

**UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DE EDUCACIÓN POPULAR:
LA RED ALFORJA EN MESOAMÉRICA (1980-1998)¹**

Oscar Jara Holliday²

¹ Se trata de un capítulo de la Tesis Doctoral: **EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA, Interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la Educación Popular Latinoamericana**, sustentada en el Doctorado de Educación de la Universidad de Costa Rica, 2017. Otros capítulos de esta tesis fueron publicados en el libro *La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP Alforja- CEAAL – Alboan, 2018.

² Educador popular y sociólogo. Director del CEP Alforja en Costa Rica. Integrante del equipo fundador de la RED ALFORJA y su Coordinador Regional de 1980 a 1998.

CONTENIDO

El contexto de cambio social

Los principales aportes originales, contradicciones y aprendizajes de ALFORJA

5.1 Primera etapa: (1980-1984) Surgimiento de ALFORJA y sus primeros aportes teóricos y metodológicos

- La manera como se hizo la sistematización de experiencias
- Concepción de Educación Popular y lineamientos de acción coordinada
- La capacitación metodológica, la concepción metodológica dialéctica y las técnicas participativas
- El proceso de formación de educadores y educadoras populares
- Reproducción y apropiación (de contenidos y metodología)
- Sobre las técnicas participativas
- El diseño metodológico, el tema generador y el eje temático
- El rol de los educadores y educadoras populares

5.2 Segunda etapa: (1985-1992) La proyección latinoamericana de ALFORJA y su aporte a la reconceptualización del sentido político-pedagógico de la Educación Popular

- Procesos continuos y sistemáticos
- Desafíos del conflicto centroamericano y los vínculos latinoamericanos de ALFORJA
- Sobre participación y trabajo de base en proyectos locales
- La propuesta de “tejer” las redes de organizaciones y procesos
- El vínculo entre procesos educativos y organizativos en la construcción de un movimiento popular
- El papel de los Centros de Educación Popular
- Los métodos organizativos, estilos de conducción y valores humanos del dirigente popular
- El cambio del escenario político y paradigmático: Balance crítico de ALFORJA y la reconceptualización del sentido ético político-pedagógico de la Educación Popular
- Balance crítico de una década

5.3 Tercera etapa: (1993-1998) ALFORJA redefine una estrategia de formación, incidencia y desarrollo institucional de cara al futuro

- Centroamérica: desafíos y apuestas para el futuro
- El nuevo contexto abre nuevas posibilidades
- Los temas a profundizar: identidad de ALFORJA, democracia, desarrollo, pedagogía, género y comunicación
- El “Saber Pedagógico” de ALFORJA
- El proceso de incorporación de la perspectiva de género
- Estrategia de Formación, Incidencia y Desarrollo institucional

En este capítulo nos centraremos en la sistematización de una experiencia significativa de Educación Popular, como es el surgimiento y consolidación de la **Red de Educación Popular Alforja en Centroamérica y México** durante casi dos décadas. Nos interesa abordar particularmente sus principales aportes originales respecto a la relación entre Educación Popular y Cambio Social, así como las contradicciones y aprendizajes teóricos y prácticos que esta red recuperó de forma crítica a lo largo de este período. Aquí seguimos, como señaláramos anteriormente³ la perspectiva de Burawoy (1998), incorporando los vínculos entre el contexto, el diálogo y la intersubjetividad de los actores como constructores de procesos de teorización. Asimismo, todo lo referido al desafío de sistematizar nuestras experiencias, como enfoque y metodología construida principalmente desde las experiencias y propuestas de educación popular.⁴

El contexto de cambio social

La experiencia que sistematizamos para un período de dieciocho años, está ubicada en un contexto de tensiones y cambios importantes, producidos, primero, por el triunfo de la insurrección Sandinista en Nicaragua, cuyo impacto en las propuestas políticas y pedagógicas de la región, (teniendo a la Educación Popular como un componente importante del proyecto revolucionario), ya se ha analizado a detalle en el capítulo anterior⁵; en segundo lugar, por la agudización del conflicto centroamericano en la segunda mitad de los ochenta, que concluyó con la firma de acuerdos de paz y en tercer lugar, por el impacto de los programas de ajuste estructural que instauraron un predominio de políticas neoliberales en la región y, a contramano de las mismas, el levantamiento indígena zapatista en Chiapas en un marco de surgimiento de propuestas de alterglobalización.⁶ Este contexto de cambios económicos, sociales políticos e ideológicos fue de tal magnitud que algunos lo tildaron como “cambio de época”⁷.

³ Nota 68, subcapítulo 3.2 sobre el “método de caso extendido” ubicado en el marco de una ciencia reflexiva opuesta a la visión positivista.

⁴ Ver subcapítulo 3.5: “El desafío de sistematizar nuestras experiencias”

⁵ Ver subcapítulo 4.4: “Del triunfo de la insurrección popular sandinista al levantamiento indígena zapatista (1979-1994)”

⁶ Como hemos analizado en el subcapítulo 4.5: Del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre (1994-2001).

⁷ Ver: Gorostiaga, Xavier (1991): *Los 90, una coyuntura estratégica*, en “Apertura” n. 6, Lima.

En el marco de dos de los grandes períodos en que hemos agrupado las propuestas y experiencias de Educación Popular en América Latina (1979-1994 y 1994-2001), es que se lleva a cabo esta experiencia significativa: la constitución, consolidación-proyección y finalmente redefinición estratégica del *Programa Centroamericano de Educación Popular Alforja*, posteriormente conocida como RED ALFORJA. Como veremos, los hitos y períodos que nos han servido de referencia para organizar el panorama histórico latinoamericano, se relacionaron de manera directa con este proceso particular, que hemos seleccionado entre 1980 (la fundación del Programa ALFORJA) y 1998 (redefinición estratégica de la RED ALFORJA), con base en fuentes más específicas que nos han servido para la sistematización de esta experiencia significativa.

Ponemos en práctica en este capítulo los elementos de reconstrucción histórica e interpretación crítica propios de la propuesta de sistematización de experiencias. De hecho, no sólo el abordaje metodológico será el de esta propuesta, sino que también las fuentes de información serán los productos de las sistematizaciones de experiencias realizadas por la propia Red a lo largo de estos dieciocho años, siendo una de sus características de identidad más resaltantes.

Finalmente, cabe decir, que se cierra este análisis el año 1998, cuando se produce una reestructuración organizacional y estratégica radical de la RED ALFORJA, precisamente marcada por el efecto de todos esos cambios del contexto y de las relaciones intersubjetivas entre los actores del proceso, pero también en momentos previos a que el Huracán Mitch (octubre 1998) azotara la región causando desastres de una magnitud que no había ocurrido en décadas y desnudando la gravísima situación de vulnerabilidad que la caracterizaba, obligando a redefinir también las perspectivas a futuro de Centroamérica.

Los principales aportes originales, contradicciones y aprendizajes de ALFORJA

En la sistematización de la experiencia de ALFORJA podemos identificar tres grandes etapas diferenciadas, marcadas tanto por los cambios del contexto de la región centroamericana, como por los cambios de enfoque o de énfasis que caracterizaron su trabajo coordinado. Las principales fuentes de referencia que nos permiten identificar este trayecto, se encuentran en las memorias de los Talleres Regionales de Sistematización y Creatividad que anualmente realizaba la Red, con la

participación de varias personas de cada equipo de los centros integrantes y personas invitadas de otras redes y espacios latinoamericanos de Educación Popular.

Estas etapas son:

Primera etapa: *El surgimiento de ALFORJA y sus primeros aportes teóricos y metodológicos*, que cubre los años de 1980 a 1984.

Es la etapa del triunfo de la Revolución Sandinista en que se construyen los principales fundamentos de la concepción de Educación Popular que les marcará en adelante. Los eventos regionales de “Sistematización y Creatividad” organizados en ese período, y los temas principales que se abordaron, fueron:

Taller I: Alajuela, Costa Rica. 16 a 24 de abril, 1982: *Metodología de EP en la capacitación. La Recuperación Cultural.*

Taller II: Coronado, Costa Rica. 20 a 27 de abril, 1983: *El método dialéctico en la EP: métodos y técnicas, capacitación metodológica y formación de base, investigación y códigos populares, evaluación y sistematización.*

Taller III: Guadalajara, México. 15 a 23 de mayo, 1984: *Aplicación de la Concepción Metodológica Dialéctica a la EP: formación de educadores de base y recuperación histórico-cultural.*

Segunda etapa: *La proyección latinoamericana de ALFORJA y su aporte a la reconceptualización del sentido político-pedagógico de la EP*, que abarca los años 1985 a 1992.

Es una etapa de abruptos cambios en el contexto regional y mundial. Período, a la vez, de extensión de su propuesta y de enfrentamiento de nuevas tensiones y contradicciones, entre ellas la agudización del conflicto bélico en Centroamérica y los posteriores acuerdos de paz. Los eventos regionales de “Sistematización y Creatividad” fueron:

Taller IV: Ciudad de Panamá. 24 junio a 3 julio, 1985: *Incidencia de nuestro trabajo en el movimiento popular; las Escuelas Metodológicas; bases teóricas de la Metodología Dialéctica; elementos didácticos en la Metodología Dialéctica*

Taller V: San José, Costa Rica. 3 a 10 de agosto, 1986: *Procesos educativos y procesos organizativos; la perspectiva de integralidad en la Educación Popular; el Método Dialéctico y el tratamiento de las contradicciones.*

Taller VI: Chapala, México. 5 a 13 de setiembre, 1987: *Métodos organizativos y estilos de conducción; Programas de formación metodológica; Programas de formación temática; Tratamiento de lo histórico-cultural.*

Taller VII: Guadalajara, México. 16 a 26 de octubre, 1988: *Aporte de nuestro trabajo al fortalecimiento estratégico del movimiento popular: La CMD y la construcción de un proyecto histórico liberador.*

Taller VIII: Managua, Nicaragua. 16 a 29 de julio, 1989: *Educación Popular, Democracia y Transformación Social* (en el contexto del décimo aniversario de la Revolución Sandinista).

Taller IX: Coclé, Panamá. 22 a 28 de julio, 1991: *El Papel de ALFORJA ante los nuevos desafíos de la construcción de una alternativa popular. - "Diez años de ALFORJA, balance y perspectivas"*

Taller X: Antigua, Guatemala. 1 a 8 de setiembre, 1992: *Aporte de los procesos de EP a la construcción de una alternativa popular, en cuanto a lo ético, la identidad, las relaciones de género, el poder y la democracia.*

Tercera etapa: *La redefinición estratégica de ALFORJA de cara a los cambios del contexto y sus desafíos*, que abarca los años 1993-1998.

