruyendo nuestra historia*, Bogotá, Dimensión Educativa.

Equipo de Seglares Claretianas, *Economía solidaria Afro-Atrato*, Dimensión Educativa-Editorial Códice.

Revista Aportes, núm. 20, 1985.

Revista Aportes, núm. 22, 1985.

Revista Aportes, núm. 30, 1988.

Revista Aportes, núm. 40, 1994.

Entrevistas.

Germán Mariño. (2012, 17 de octubre), entrevistado por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

Lola Cendales. (2012, 17 de septiembre; 2012, 7 de noviembre), entrevistado por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

Luz Posada. (2012, 13 de octubre), entrevistado por Gonzalo Duarte Villarreal, Bogotá.

Fuentes Secundarias.

"héroes y mártires por la liberación de Nicaragua" 1980. Disponible en: <http://www.sandinovive.org/cna/CNA-historia4.htm#censo>

"Último parte de guerra" disponible en: <http://www.sandinovive.org/cna/CNA-historia10.htm#resultados>

Badilla Gómez, P y Soto Sánchez, P. (1985), *Recuperación de experiencias organizativas. Reflexiones iniciales en torno a dos experiencias en curso*, CENAP, Costa Rica.

Barreiro, J. (1978), “*Educación popular y proceso de concientización*”, México, Siglo XXI Editores.

Bustamante, M. (1987), *La educación popular en Centro América. Estudio de casos*, Celats, Lima.

Cendales, L. *La investigación como experiencia investigativa y formativa*, disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf

Coben, D. (2001), *Gramsci y Freire, Héroes radicales. Políticas en educación de adultos*, Fundación Paideia, Buenos Aires, Argentina.

Cuevas Marín, C. (2008), *Recuperación Colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos.

Equipo de Teología Popular de Dimensión Educativa. (1997) *Teología a pie, entre sueños y clamores. Sistematización del proyecto de Teología Popular de Dimensión Educativa, 12 años 1985-1997*, Bogotá, Dimensión Educativa.

Fals Borda, O., Vio Grossi, F. y Delpiano, A. (1989), *Educación popular y política en América Latina*, Chile, Consejo de Educación de adultos de América Latina.

Freire, P. (1979), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

_____. (1979), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

_____. (1985), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Editorial Paidós. España.

_____. (1988), *Pedagogía de la pregunta*, Quito, Cedec.

_____. (1989), *Alfabetización: ¿A favor de quien?*, Quito, Cedec.

_____. (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

_____. (2001), *Política y educación*, México, Siglo XXI.

_____. (s.f.) *Cambio*, Bogotá, Editorial América Latina.

García, Huidobro, J. (1983), *Gramsci: educación y cultura*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo.

Gramsci, A. (1981), *La alternativa pedagógica*. Editorial Fontanara. México.

Halbwachs, M. (2004), *Los marcos sociales de la memoria*, Editorial Anthropos, Barcelona.

Jara H, O. (1984), *Los desafíos de la educación popular*, Costa Rica, Alforja.

La Concha, A. y Masi, A. (2005), *Un punto y aparte en la educación popular*, Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400602>

Leal Buitrago, F y Zamosc L. (1990). *Al filo del caos. Crisis política en la Colombia de los años ochentas*, Bogotá, Tercer Mundo.

Lewin, K. Fals Borda, O, et al. (2009), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo.

Mariño, G. (s.f.), *Freire entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de su pensamiento*, Disponible en: <http://www.germanmarino.com/descarga-mi-obra/freire.html>

MED, CELADEC y DIMED. (1988), *Vencimos. Nicaragua: Cruzada Nacional de Alfabetización*, Nicaragua, Ministerio de Educación.

Mejía, R. (1985), *Educación Popular, Aportes para la discusión*. Bogotá, Cinep.

Mejía, R. (2011), *Educación y pedagogías críticas desde el sur*, Editorial Magisterio, Bogotá.

Ministerio de Educación (1983), *La Cruzada de Alfabetización en Nicaragua. Su organización y estrategias de participación y movilización*, Nicaragua, Ministerio de Educación-UNESCO.

Núñez, C. (1990), *Desde adentro. La educación popular vista por sus practicantes*, CEAAL, Chile.

_____. (1996), *Educar para transformar, transformar para educar*, Buenos Aires, Lumen Humanitas.

Palacios, J. (1991), *La educación en el siglo XX: la crítica radical*, vol. 3, Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas.

Peresson M, Mariño, G y Cendales, L. (1983), *Educación popular y alfabetización en América Latina*, Dimensión Educativa, Bogotá.

_____. (1993), *La educación para la liberación en Colombia (1960-1990)*, Bogotá, Koinonía.

Pérez Cruz, F. (2001), *La alfabetización en Cuba. Lectura histórica para pensar el presente*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Pierre-Charles, G. (1976), *Génesis de la revolución cubana*, Siglo XXI editores, México.

Preiswerk, M. (1994), *Educación Popular y Teología de la Liberación*, DEI, San José-Costa Rica.

Rodríguez Brandão, C. (1988), *¿Qué es el método Paulo Freire?*, Quito, CEDEC.

Romero, M. (comp.), (2004), *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*, Tomo II, Editorial Caminos, La Habana.

Samuel, R. (edit.), (1984), *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica.

Thompson, E.P. (1984), *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica.

Torres Carrillo, A. *Reconstruir memoria de procesos organizativos populares*, pp. 2.
Disponible en: http://www.dialogos-en-educacion.org/files/Ponencia_Alfonso%20Torres_UPN_0.pdf

_____. *Alfabetización y Educación Popular*, disponible en:
<http://www.centropoveda.org/Alfabetizacion-y-Educacion-Popular.html>.

_____. Cuevas, P y Naranjo, J. (1996), *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

_____. *La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas*, disponible en:
[www.conviven.org.ar/bibliotecas.../La palabra verdadera.doc](http://www.conviven.org.ar/bibliotecas.../La_palabra_verdadera.doc)

Torres Millán, F. (1995, Nov.-Dic). *Educación popular y teología de la liberación: juntando caminos* en Revista Pasos, núm. 62.

Torres, R. (2008), *Educación Popular: Un encuentro educativo con Paulo Freire*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.

Tuñón de Lara, M. (1984), *Por qué la historia*, Colección Temas clave N° 13, Editorial Salvat, Navarra.

Wolf, E. (1982), *Las luchas campesinas del siglo XX*, Siglo XXI editores, México.

Zotta, D. (1976), *Experiencias pedagógicas en Cuba*, Sociedad de Educación Atenas, España.