Es la etapa de búsqueda de caminos para una Educación Popular transformadora en un contexto de globalización neoliberal. En este período se llevaron a cabo los eventos regionales de sistematización y creatividad siguientes:

Taller XI: Villa Blanca, Costa Rica. 29 agosto a 7 setiembre, 1993: *Aporte de los procesos de EP a la construcción de alternativas de Democracia y Desarrollo Integral.*

Taller XII: Yojoa, Honduras. 18 a 24 de setiembre, 1994: *Educación Popular: Pedagogía, Democracia y Desarrollo.*

Taller XIII: San Salvador, El Salvador, 17 a 24 de setiembre, 1995: *Pedagogía, Democracia y Desarrollo: la propuesta estratégica de ALFORJA.*

Taller XIV: Panamá, 1 a 8 de setiembre, 1996: *La incidencia y el desarrollo institucional que el momento histórico exige a ALFORJA,*

Taller XV: Coronado, Costa Rica, setiembre, 1998: *"La estrategia de Formación e Incidencia de ALFORJA.*

5.1 Primera etapa: (1980-1984)

Surgimiento de ALFORJA y sus primeros aportes teóricos y metodológicos

Como hemos reseñado en el capítulo sobre el panorama histórico⁸, en este período se constituyen los primeros espacios de encuentro y articulación de prácticas y practicantes de Educación Popular a escala latinoamericana, principalmente por la iniciativa de CELADEC. En la región centroamericana un evento que marcó un hito decisivo para lo que sería luego la Red ALFORJA, fue el I Encuentro Centroamericano de Educación Popular, realizado en San José de Costa Rica en setiembre de 1978, organizado por CENAP. Este encuentro posibilitó el que se conocieran no sólo experiencias interesantes y significativas de varios países, sino también vinculó a las personas que posteriormente conformarían esta Red.⁹

Al año siguiente, inmediatamente después del triunfo de la insurrección Sandinista que llevó al derrocamiento de Somoza, el educador popular y arquitecto Carlos Núñez Hurtado convoca en Guadalajara, México a un encuentro de solidaridad del *Grupo Regional de Apoyo a Nicaragua*, en el que varias de estas personas vuelven a coincidir. Allí se formula un primer plan de apoyo en Educación Popular, que motivó que se fuera en setiembre y octubre de 1979 a Nicaragua a concretizarlo y programarlo. Consecuencia de ello fue la posterior realización en los años siguientes, de diversas actividades educativas vinculadas a la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980), las Jornadas Populares de Salud (1981), el Movimiento Campesino de Arte y Teatro-MECATE (1980), la capacitación de obreros agrícolas para la Reforma Agraria a través del INRA(1981), la formación metodológica de dirigentes comunales de los Comités de Defensa Sandinista (1982), la capacitación en métodos participativos para funcionarios del Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos y otros (1983), en un contexto en el que parecía que todo lo que se planeaba (o soñaba) era posible realizarlo, debido la creatividad y ebullición del proceso

⁸ Ver: capítulo IV, subcapítulos 4.3 y 4.4

⁹ En el evento participaron los educadores populares Carlos Núñez de IMDEC, México. Raúl Leis de CCS, Panamá. Carlos Méndez, de CENCOPH, Honduras. Dimas Vanegas de FUNPROCOOP, El Salvador y Oscar Jara de TAREA de Perú, (la mayoría pertenecientes a un comité de solidaridad con el pueblo de Nicaragua en su respectivo país) quienes serían parte relevante del equipo fundador de ALFORJA dos años más tarde. Podemos decir que en ese evento surgen los gérmenes de la convergencia política, pedagógica y personal que luego marcaría a la coordinación regional.

revolucionario, en que la Educación Popular era requerida prácticamente en todos los ámbitos: económicos, sociales, políticos, culturales.

Luego de un intenso primer período de trabajo coordinado, en el que confluyó un grupo importante de educadores y educadoras populares de varios países latinoamericanos, aportando y aprendiendo todo lo que les era posible, se reconoció que se podía ir más allá en este trabajo conjunto y hacerlo de forma más permanente y organizada. La experiencia vivida demostraba que era posible una coordinación de trabajo efectiva, basada fundamentalmente en la confluencia de los aportes individuales a un programa común y que, además se podía pensar en un marco de acción de influencia en toda la región mesoamericana.

Y así, surgió, el 28 de mayo de 1981, una coordinación regional de Educación Popular que buscaría proyectar su trabajo en todos los países de Centroamérica y México, con el nombre “**Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA**” cuyo nombre buscaba expresar el sentido dinámico de ir de un lado a otro llevando y recogiendo experiencias, ideas y voluntades¹⁰.

Por supuesto que, durante varios años, Nicaragua continuó siendo el punto principal de trabajo y confluencia, pues allí era posible realizar tareas cuya dimensión o proyección nacional eran impensables en otros países. Se aprendió mucho de ella, pero no era posible aplicar directamente esas enseñanzas a otros contextos, lo que obligo a recrearlas o reinventarlas en función de las condiciones específicas de cada país de la región.

Para operacionalizar esta coordinación, se designó al equipo que venía trabajando desde el *equipo de publicaciones de Educación Popular* del CSUCA, (el Consejo Superior Universitario Centroamericano), para que constituyera una nueva institución en Costa Rica y ejerciera desde allí el rol de "equipo permanente" de la coordinación ALFORJA. Así se creó la asociación civil sin fines de lucro *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja- CEP*, en San José. Los otros centros integrantes fueron: El *Centro de Capacitación Social-CCS* y el *Centro de Estudios y Acción Social-CEASPA*, de Panamá. El *Centro Educativo de Promoción Agraria-CEPA*, de Nicaragua. El

¹⁰ ALFORJA (Ed). (1981) Memoria del Taller Constitutivo del Programa Coordinado Alforja, Managua: Alforja

Centro de Comunicación Popular-CENCOPH, de Honduras. El *Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario-IMDEC*.¹¹

Entre 1980 y 1982 se realizaron coordinadamente diecinueve eventos de Educación Popular en Nicaragua, Honduras, Costa Rica, México y Panamá¹², principalmente talleres de capacitación metodológica y encuentros de Educación Popular. Se produjeron también varias publicaciones, materiales didácticos y audiovisuales¹³; se realizaron proyectos de investigación, de recuperación histórica y cultural en barrios y comunidades campesinas y también intercambio de materiales y recursos humanos, apoyándose para potenciar los trabajos nacionales de cada uno de los centros integrantes, socializando las experiencias y reflexionando críticamente a partir de ellas. Los criterios que regían la coordinación fueron:¹⁴

- “-Coordinarnos operativamente, no de manera burocrática ni superestructural. Esto es, a través de acciones y planes concretos en los que nos podemos realmente apoyar.
- Evitar la duplicación de esfuerzos y maximizar los recursos humanos y materiales que tenemos en cada centro.
- Sentirnos parte de una corriente mucho más amplia a nosotros mismos por lo que, sin pretender “afiliar” a más centros a nuestra coordinación, buscamos participar activa y fraternalmente en otras instancias y redes nacionales e internacionales” (...)
- Nuestro funcionamiento es muy sencillo también: cada cuatro meses se realiza una reunión en la que participa un representante de cada centro. En ella se evalúan las actividades realizadas, se plantean necesidades y propuestas, se hace un análisis de la situación regional y se planifican actividades conjuntas para el siguiente período”

¹¹ Posteriormente permanecería de Panamá sólo el CEASPA; el equipo de Educación Popular del CEPA pasó a constituir un nuevo centro: CANTERA, y se incorporaron la Fundación Promotora de Cooperativas-FUNPROCOOP, de El Salvador y Servicios Jurídicos y Sociales-SERJUS, de Guatemala. En este espacio se tejieron en 1980 y 1981, profundas vinculaciones y búsquedas con otros compañeros y compañeras, con quienes creamos y construimos esta red en sus inicios: Laura Vargas, Cecilia Díaz, Raúl Leis, Carlos Núñez, Freddy Morales, Ricardo Zúñiga, Anabel Torres, Carlos Méndez, Guillermo Zelaya, Efrén Orozco, Graciela Bustillos, Mariela Arce, Aura Lila Ulloa, Juan Manuel Ayala, Luis Serra y muchas otras personas, incluyendo a Oscar Jara como Coordinador Regional. Información en detalle sobre este período lo encontramos en el Anexo # 1: Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular 1970-2017.

¹² Para 1984 ya se habían realizado noventa: 38 en Nicaragua, 9 en Honduras, 13 en México, 14 en Panamá, 10 en Costa Rica, 3 en Ecuador, 2 en Bolivia, 1 en Perú. (ref: Alforja 1984: Memoria del III Taller de Sistematización y Creatividad, Guadalajara, pp 4-5)

¹³ Las principales fueron: *El trabajo en grupo, Educación Popular, su dimensión política; Técnicas de animación; Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política; Técnicas Participativas para la Educación Popular* Tomos I y II; *Los desafíos de la Educación Popular*; También diaporamas sonorizados: “*La historia de los tigres y los gatos*” (sobre la estructura social); “*La cucarachita Martínez*” (sobre el consumismo); “*El Tahir* (sobre el machismo); en los talleres se crearon y recrearon técnicas participativas para el trabajo con grupos, varias de las cuales devinieron en materiales didácticos como *El rompecabezas de la cultura; El árbol social; La lotería; etc.*

¹⁴ ALFORJA (Ed.). (1982): Memoria de la II reunión de Coordinación de Alforja, pp. 3-5 setiembre, San José.

Identificamos para esta etapa los siguientes aportes originales que surgieron de la coordinación ALFORJA y que desarrollaremos más adelante:

- La sistematización de experiencias;
- Actualización de una concepción de Educación Popular;
- La capacitación metodológica, la concepción metodológica dialéctica y las técnicas participativas;
- El proceso de formación de educadores y educadoras populares;
- Reproducción y apropiación de contenidos y metodología;
- Diseño metodológico, tema generador y eje temático;
- Definición o caracterización del rol de los educadores y educadoras populares

La manera como se hizo la sistematización de experiencias

Un componente que definitivamente significó un importante aporte original, fue la importancia que ALFORJA le dio a la sistematización de experiencias como reflexión crítica sobre su propio quehacer, con el fin de ir construyendo una identidad común. A partir de 1982, se comenzó a realizar anualmente un evento de intercambio vivo de las experiencias que se realizaban y de reflexión en torno a ellas, llamado “*Taller Regional de Sistematización y Creatividad*”. Cada centro era responsable de preparar y coordinar un eje de sistematización que articulara experiencias de todos los centros, convocando con materiales y guías de reconstrucción histórica y análisis, a la participación de los diferentes equipos de trabajo, que posteriormente se encontrarían en este evento que se comenzó a realizar año con año, con el fin de impulsar conjuntamente una reflexión teórica y metodológica y definir pistas para adelante, además de producir creativamente propuestas de técnicas, materiales educativos y diseños de trabajo.

En estos talleres se comenzó a producir un pensamiento compartido, ordenando, explicitando y profundizando teóricamente lo que se realizaba cotidianamente en los diferentes países. Así, de 1982 a 1998 se realizaron quince talleres de “Sistematización y Creatividad” en los cuales se fue amasando y construyendo una propuesta teórica y metodológica que impactaría posteriormente a toda la región y que constituyen el objeto principal de esta sistematización que presentamos: “Sin duda es en estos eventos (como síntesis de procesos) donde vamos dando forma más precisa a nuestras concepciones y donde vamos construyendo una relación humana, fraterna y crítica, de

compañeros, no sólo entre las instituciones, sino entre las personas que conformamos la coordinación ALFORJA”¹⁵

Concepción de Educación Popular y lineamientos de acción coordinada

Uno de los textos en los que se expresa más claramente cómo se concebía la Educación Popular desde Alforja en estos primeros años, es el que se elabora desde la Coordinación Regional como síntesis de lo trabajado en los primeros talleres regionales de Sistematización y Creatividad¹⁶:

“Concebimos la Educación Popular como un proceso sistemático y permanente de formación teórico-práctica con las clases populares. Como un proceso político-pedagógico dialéctico e intencionado, orientado a comprender teóricamente la práctica social en la que vivimos y actuamos, para participar consciente y organizadamente en su transformación en función de un proyecto histórico que exprese los intereses y aspiraciones de las mayorías.

Entendemos la Educación Popular como un proceso integral que comprende no sólo la formación y puesta en práctica de conceptos, métodos y técnicas, sino también de valores, actitudes y cualidades humanas fundamentales: la fraternidad, la solidaridad, la entrega, el amor al pueblo. Se trata de contribuir no solamente a la construcción de una nueva sociedad, sino también a la formación de un hombre y una mujer nuevos: creativos, críticos y autocríticos; capaces de interpretar las realidades concretas y de actuar consecuente, colectiva y desinteresadamente en su transformación”.

Por esta razón, los lineamientos de acción son también de carácter integral y tratan de abarcar las distintas dimensiones de la realidad y de la vida. Se buscaba articular en cada uno de los trabajos las siguientes dimensiones: a) Investigación (con distintas modalidades, investigación documental, investigación-acción, investigación participativa. b) Formación: a través de programas continuos, sistemáticos, con una secuencia y un plan de seguimiento definido. c) Sistematización: como reflexión crítica sobre el proceso de las mismas experiencias, a partir de la recopilación y ordenamiento de todos los elementos que intervienen. d) Teorización: como elaboración teórica propia, a partir de la sistematización del trabajo, con la intención de elaborar formulaciones de validez general. e) Producción de materiales: (escritos, sonoros y audiovisuales) en función de los

¹⁵ Jara O. (1987): *Aprender desde la práctica- Reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica*, ALFORJA; San José, p. 37.

¹⁶ ALFORJA (Ed.). (1984): *Memoria del III Taller de Sistematización y Creatividad*, Guadalajara, México, 15 a 23 de mayo, p. 6

avances de investigación, de los planes de capacitación, para compartir las experiencias sistematizadas o las formulaciones teóricas.

Así, durante todo este período inicial, el Programa Coordinado ALFORJA organizó su quehacer en torno a estas cinco dimensiones, planificando y evaluando sus actividades conjuntas y particulares con estos criterios.

La capacitación metodológica, la concepción metodológica dialéctica y las técnicas participativas¹⁷

Las primeras demandas de formación en Nicaragua a comienzos de 1980 planteaban la necesidad de apoyar el proceso de capacitación de nuevos educadores (as) populares en el país. Se constató que, durante la dictadura somocista, la Educación Popular se había realizado de manera restringida, clandestina, debido a la intensa represión existente, y que ahora el proceso revolucionario planteaba de manera urgente la formación educadores y educadoras tanto en las organizaciones sociales como en los ministerios, con el fin de incentivar la participación popular en las tareas de construcción de la nueva sociedad. En un inicio, se pensó que la demanda principal era la capacitación de estos cuadros en el manejo de nuevas técnicas de comunicación participativa: técnicas para trabajo de grupos, dinámicas de análisis, prensa popular, sociodramas, afiches, etc. y se comenzaron a realizar algunos talleres en este sentido. Pronto se percibió que el problema no estaba allí, en las técnicas, sino que lo que esas personas requerían era el manejo de una concepción metodológica de Educación Popular, que les permitiera *diseñar, llevar a cabo y evaluar* programas de formación y de capacitación: cómo elegir los temas de la formación, cómo organizar eventos formativos, cómo impulsar un proceso sistemático de reflexión, cómo sistematizar las experiencias, cómo darle continuidad a la formación, etc. Usando el lenguaje “militar” tan en boga en ese momento marcado por la insurrección contra la dictadura Somocista, se formula que no se trataba tanto de adquirir nuevas “armas” educativas, sino de pensar en las “tácticas” y “estrategia” de la Educación Popular acordes con el proceso revolucionario.¹⁸

¹⁷ Basado en: Jara O (1983): *Reflexiones sobre la experiencia centroamericana de capacitación metodológica de ALFORJA*. Este documento fue preparado especialmente para presentar la experiencia de ALFORJA en el Encuentro *Internacional de Educación Popular por la Paz*, realizado en Managua en el mes de agosto de 1983, organizado por CEAAL-ICAE-Highlander Center.

¹⁸ Las primeras reflexiones teóricas-metodológicas que hicimos sobre estas experiencias figuran en Jara O. (1981): *Educación*

La Cruzada Nacional de Alfabetización abrió concretamente una gran pista: la formación de educadoras y educadores “multiplicadores” a través de talleres “matrices” nacionales (con participantes de distintas partes del país) que luego, se reproducirían a niveles departamentales y municipales. Así, un tema trabajado en un taller matriz con 40 o 50 docentes, luego estas mismas personas lo trabajarían como multiplicadoras en las distintas regiones del país, quienes a su vez harían lo mismo en sus municipios, llegando a reproducirse hasta con 8 mil participantes de base en la experiencia educativa. Se hicieron así una serie de talleres de metodología, alrededor de un tema concreto, en los que conjuntamente con la profundización del tema, se hacía una reflexión metodológica, pues se quería no sólo “reproducir” mecánicamente los contenidos, sino generar metodológicamente procesos participativos y creativos de “apropiación” de los mismos.¹⁹

“Posteriormente, se nos abrió una nueva pista: trabajar en el ámbito nacional talleres matrices sucesivos con períodos intermedios de reproducción en las regiones. En este caso, los temas de los talleres matrices tendrían una continuidad entre ellos, con lo que podíamos diseñar un programa de formación a largo plazo (6 talleres en un año, por ejemplo). En este caso, la continuidad entre los temas estaría dada por un proceso de progresiva profundización y complejidad. Es decir, iríamos de lo más concreto a lo más abstracto, de lo más sencillo a lo más profundo”²⁰.

A la vez, la experiencia de reproducción de los temas, fue dando a los educadores(as) una experiencia práctica cada vez más rica, con lo que su manejo de la concepción metodológica, y de las técnicas didácticas se iba haciendo mayor. El seguimiento a las reproducciones planteaba, asimismo, qué aspectos metodológicos profundizar en los siguientes talleres matrices, con el objetivo de lograr que los educadores y educadoras adquirieran progresivamente una mayor autonomía, desarrollando su propia capacidad de diseño, ejecución y evaluación de programas educativos en sus bases. Esto se fue logrando progresivamente, siendo ya para los años siguientes innecesario tener un taller matriz para que un equipo departamental pudiera realizar un taller sobre un tema de importancia en su departamento, ni para que ellos pudieran elaborar un plan de formación de mediano plazo.²¹

Popular: La Dimensión Educativa de la Acción Política - Reflexiones sobre la Educación Popular desde el contexto de la Revolución Popular Sandinista, CEASPA, Panamá.

¹⁹ Es el caso del proceso con la División de capacitación del MIDINRA en 1981: Los temas fueron: a) producción y productividad; El plan técnico-económico de las unidades de producción estatal; c) el papel de la APP (Área de Propiedad del Pueblo- las tierras expropiadas a Somoza) en la nueva economía, etc.. Se realizaron memorias de todos estos talleres, que aún se conservan.

²⁰ Jara O. (1983): ya citado, p. 3.

²¹ Ver al respecto: CDS, Secretaría de Educación y Propaganda (1982): *Un año de experiencia, un año de aprendizaje*,

Conforme se fueron dando estas experiencias en Nicaragua, los centros de ALFORJA comenzaron entre 1981 y 1983 a realizar talleres de metodología en otros países como México, Honduras, Panamá y Costa Rica. La particularidad de cada país exigió adecuar tanto las formas de implementar los talleres, como los contenidos temáticos, para adaptarlos a las realidades concretas. Además, conjuntamente con estos talleres de metodología, se organizaron talleres sobre teatro popular, prensa escrita, elaboración de audiovisuales, producción de historietas etc. con el objeto de capacitar también en el manejo de medios de comunicación a las organizaciones populares.

A lo largo de todo este proceso, y por las razones señaladas, ALFORJA fue construyendo una propuesta pedagógica, centrada en la formación metodológica. Sin embargo, siempre se tuvo que enfrentar la dificultad de cómo entender esta propuesta, dado que muchas veces se confundía lo metodológico con las técnicas y dado que éstas comenzaron a aparecer como la cara más visible de una propuesta de Educación Popular, muchas veces se llegó a pensar – incluso hasta ahora- que hacer Educación Popular era “aplicar técnicas participativas”. Eso les llevó a tener que diferenciar conceptualmente lo que sería una propuesta de “concepción metodológica” dialéctica, como sustento epistemológico de esta propuesta pedagógica, de lo que son las herramientas técnicas y procedimientos de puesta en práctica de dicha concepción.

Sobre este importante aspecto, en palabras de la época, en uno de los textos que tuvo mayor circulación en ese entonces, luego de haber trabajado colectivamente el tema en el II Taller Regional de Sistematización y Creatividad, se formulaban las siguientes afirmaciones:

“Es muy frecuente el encontrarse con una gran inquietud entre los educadores populares sobre cómo aplicar una metodología correcta en nuestro trabajo; sin embargo, se habla con frecuencia de las "metodologías" educativas, y se le entiende en sentidos muy distintos. Muy comúnmente se reduce la preocupación metodológica el uso de tal o cual técnica de comunicación (charlas, audiovisuales, dinámicas de grupos, etc.) Nosotros creemos que la preocupación metodológica debe ir más allá del uso de las técnicas. Debe estar referida al proceso de conocimiento que se

un año de avance: Memoria de los talleres matrices, jornadas nacionales y reproducciones realizados por la Secretaría de Educación y Propaganda de los CDS entre noviembre de 1981 y octubre de 1982. También: *Memorias de los talleres de Educación Popular* y el *Plan de Educación Popular para los asentamientos humanos*, de la Unidad de Educación Popular del MINVAH durante 1982-1983, así como *el Informe Final*. Igualmente Memorias de los talleres de capacitación, realizados por la División de Capacitación del MIDINRA durante 1982-1983. (Estos materiales se encuentran actualmente en la colección “Alforja” donada al Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica en el 2013).

realiza durante un programa educativo. Empezar un proceso educativo significa poner en práctica una determinada teoría del conocimiento, porque la acción educativa no es otra cosa que un proceso de creación y recreación de conocimientos.

Para nosotros, la principal preocupación metodológica está referida a la coherencia lógica con que se deben articular todos los elementos de un programa educativo: los objetivos planteados, los temas a trabajarse, las técnicas y materiales a utilizarse, en función del proceso de conocimiento, que un grupo concreto de participantes realiza”.²²

ALFORJA fundamentaba su concepción metodológica, en la *teoría dialéctica del conocimiento*²³, afirmando que la práctica social es la fuente, el criterio de verdad y el fin último del conocimiento. Por ello, afirmaban que los procesos de Educación Popular deben fundamentarse en una *concepción metodológica dialéctica*²⁴, aplicada creadoramente en los programas educativos, como un proceso que “parta de la práctica, teorice sobre ella y regrese a la práctica para transformarla”. Que parta siempre de situaciones concretas, realice un proceso de abstracción y regrese nuevamente a lo concreto con nuevas proyecciones.

Dentro de esta concepción, la teoría tiene un papel fundamental, pero en la medida que se llega a ella a través de un *proceso sistemático de teorización* sobre la práctica y en la medida que sirva como una *guía para la práctica transformadora* y no solamente como un conjunto de conceptos o definiciones aprendidas:

“Así, la aplicación del método dialéctico a la pedagogía de masas, podrá asumir muchas y muy variadas formas, en la medida que responda a realidades diferentes, y a necesidades, intereses y niveles distintos de acuerdo al lugar, sector de clase y grupo de participantes con los que se está trabajando. Lo importante será que el programa educativo permita realizar colectivamente **un proceso ordenado de teorización a partir de situaciones concretas**, que permita descubrir las leyes históricas y los conceptos, como categorías de análisis e interpretación de la realidad que llevan a realizar conscientemente acciones transformadoras en función de los intereses de las masas populares”.²⁵

²² Alforja (1983): Memoria del II Taller de Creatividad, Coronado, Costa Rica, p. 8

²³ Una profundización sobre la aplicación de la teoría dialéctica del conocimiento a la pedagogía, se encuentra en Leis, R. (1985): *El arco y la flecha*, San José; Alforja.

²⁴ “Una concepción metodológica de la Educación Popular, basada en esta teoría del conocimiento, no buscará, por tanto, conseguir un ‘aprendizaje’ memorístico de las leyes de la dialéctica... [sino] buscará impulsar un proceso de abstracción que permita llegar a descubrir las leyes históricas y los conceptos como categorías teóricas para la interpretación y transformación de la realidad en que se viva (...) En definitiva, la metodología dialéctica, al hacernos ejercitar un proceso sistemático, teórico-práctico de conocimiento de las realidades concretas, nos debe llevar a pensar dialécticamente, para poder así enfrentar a nuevas y distintas situaciones que la propia práctica nos irá exigiendo conocer y transformar”

Jara, O. (1984) *Los desafíos de la Educación Popular*. Lima: Tarea p. 20

²⁵ Igual a la anterior, p. 14 (negritas en el original)

Planteada así la cuestión metodológica, se ubicaba el papel y el sentido de las técnicas de investigación, análisis, comunicación y organización que se utilizan en la Educación Popular: Las técnicas pueden ser muy diversas, pero había que considerarlas sólo como instrumentos, como *herramientas*, que lógicamente tienen que utilizarse de acuerdo a la concepción metodológica y en función de los objetivos que se plantea la Educación Popular. Por ello, las técnicas deberán ser siempre *participativas*: que incentiven a la reflexión e intervención de todos los participantes. Evidentemente, para escoger la más adecuada hay que tener en consideración el tema que se va a trabajar, el nivel de profundización al que se quiere llegar y el tipo de participantes del programa educativo.

“Ahora bien, en nuestra experiencia, hemos percibido que no solamente es importante escoger la técnica más adecuada (para el tema, los participantes y el objetivo propuesto), sino que es fundamental *el procedimiento* de utilización de esa técnica. (Un sociodrama que no se prepara adecuadamente por falta de indicaciones precisas, una película que se proyecta sin discusión posterior, o una dinámica de análisis cuyo debate no se sepa conducir bien, pueden ser un fracaso).

No se trata, por tanto, de usar técnicas "novedosas" para hacer "entretenida" una actividad educativa. Se trata de incentivar la participación ordenada del grupo, que permita arribar, luego de un proceso colectivo de reflexión, a conclusiones claras sobre el tema que se está tratando. Se trata de generar un *proceso de apropiación de los conocimientos* a través de un esfuerzo activo de interpretación, análisis y síntesis”.²⁶

El proceso de formación de educadores y educadoras populares

Toda esta intensa experiencia de capacitación metodológica tenía por objetivo no sólo impulsar procesos de Educación Popular, sino formar educadoras y educadores populares que pudieran multiplicar autónomamente los procesos formativos. De ahí que mucho de la reflexión que ALFORJA produce a partir y en función de su quehacer formador, gira en torno a qué implica esto, desde la perspectiva de impulsar procesos de formación teórico/prácticos, como parte de un proceso más amplio que era el de la consolidación de la organización popular. En definitiva, se pensaba que los procesos de Educación Popular eran un aspecto necesario del proceso de

²⁶ Jara, O. (1984) *Los desafíos de la Educación Popular*, Lima: Tarea, p. 15. (subrayados y negritas en el original). Posteriormente, este tema sería tratado con mayor detalle por: Núñez, C. (1985) *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, Guadalajara: IMDEC.

organización popular que permitiera fortalecerlo impulsando una acción educativa liberadora desde el interior de una práctica político-organizativa liberadora que consolidara la participación popular:

“Como perspectiva, el objetivo básico de la Educación Popular es el de fortalecer y desarrollar la conciencia de clase de las masas populares. Esto no significa otra cosa que fortalecer y desarrollar las organizaciones en una perspectiva de clase. La conciencia de clase no se manifiesta sino como práctica organizada, consciente de clase; y esto supone la realización de un esfuerzo activo, ordenado y sistemático de análisis, estudio y reflexión sobre la práctica para llevarse a cabo.

La Educación Popular, no busca conocer o contemplar la realidad desde fuera, sino que pretende **descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación**, para hacer de la actividad espontánea de las masas, una actividad consciente, revolucionaria, guiada teóricamente por una perspectiva estratégica. Así, la Educación Popular tendrá sentido en la medida que permita a las clases populares asumir organizadamente -con lucidez y pasión- su rol de **sujetos activos en la construcción de la historia**.

Todo esto implica que las actividades formativas deban tener siempre una perspectiva de **continuidad** en el seno de las organizaciones populares. Esta perspectiva deberá permitir que las clases populares y sus dirigentes lleguen a **apropiarse no sólo de los contenidos teóricos, sino también de los fundamentos metodológicos; de las herramientas técnicas y de los procedimientos didácticos**. Que la Educación Popular sea cada vez más una tarea en manos de los dirigentes populares y no una propiedad de las instituciones de apoyo.

Esta apropiación múltiple es la que garantizará que las organizaciones populares re-creen y den nueva vida a los procesos de formación en su labor cotidiana, tanto en sus actividades específicamente educativas, como en sus reuniones y asambleas, en sus tareas organizativas, propagandísticas, etc. De esta manera, toda actividad de formación deberá tender a la **autoformación** y deberá pensarse en función del **efecto multiplicador** que pueda tener al nivel de los amplios sectores de masas²⁷.

Reproducción y apropiación (de contenidos y metodología)

Todo lo señalado anteriormente explica que surgieran dos categorías claves construidas originalmente por ALFORJA en este período inicial; la de “reproducción” de la metodología y la de “apropiación” de los contenidos y metodología.

En los procesos de capacitación realizados, se pusieron en práctica dos modalidades:

²⁷ Jara O. (1983) p. 5. Negritas en el original.

- a) Talleres de metodología que buscaban -a través del tratamiento de un tema general- realizar una experiencia vivencial de aplicación de un diseño basado en la propuesta metodológica dialéctica con las personas participantes. El objetivo principal no era tanto el tratamiento del tema sino el apropiarse de la metodología y capacitarse para reproducir y recrear procesos metodológicos similares en su trabajo cotidiano.
- b) Talleres “matrices” sobre temas específicos en los que se buscaba principalmente la apropiación del contenido con el fin de poderlo reproducir en procesos de formación multiplicadora.

En los talleres del primer tipo, una vez trabajado el tema en los primeros días, se hacía luego de forma participativa una síntesis metodológica de cómo se había realizado el taller: el orden que se siguió en el tratamiento de los contenidos; cuál había sido el punto de partida, la secuencia de profundización y el punto de llegada; qué técnicas se usaron para cada momento y cómo se utilizaron, etc. Y de esta manera, apropiándose críticamente de la metodología aplicada, los participantes elaboraban diseños de talleres sobre algún tema importante en sus organizaciones, aplicando la concepción metodológica dialéctica, y el uso de técnicas participativas.

En los talleres del segundo tipo, luego de la síntesis metodológica, se ponía más énfasis a la fase de *diseño de talleres de reproducción* en la que todo giraba alrededor de cómo se re-trabajarían los contenidos del tema abordado en este taller matriz, de acuerdo a las particularidades de cada zona de donde provenían los participantes: ejemplos concretos, situaciones específicas, materiales de apoyo e información complementarios, etc.

Estas categorías, de “apropiación” y “reproducción” fueron producidas colectivamente en los talleres de Sistematización y Creatividad, a partir de las experiencias que se realizaban. Así, el proceso de reflexión fue ahondándose conforme se realizaban anualmente. Por ejemplo:

“La capacitación metodológica es trabajo de Educación Popular en última instancia, y es un proceso de apropiación de los conocimientos, de una manera de pensar dialéctica que se da en sí misma: o sea que es un proceso que no puede darse simplemente como un evento...”²⁸

²⁸ ALFORJA (1982): *Memoria del primer taller de Sistematización y Creatividad, Alajuela, 16-25 abril*, p. 4

“Se planteó hacer una distinción entre apropiación y reproducción. Señalándose que la primera tiene que ver más esencialmente con los aspectos metodológicos (capacidad de diseño, de investigación, dominio de técnicas, capacidad de coordinación, etc.) Mientras que la segunda tiene que ver más esencialmente con la transmisión del contenido temático (...) En los talleres de metodología es fundamental “vivir una experiencia metodológica” (haber experimentado un proceso de transformación de la práctica inicial, gracias a un proceso ordenado de teorización sobre ella). Igualmente, que se hagan síntesis metodológicas parciales y también al final del taller. Sin embargo, se afirma que, si no hay un proceso real de apropiación metodológica, no podrá haber reproducción adecuada, sino solamente “extensión” de conocimientos (...) tenemos que ver la apropiación de la metodología no sólo como apropiarse de la capacidad de diseño e implementación de talleres, sino realmente como apropiación del método dialéctico, para aplicarlo en todos los aspectos de la dinámica organizativa popular”²⁹

Por otra parte, se concluyó que la implementación de ejes temáticos sobre aspectos metodológicos, permitirá alcanzar mayores niveles de apropiación. Es decir, que, en los talleres de metodología, en lugar de utilizar ejes de contenido temático, desarrollar ejes temáticos sobre la metodología misma, ya que los participantes tienden a profundizar en el contenido temático y muchas veces lo metodológico queda en segundo plano:

“Nuestro trabajo de Educación Popular se plantea como una clara intencionalidad de incidir en la organización popular, donde la apropiación es un elemento clave. Se trata de una apropiación no sólo conceptual, sino como una forma de conocer y transformar la realidad, que va más allá de la organización y cubre valores y actitudes. No se trata de formar educadores populares para reproducir talleres, sino dirigentes y bases de las organizaciones. La apropiación se refleja en los avances reales de transformación que logran las organizaciones. No se trata de hablar de la apropiación de la metodología de la Educación Popular, sino de una concepción metodológica dialéctica que se puede aplicar a distintos campos”³⁰

De esta forma, podemos ver cómo en estos eventos regionales, a partir del intercambio y sistematización de las experiencias de formación, ALFORJA fue construyendo y moldeando estas categorías como parte de una construcción conceptual, ética, pedagógica y política que vinculaba las actividades de capacitación y formación, con los procesos organizativos populares de los que hacían parte, produciendo afirmaciones y orientaciones para la propia práctica educativa y organizativa.

²⁹ ALFORJA (1983): *Memoria del II taller de Sistematización y Creatividad, Coronado, 20-27 de abril*, p. 14

³⁰ ALFORJA (1984): *Memoria del III taller de Sistematización y Creatividad, Guadalajara, 15-23 de mayo*, p. 16.

Por ello, la responsabilidad de formular estos descubrimientos y aprendizajes de forma consistente y con el objetivo de compartirlos a otros niveles, exigió la redacción y divulgación de diversos documentos:

“Si aplicar el método dialéctico a la pedagogía significa llevar a cabo un proceso sistemático de **teorización** sobre la práctica, afirmar esto significa oponerse a los métodos educativos basados en la mera "entrega" de conocimientos teóricos. Creemos que no se trata de "transmitir" conocimientos, ni de "enseñar" conceptos. Por el contrario, se trata de posibilitar un **"descubrimiento" de los nuevos conocimientos a través de un proceso ordenado de abstracción**. En este proceso, iremos haciendo nuestras propias deducciones y generalizaciones hasta llegar a apropiarnos de los conceptos, no como frías definiciones sino como categorías vivas de interpretación de la realidad. Así, cada nuevo conocimiento estará articulado con el conocimiento ya existente, como una profundización de éste.

Aplicando esta concepción metodológica, se logra generar una dinámica de reflexión colectiva en la que los conocimientos existentes, son activamente reafirmados, profundizados, modificados o desechados de manera consciente. En una palabra: apropiados, adueñados por los participantes (...) Esto, indudablemente, es la mejor garantía de continuidad del proceso educativo, porque junto a los nuevos conocimientos, **nos apropiamos de la capacidad de teorizar**.³¹

En este sentido, en los talleres de capacitación metodológica con educadoras y educadores populares, Alforja intentaba generar procesos de apropiación múltiple:

- Apropiación de los contenidos temáticos.
- Apropiación de la concepción metodológica dialéctica.
- Apropiación de las diversas formas de aplicación de esta concepción metodológica en el trabajo de base.
- Apropiación de las técnicas participativas: su lógica interna, su manejo, sus variantes.

“Sin embargo, en varias de nuestras experiencias de capacitación nos hemos encontrado con compañeros que han comenzado a realizar reproducciones sin haber logrado una real apropiación de la concepción metodológica; por ejemplo: repitiendo mecánicamente el taller matriz o trabajando contenidos sin conducir a los participantes por un proceso ordenado de profundización teórica.

Hemos constatado que, en un primer taller de metodología, los compañeros que tienen más experiencia educativa de base, son los que se apropian creativamente de más elementos metodológicos. Otros, profundizan más en los contenidos temáticos y sólo llegan a tener una visión

³¹ Jara O. (1983): ya citado, p. 12 (negritas en el original)

general de la concepción metodológica. Otros, simplemente quedan impactados por lo participativo de las técnicas o por la aplicación de alguna en particular.

Por esto, creemos que es necesario entender la apropiación metodológica como un **proceso**, en el que será tan importante el haber vivido una experiencia coherente en un primer taller, como el lanzarse a aplicarla en la práctica. Creemos que, si se programan ciclos de talleres continuos, no importa que al inicio estas reproducciones se hagan un poco mecánicamente. Lo fundamental es que los compañeros irán ganando una experiencia que les permitirá ir apropiándose en la práctica de la concepción metodológica, que progresivamente manejarán de manera creativa y autónoma (...)

Hemos visto que, si se logra una real apropiación de la concepción metodológica, de sus formas de aplicación y de los contenidos temáticos, se consigue un efecto verdaderamente **multiplicador** (no simplemente "extensionista"). Se logra la formación de educadores populares con capacidad propia de investigación, de diseño, de implementación y evaluación, así las reproducciones serán cada vez menos repeticiones de talleres matrices y cada vez más auténticas **reproducciones de un proceso educativo crítico y creativo**. El carácter multiplicador de esta experiencia es lo que más nos ha preocupado, porque nuestro interés principal es cómo llegar a amplios sectores de base de las clases populares. Nosotros vemos la Educación Popular como un proceso masivo que se da por medio de los dirigentes y educadores de las mismas organizaciones quienes impulsan la metodología dialéctica como **una nueva forma de pensar y hacer la vida**, no sólo en talleres de formación, sino en todos los aspectos de la vida cotidiana del Pueblo".³²

Sobre las técnicas participativas

Como mencionamos anteriormente, uno de los aspectos más visibles y tangibles de la propuesta de Educación Popular de ALFORJA en ese tiempo, fue el uso de *Técnicas Participativas*, las cuales, aparte de ser una herramienta coherente con una concepción educativa basada en procesos de construcción y apropiación de conocimientos y de rutas metodológicas, posibilitaron vivir experiencias de aprendizaje y encuentro activas, lúdicas, motivadoras. Sin embargo, se tuvo siempre que cargar con el riesgo de que fuera ése el aspecto que más atraía la atención de quienes participaban, reduciéndose entonces a entender la Educación Popular como aquella caracterizada por el uso de dinámicas y técnicas participativas.

Por ello, desde muy pronto, ALFORJA se propuso garantizar que las personas participantes no simplemente aprendieran nuevas técnicas, sino que se apropiaran:

³² Igual a la anterior, p. 13 (negritas en el original)

- a) De su lógica interna, es decir, de sus características y posibilidades; el por qué unas sirven para realizar un diagnóstico, otras para profundizar un tema, otras para evaluar, otras para sistematizar, etc.
- b) De su manejo: es decir del procedimiento de utilización. Cuáles son sus pasos esenciales, los materiales y condiciones necesarias para aplicarla, el rol que juega cada elemento en los distintos momentos, etc.
- c) De sus variantes: es decir de las diversas formas que es posible utilizar según el objetivo planteado, el número y características de participantes, etc.

De esta forma, la idea era que no sólo las personas participantes pudieran “aplicarlos” correctamente, si no que las pudieran modificar o podrían inventar nuevas que se ajusten a sus necesidades (de allí que todo taller regional de *Sistematización*, culminaba con una fase indispensable de *Creatividad*).

Por otro lado, muchas veces los recursos utilizados en un taller de metodología coordinado por ALFORJA, no eran asequibles para las personas que se formaban en los barrios o comunidades campesinas (proyectors, cartulinas, marcadores de colores, etc.) lo que exigió tanto la utilización de medios no sofisticados, como también la producción artesanal de instrumentos por parte de los educadores(as) con base en los recursos locales y la creatividad popular que nunca faltaba. (Por ejemplo, en un taller matriz se proyectó un fotomontaje de diapositivas para discutir un tema; posteriormente ante la imposibilidad de tenerlo para todas las reproducciones, un grupo de compañeros creó un rotafolio con el mismo contenido, el cual lo acompañaron del sonido de una grabación en casete). Además, la duración y condiciones de los eventos formativos que se realizaban (taller de varios días, internado, etc.) podrían ser muy diferentes en las reproducciones locales, por lo que no debía apegarse a una forma de tratamiento de los temas (en una oportunidad, un tema trabajado en un taller de 3 días, fue “reproducido” en un barrio en forma de velada cultural en una noche, con excelentes resultados).

En definitiva, el proceso de apropiación metodológica planteaba el reto de romper con esquemas mecánicos de reproducción y, por el contrario, impulsar una gran capacidad para aplicarla creativamente, adaptando tanto las técnicas, los procedimientos, los recursos, como los mismos

contenidos, a las realidades y necesidades particulares de los participantes en cada programa (cosa que no siempre se conseguía, pero que siempre se tenía presente).

El diseño metodológico, el tema generador y el eje temático

Las reflexiones anteriores sobre la formación metodológica de educadores(as) populares, hacen permanentemente referencia a la manera creativa de aplicar en ellos una concepción metodológica dialéctica, sin que exista un “modelo” o un “esquema” generalizable a toda experiencia.

Sin embargo, ALFORJA logró definir, a partir de su experiencia sistematizada, algunas pautas y criterios a poner en práctica programas de Educación Popular *sistemáticos*. Muchas veces se pensaba que la Educación Popular por poner énfasis en los aspectos no formales o informales del proceso educativo, debe realizarse de manera improvisada o asistemática. Ante ello, ALFORJA, por el contrario, resaltaba que todo proceso de formación, para ser eficiente, tenía que ser ordenado, progresivo, planificado y coherente, sin que esto entre en contradicción con un despliegue permanente de la creatividad. La coherencia de su diseño metodológico debería estar dado por la articulación de seis elementos:

- Un tema generador central sobre el que se hará el análisis y la reflexión;
- Un objetivo general, que resuma lo que pretendemos lograr con ese programa;
- Un eje temático que articule y dé unidad a todos los contenidos parciales. Por otra parte y en función de los tres elementos anteriores:
 - Una secuencia ordenada de temas particulares a analizar en los distintos momentos;
 - Objetivos específicos a lograr en el tratamiento de cada tema;
 - Un detalle de las técnicas y procedimientos que se van a utilizar en los distintos pasos del programa.

“Un programa sistemático de formación, supone la planificación de todos los pasos a seguir, y que éstos tengan una ligazón interna entre sí, en función de conducir ordenadamente un proceso dialéctico del conocimiento. Que, partiendo de la experiencia, necesidades o conocimientos de los participantes, podamos -en una dinámica colectiva- ir descubriendo y apropiándonos de los elementos teóricos de análisis que nos permitan regresar al punto de partida del proceso con una nueva visión enriquecida que nos ilumine para emprender acciones transformadoras conscientes.

Este ordenamiento lógico, no es simplemente una "agenda" de temas a tratar o de pasos a seguir, sino un ordenamiento lógico dialéctico que le da un carácter sistemático a todo el proceso".³³

Se llamaba *tema generador* al tema central de un programa de formación, porque era entendido como el elemento suscitador de un amplio proceso de reflexión, en la medida que sintetiza toda una problemática real, que se da en la práctica.³⁴ Muchas veces, el tema generador venía directamente sugerido por la organización, otras veces, fue preciso realizar con ellas una investigación temática para definirlos. En este segundo caso, las distintas técnicas y métodos de investigación participativa eran muy útiles para definirlo. En este sentido, el "momento investigativo" formaba ya parte del propio proceso de formación y no se agotaba en una fase preliminar, sino que era constante en todo su desarrollo.

Ante un mismo tema, de todos modos, cada grupo de participantes en específico, así como las condiciones, características y duración de las actividades formativas, iba a exigir concretizarlo más. Por ello es que normalmente habría que definir el objetivo general de un programa formativo y su eje temático, en función del tema generador, el tipo y nivel de los participantes y el tiempo y modalidad de trabajo a realizar.

El *objetivo general*, así, ubicaría el nivel de profundización al que se pretender llegar en el tratamiento de un tema y las metas que se plantean alcanzar en función de la necesidad o demanda planteada. El *eje temático* lo que permitirá es el dar unidad y articulación a todos los contenidos como un "hilo conductor" del proceso de análisis y reflexión:

“La necesidad de establecer un eje temático parte de la consideración que cualquier tema generador está siempre referido a aspectos particulares de una realidad total. De ahí que para conducir un proceso de conceptualización requerimos de un "eje" que atraviese los distintos aspectos de la realidad y nos permita obtener una visión estructural y global en la que podamos ubicar teóricamente esos aspectos particulares que nos interesan.

El **tema generador** es un elemento estático en sí. El eje temático es el que le da dinamismo como hilo que "enrolla" o "desenrolla" los distintos temas particulares. El eje temático nos ayuda a ubicar el punto de partida, de profundización y de llegada del programa educativo, permitiéndonos

³³ Jara O. (1984): ya citado, p. 16 (subrayado en el original)

³⁴ En este sentido se asume la noción elaborada por Paulo Freire en su propuesta alfabetizadora basada en temas y palabras "generadoras". Freire, P. (1970), pp 106-120

establecer con claridad los puentes entre un tema y otro, entre un paso y otro. En una palabra, es la manera cómo vamos a organizar el tratamiento de un tema generador, haciéndolo "cercano" a la realidad de los participantes (por ejemplo, un tema como el de "la productividad del trabajo" puede trabajarse teniendo como eje temático "el proceso productivo en nuestra fábrica". Así, siguiendo cada paso del proceso productivo que los compañeros conocen, y enfatizando y sacando conclusiones sobre la relación entre cantidad de productos elaborados y rendimiento por trabajador en tiempos determinados en cada fase, podemos llegar a una conclusión teórica sobre el concepto de productividad. Luego, diferenciarlo del concepto de producción y llegar a conclusiones prácticas en relación con su significado para la vida cotidiana de los trabajadores, la organización sindical, las relaciones laborales, etc).³⁵

Finalmente, para que este proceso de reflexión a partir de la práctica, no se quede en conceptualizaciones generales, se requeriría regresar nuevamente sobre el punto de partida: la práctica, vista ahora a la luz de los elementos teóricos, para enfrentarla con propuestas, tareas y acciones concretas. Así, el proceso dialéctico de "teorizar sobre la práctica para transformarla", iría guiando- a través de un eje interno- todo el programa de formación, articulándolo permanentemente con la realidad concreta y cotidiana. Es, por tanto, un programa sistemático, no porque se basa en un "sistema" cerrado de conocimiento que se va a "aprender", sino porque permite construir y apropiarse de conocimientos de forma ordenada, por medio de una secuencia de procesos de análisis y síntesis, vinculando práctica y teoría desde el momento y el lugar concreto de la historia que se vive.

El rol de los educadores y educadoras populares

Finalmente, en esta intensa (y extensa) etapa de labores centradas en la formación metodológica de educadoras y educadores populares, otro aporte original de ALFORJA fueron sus aproximaciones hacia definir el papel que deberían jugar en este proceso. De todo lo que hemos señalado en los puntos anteriores, se deduce que el educador, como coordinador metodológico, juega un papel fundamental para la puesta en práctica de la concepción metodológica dialéctica a lo largo de todo el programa de formación: en su diseño, ejecución, sistematización y continuidad.

Los educadores y educadoras populares estaban concebidos como los responsables de conducir la reflexión del grupo ordenadamente (no para imponer sus ideas, sino para orientar el desarrollo del

³⁵ ALFORJA (Ed.). (1984): *Memoria del III Taller de Sistematización y Creatividad*, Guadalajara. p. 16.

pensamiento colectivo, promover la reflexividad e incentivar a la participación). Por esto, deberán asumir el plan original con una gran flexibilidad, llegando incluso a variarlo radicalmente -si es necesario- para garantizar el correcto desarrollo del proceso educativo y el logro de los objetivos propuestos.

La conducción correcta de un programa de formación se manifestará no sólo en el manejo de la secuencia general del programa, sino también de manera directa en la coordinación del procedimiento de cada técnica. La manera como se dirija un debate, la descodificación de un sociodrama o una película, o la discusión sobre los resultados de una dinámica vivencial, será fundamental para llegar o no al descubrimiento y construcción de los conceptos, para desarrollar (o "desenrollar") la lógica dialéctica del proceso, en la aplicación de cada técnica. Esto supone, necesariamente que el coordinador conozca suficientemente el tema de antemano, para poder conducir el proceso de profundización

“El coordinador está allí pues, no para "enseñar" lo que sabe o los que no "saben", sino para aprender junto con el grupo. Ciertamente que no tiene una participación neutral porque tiene su propia opinión, la cual debe manifestar, pero no como quien va a señalar definitivamente la verdad o el error sobre lo que se está discutiendo. Su función es activa, no es meramente dar la palabra. Debe orientar al debate, incentivar con preguntas al cuestionamiento de lo que se afirma en el grupo, debe centrar la discusión sobre el tema para que no se disperse, debe sintetizar un conjunto de opiniones y devolverlas al grupo para seguir ahondando, y también debe dar su punto de vista para aportar al avance de la reflexión”.³⁶

En la aplicación de la metodología dialéctica, se plantea pues, que debe desaparecer la distancia entre "maestro" y "alumno", entre "ilustrado" e "ignorante", porque es incompatible con la tradicional verticalidad en las formas de comunicación educativa, buscando establecer -por el contrario- una relación fraternal, dialogal, horizontal de enseñanza-aprendizaje colectiva. De ahí que no sea fácil manejar correctamente este proceso, pues hay que “desaprender” de las formas tradicionales con que hemos sido normalmente educados, para adquirir una experiencia de coordinación dialógica, que se proponía se hiciera normalmente trabajando en equipo.

³⁶ Jara, O (1984): ya citado, p. 20

5.2 Segunda etapa: (1985-1992)

La proyección latinoamericana de ALFORJA y su aporte a la reconceptualización del sentido político-pedagógico de la Educación Popular

Tres factores serán decisivos para marcar las características de esta nueva etapa, a partir de 1984:

- a) la búsqueda por dar mayor consistencia y amplitud a los procesos de formación que se estaban impulsando en la región mesoamericana;
- b) la decisión de apoyar y participar en la constitución de redes de instituciones y grupos de Educación Popular y
- c) la participación como invitados en eventos de capacitación y espacios de articulación de procesos de Educación Popular en otros países de América Latina y el Caribe.

Estos factores confluyeron en la generación de mayores exigencias teóricas y prácticas al Programa Coordinado ALFORJA, el cual se proyectó con mucha fuerza y con una identidad definida en el contexto latinoamericano de la época.

Con relación al primer y segundo factor, las sucesivas y diversas experiencias de formación metodológica en los distintos países de Mesoamérica, produjeron cuestionamientos y reflexiones que abrieron pistas de innovación a partir de las sistematizaciones que anualmente se realizaban y de la participación en redes de Educación Popular nacionales. Estas pistas estuvieron dirigidas en tres direcciones: hacia la organización de procesos continuos y sistemáticos de capacitación metodológica a otros educadores y educadoras; hacia la aplicación de la concepción metodológica a trabajos y procesos de base en comunidades urbanas o rurales; por último, hacia el fortalecimiento de los procesos de organización incorporando la capacitación en métodos organizativos, estilos de conducción y valores humanos que caracterizarían a dirigentes populares.

Procesos continuos y sistemáticos

Luego de llevar adelante durante los primeros años, actividades y procesos formativos de corta duración, progresivamente surgió el convencimiento de que se requería impulsar procesos de mayor continuidad con el fin de garantizar que el efecto multiplicador y la autonomía en el manejo

conceptual y metodológico de la propuesta de ALFORJA se lograra en quienes participaban en esas actividades. Algunas reflexiones y pistas que se produjeron colectivamente al respecto, son indicadas a continuación:

“Replantearnos cómo hemos trabajado en la búsqueda del efecto multiplicador, pero sin incorporar elementos de seguimiento. El trabajo continuo nos puede permitir un proceso de apropiación y priorizar sectores estratégicos. El trabajo continuo nos permite involucrarnos en la vida cotidiana de la organización (...) la existencia de una red, como el caso de México, permite tener un puente de garantía para el seguimiento y la sistematización de los talleres nacionales.

La extensión y difusión de nuestra propuesta ha corrido el riesgo de deformar la metodología (sobre todo por confundirla con las técnicas), pero ha respondido a demandas concretas. Necesitamos una estrategia que combine el trabajo continuo y el de extensión, con un criterio de priorización política. (...) El trabajo de extensión-masificación puede hacerse a través de una red que permite el seguimiento, lo cual exige redoblar el esfuerzo de sistematización”³⁷

“Tenemos que pensar en diseños de capacitación metodológica más amplios, para no encerrarnos en una sola forma. Sobre todo, por las diferencias entre los distintos países y sectores (no siempre se pueden hacer eventos cerrados de varios días, etc.). Pensar también en otras formas de reproducción de la metodología: aplicación concreta para el trabajo de base (en la organización, planificación, reuniones, asambleas, mitines) que impliquen pensar dialécticamente.”³⁸

De esta manera, el IMDEC, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, centro de ALFORJA en Guadalajara, quien había ya realizado experiencias de capacitación metodológica de primer y de segundo nivel, constituye en 1985, con la Red mexicana de Educación Popular un programa titulado “Escuela metodológica nacional” que, como espacio de formación de mediano plazo (ciclos formativos de un año de duración con seguimiento posterior y abierto a temáticas de especialización), continúa hasta la fecha realizando programaciones anuales que son ofrecidas a un amplio espectro de organizaciones.³⁹

³⁷ ALFORJA (Ed.). (1985) *Memoria del IV Taller de sistematización y Creatividad, Panamá, 24 junio- 3 julio*, p. 8.

³⁸ ALFORJA (Ed.). (1984) *Memoria del III taller de Sistematización y Creatividad, Guadalajara, 15-23 de mayo*, p.13.

³⁹ Ver: Jara, O (1989) *Aprender desde la práctica. Reflexiones sobre la Educación Popular en Centroamérica*, Tarea: Lima, pp. 73-89. Esta experiencia se propone en el taller regional de 1985, lo cual motivó a otras organizaciones de ALFORJA como CANTERA de Nicaragua y CEASPA de Panamá, a constituir sus propias escuelas metodológicas nacionales en los años siguientes. Ver: ALFORJA (Ed.). (1985): *Memoria del IV Taller de sistematización y Creatividad, Panamá, 24 junio- 3 julio* y en www.imdec.net.

Desafíos del conflicto centroamericano y los vínculos latinoamericanos de ALFORJA

Esta segunda mitad de los años ochenta estuvo marcada por la agudización del conflicto centroamericano, llegando a colocarnos al borde de una guerra regional, que atravesaba una situación cada vez más tensa por causas estructurales e históricas, agudizadas por el impacto del triunfo sandinista y la contraofensiva del gobierno estadounidense bajo la presidencia de Ronald Reagan, en apoyo a los otros gobiernos centroamericanos. Esta tensión nos llevó a mediados de los ochenta a ser uno de los principales focos de tensión en el mundo, y a la posibilidad de un conflicto bélico de escala regional. A los problemas estructurales no resueltos, se añadió en este período, la agudización de tensiones fronterizas, un incremento de acciones bélicas y la realización de grandes maniobras militares. Asimismo, el agravamiento de la crisis económica, el incremento del peso de la deuda externa (afectando sobre todo a los sectores más pobres), conjuntamente con una mayor y más especializada represión interna.

La situación de América Central mostraba en 1986 el siguiente panorama⁴⁰: alrededor de *150,000 muertos* por causa directa de la guerra o la violencia política. Más de *51,000 desaparecidos*. Más de un millón de refugiados en otros países y *aproximadamente 1 millón y medio de desplazados* dentro de su propio país, por efecto de las acciones militares. Centroamérica pasó de tener 53,000 efectivos militares en 1980, a cerca de *220,000 efectivos* actualmente. Se calcula en más de un millón el número de personas armadas que participan en milicias populares, fuerzas irregulares o grupos paramilitares. El total de la *ayuda militar* estadounidense a la región llegaba a cerca de 2 mil millones de dólares desde 1980. Más de 50,000 soldados norteamericanos participaron en las maniobras militares realizadas en la región. Por otro lado, la *deuda externa* centroamericana alcanzaba ya a 20 mil quinientos millones de dólares. Con una población total de 23 millones de habitantes, más de 16 millones vivían en niveles de pobreza, de los cuales más de 10 millones sobreviven en situación de pobreza extrema. Sintetizando el análisis del momento, se señala que:

“La situación actual de la región se desarrolla en medio de la contradicción entre el polo de la intervención y la dominación, por un lado, y el polo de la autodeterminación y la liberación social por otro. Esta contradicción sigue teniendo como factor dominante lo militar y como *factor determinante* a largo plazo la crisis económica, pero es el factor político-ideológico el *decisivo* para enfrentar la resolución de la crisis regional: qué proyecto de sociedad se gane "la mente y los

⁴⁰ CEP Alforja (Ed.). (1986): Ref. *Proyecto de Educación Popular para la Paz y los Derechos Humanos*, San José. Los datos son obtenidos de los informes anuales de la Comisión de Derechos Humanos de Centroamérica CODEHUCA (1984-1986).

corazones" de la mayoría del pueblo centroamericano, determinará el futuro de nuestra región, la variación de la correlación de fuerzas y la conquista del apoyo de la comunidad internacional”⁴¹.

Ello determinó un giro muy importante en el trabajo de ALFORJA porque prácticamente toda la dinámica de la Educación Popular pasó a depender de las condiciones y opciones que imponía el conflicto militar: incorporar nuevos temas, como, por ejemplo, *educación para la defensa y la promoción de los derechos humanos y educación para la paz*, que pasaron a constituir programas regionales; nuevos sujetos prioritarios, como la *población refugiada y desplazada*; nuevos riesgos de seguridad para las instituciones comprometidas con los sectores populares y con el proceso sandinista al que se le atribuía ser el causante principal del conflicto, etc. Esta situación exigió a ALFORJA un mayor y mejor trabajo de análisis e interpretación socio-política con vistas a entender y prever los cambios de la situación, las opciones y alternativas en juego, ya que se comienza a apostar por una participación consciente de los sectores populares en la búsqueda de salidas al conflicto.

Un nuevo término comienza a difundirse por la región: "Organismos no gubernamentales" (Ongs) como expresión de actores de la "Sociedad Civil" frente a los Estados represivos. La palabra "Revolución" que daba significación a procesos sociales y culturales de cambio en el caso nicaragüense, se carga absolutamente de connotaciones belicistas; el apelativo de "sandinistas" es asociado a guerrilla comunista y a fuerza militar. Los movimientos de recuperación de la democracia en Sudamérica, y la búsqueda de salidas al conflicto militar que exigen defender los derechos humanos en Centroamérica, colocan el tema de las alternativas democráticas como prioritario y ello va a impactar las concepciones de Educación Popular que venían articuladas a procesos revolucionarios.

Ante estas condiciones, ALFORJA decidió continuar e intensificar su trabajo en Nicaragua y fortalecer los lazos de vinculación en Centroamérica y en otros países de América Latina, en lugar de disminuir su perfil. Habiéndose constituido en 1982, bajo la presidencia de Paulo Freire, el CEAAL como *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, vinculado al Consejo Internacional de Educación de Adultos y la Unesco, el Programa ALFORJA como instancia

⁴¹ CEP Alforja (Ed.). (1986): ya citado, p.2.

coordinada y los centros que la constituirían, deciden afiliarse a él considerando que ello daría una mayor cobertura de seguridad y posibilitaba relaciones que podrían fortalecer su quehacer.⁴²

Muchos análisis de ese período coinciden en que la crisis centroamericana era la manifestación del agotamiento y fracaso del modelo de desarrollo implementado en la región posteriormente a la segunda guerra mundial y es también manifestación del fracaso de los modelos de dominación política basados en regímenes dictatoriales y militares. La revolución en Nicaragua, la guerra civil en el Salvador y la insurgencia en Guatemala, habían significado la violenta entrada en la escena política de las mayorías tradicionalmente postergadas y dominadas por sistemas autoritarios. Este factor, además, alteró el sistema de hegemonía militar norteamericana sobre la región, por lo que el componente geopolítico pasó a ser parte integrante y fundamental de la crisis y el riesgo de una intervención militar estadounidense se hizo cada vez más patente, con vistas a superar el empate de fuerzas que se había producido entre los ejércitos y las fuerzas irregulares (“contras”) frente a los movimientos guerrilleros y el ejército y milicias sandinistas. La tensión bélica llegó a un punto límite hacia 1987, por lo que muchos procesos organizativos, sociales y políticos se fueron desmarcando de una alternativa militar y comenzaron a transitar hacia la necesidad de una afirmación de participación democrática y propuestas de acuerdos de paz, lo que influenciará decisivamente los esfuerzos de Educación Popular que encuentran un terreno mucho más directamente vinculado con su quehacer formador de conciencias y organización. De ahí que comience a tomar mucha fuerza el llamado “trabajo de base” (en oposición a trabajo de cúpulas o grandes proyectos desde el Estado). Por tanto, lo “participativo” adquiere también mucha relevancia, e incluso se vuelve una moda.

Sobre participación y trabajo de base en proyectos locales

En este período la noción de "participación" va a ser entendida de maneras muy diversas, que van desde la utilización de mano de obra de las comunidades en la ejecución de un proyecto de infraestructura, hasta la definición por parte de los involucrados de las características, objetivos y fases de ejecución del proyecto. En el medio de ellas, están aquellas experiencias en la que se

⁴² Como ya vimos en el capítulo IV, subcapítulo 4.4, el CEAAL en poco tiempo se configura como el principal espacio de intercambio, encuentro, articulación y reflexión sobre Educación Popular a escala continental.

utilizan "técnicas participativas" para hacer más animado y dinámico el proceso de discusión de contenidos predeterminados.

Por su parte, ALFORJA, que en toda la etapa anterior se había caracterizado por impulsar la formación en una Concepción Metodológica Dialéctica que incluía el uso importante de dinámicas grupales y técnicas participativas ⁴³ señala que:

“...la utilización indiscriminada de técnicas y métodos "participativos", aislados de una concepción metodológica global, y de una orientación política transformadora, es hoy una de las herramientas más útiles para imponer con eficiencia y dinamismo proyectos con sentido claramente antipopular, perfectamente funcionales a la preservación de un sistema de dominación sobre las clases populares.

No obstante, esta búsqueda por impulsar la participación popular, contribuyó con aportes significativos al trabajo con las organizaciones de base:

- Ha permitido una vinculación directa de las instituciones con los sectores populares, su problemática, sus necesidades, sus propias maneras de enfocar la vida cotidiana
- Ha potenciado los recursos y la capacidad de iniciativa de los grupos populares, fortalecimiento su capacidad de autogestión y revalorando sus propias posibilidades de enfrentar los problemas inmediatos y concretos que les afectan.
- Ha incidido positivamente en tener una visión menos ideológica e intelectual de los problemas sociales, enfocando con particular atención las condiciones materiales de vida de las clases populares, sus necesidades de sobrevivencia, así como de la importancia de asumir proyectos que den respuestas concretas a las carencias de alimentación, salud, vivienda, producción, etc.
- Ha contribuido a buscar alternativas diferentes a los modelos tradicionales de "desarrollo desde arriba", valorizando la palabra, la acción y la dignidad de los sectores tradicionalmente marginados por estructuras sociales injustas”⁴⁴.

Pero, reconociendo la ambivalencia de este fenómeno, señalan que estos aportes no han dejado de tener su contrapartida en algunas limitaciones y riesgos como:

- “La implementación de proyectos eficaces para un pequeño sector de la población, que gracias a una acción participativa intensa y a una mejor racionalización de los recursos, logran un "éxito"

⁴³ Hasta la fecha, el texto más conocido y difundido de ALFORJA sobre Educación Popular son los dos tomos de *Técnicas Participativas para la Educación Popular* (1984) elaborado por Laura Vargas, Graciela Bustillos y Miguel Marfán, quienes en el proceso de construcción de ALFORJA recogieron y recrearon una diversidad de técnicas que se utilizaron en el trabajo de Educación Popular. Se calcula que a la fecha deben haber circulado más de 160.000 ejemplares de esta publicación. Ello, como señalamos anteriormente, fue muy útil para muchas educadoras y educadores populares, pero también contribuyó a que se divulgara la idea reduccionista de que Educación Popular, es sinónimo de uso de Técnicas Participativas, pues ningún otro de los materiales teóricos o metodológicos producidos tuvieron tal nivel de difusión.

⁴⁴ ALFORJA (Ed.). (1986): *Memoria del V Taller de Sistematización y Creatividad, San José, 3 a 10 de agosto*, p. 13

relativo en la superación de condiciones de carencia. Esto tiende a crear grupos "privilegiados", aislados del resto de los sectores populares, diluyéndose así el valor de la solidaridad y proyectando el sentido de apoyo mutuo sólo al interior de su propio grupo.

- El haber impulsado proyectos de mera subsistencia, permitiendo a algunos grupos resolver sus problemas más agudos, ha llevado en casos a disminuir la capacidad de presión hacia los gobiernos autoritarios, resultando esos proyectos, a fin de cuentas, totalmente funcionales al esquema de dominación, aliviando la responsabilidad gubernamental de extender o mejorar sus políticas sociales.

- El haber desarrollado experiencias innovadoras que luego fueron cooptadas por instituciones gubernamentales, convirtiéndose en muestra de los logros que el régimen podría realizar, y siendo utilizadas para aumentar el clientelismo político de determinado gobierno o partido.

- El haber impulsado en algún sector un grado determinado de participación y criticidad, pero aislado de la dinámica de otros sectores, los convirtió en un objetivo importante de represión con el fin de evitar que ese tipo de experiencias se extendiera, produciéndose su desmantelamiento, al no tener (ni el grupo de base, ni la institución), la capacidad de enfrentar esa situación”⁴⁵

Con estos criterios, ALFORJA reconocía que, si bien el impulso de la participación popular es una condición básica y necesaria para el logro de un proyecto de beneficio para y por los sectores populares, la ausencia de una opción política general o de una perspectiva estratégica de mayor alcance, así como la falta de impulso de una proyección multiplicadora de las experiencias particulares, pueden llevar a los trabajos de alcance local, a no lograr sus propósitos de cambio.

También se critica que los proyectos locales de algunas ONGs puedan convertirse en una justificación o “refugio” y, por tanto, que no lleguen a tener impactos significativos:

“Encontramos que algunas instituciones de apoyo, sobre todo en contextos de regímenes autoritarios, tienen la tendencia a desarrollar pequeñas experiencias "modelo", que, aunque muy ricas en sí mismas, se pueden convertir en artificiales por no insertarse en procesos más amplios. El argumento de la apoliticidad se convierte, por tanto, en una justificación para salvaguardar el pequeño espacio institucional y para ausentarse del compromiso de transformar la sociedad. La crítica que muchas veces se hace a un estilo de trabajo politizado, tildándole de verticalista y aislado del quehacer cotidiano del pueblo, sirve de pretexto para encerrarse en el micro-desarrollo, en el trabajo puramente grupal, en la tecnología apropiada para una comunidad, en la sobrevaloración de las historias de vida de algunos pobladores individuales, en el tener como único horizonte lo cotidiano inmediato del grupo con el que se trabaja.

Esta tendencia lleva a negar la necesidad de construir instancias y estructuras verdaderamente participativas y representativas a nivel nacional, a no plantearse los problemas estructurales del subdesarrollo, a no encontrar respuestas eficaces a largo plazo a la dominación tecnológica, a no

⁴⁵ ALFORJA (1986): ya citado, p. 16.

retroalimentarse de la historia viva de las clases populares, a no insertarse en la dinámica cotidiana que atraviesa a toda la sociedad”.⁴⁶

La propuesta de “tejer” las redes de organizaciones y procesos

En este período otro punto de búsqueda y contradicción se refiere a las instancias de coordinación que surgieron como necesarias entre los proyectos, programas y equipos de Educación Popular. La historia de los años 70 y 80 de la Educación Popular no dejará de reseñar la multitud de seminarios, encuentros y talleres en los que se "lanzaron" redes y coordinadoras de Educación Popular. Lamentablemente tendrá que constar en esa reseña, que la mayoría no fueron más allá de las buenas intenciones, porque -precisamente- fueron concebidas de antemano y convocadas a un evento constitutivo sin haber generado procesos previos de coordinación.

Y es que, mientras por una parte se veía como indispensable, necesaria y enriquecedora la coordinación, por otra fue difícil encontrar los mecanismos adecuados para conformarla y sostenerla. Muchas experiencias, sin embargo, demostraron que sí era posible coordinarse; que era posible evitar la duplicación de esfuerzos y maximizar el uso de los recursos puestos en común si se contaba con las condiciones que ALFORJA había puesto en práctica y que proponía a quienes querían constituir una red no “lanzándola”, sino “tejiéndola”:

- Coordinar de la manera más operativa y útil posible.
- Ir conformando una identidad y concepción común a partir de la práctica conjunta y gracias a la sistematización y reflexión teórica de ella.
- Tener un equipo motor y dinamizador del trabajo coordinado.
- Tener una apertura permanente a la búsqueda, la crítica, la ruptura de los propios esquemas.
- Tener un contexto común de referencia, que permita interpelar y medir los resultados de la acción conjunta.

⁴⁶ ALFORJA (Ed.). (1986): ya citado, p.18.

En definitiva, ir "tejiendo" a lo largo de un *proceso* vivo y dinámico, los "nudos" de esa red, articulando desde las necesidades, intereses y prácticas, identidades y complicidades que llenaran de sentido los espacios institucionales que se fueran a crear.

El vínculo entre procesos educativos y organizativos en la construcción de un movimiento popular

Por otra parte, los procesos de formación metodológica y temática, devinieron en vínculos con los procesos organizativos de base, lo cual fue sistematizado críticamente de la siguiente manera:

“Vemos que el elemento central del trabajo de base está referido al *fortalecimiento y consolidación de instancias organizativas propias* del sector en que se trabaja (grupos juveniles, colectivos de mujeres, organización del barrio, sindicatos, cooperativas, grupos culturales, etc.)

Este fortalecimiento debe estar directamente ligado a la *participación de la base* en la organización, tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de actividades y tareas. Responsabilidad que compete impulsar a la dirigencia o a los núcleos motivadores y movilizadores que realizan el trabajo organizativo.

El hecho de que existan instancias organizativas con participación es lo que permite que el trabajo tenga continuidad y, por lo tanto, pueda llevarse a cabo *un proceso de formación* directamente relacionado con la dinámica de las tareas y actividades del grupo.

A diferencia del trabajo de capacitación metodológica en que el énfasis está puesto en el momento reflexivo (la teorización sobre la práctica para transformarla), en el trabajo de base la formación tiene su énfasis en el momento práctico: las actividades concretas que el grupo u organización decide conscientemente realizar; su ejecución organizada y su evaluación posterior (...) El eje temático ya no cumple solo el papel de dar coherencia a los temas del diseño, como en un taller, sino que debe permitir articular las acciones y los momentos de reflexión de una manera más flexible y dinámica, pero siempre dando unidad a todo el proceso.”⁴⁷

Más adelante, se precisa este planteamiento dándole una orientación estratégica:

“Cuando hablamos de proceso organizativo popular, estamos hablando de la relación entre la situación actual y coyuntura específica que se vive, por un lado, y el proyecto histórico en construcción que se quiere lograr, por otro; entre las tareas inmediatas y el objetivo final (...) el

⁴⁷ ALFORJA (Ed.). (1985) *Memoria del IV Taller de sistematización y Creatividad, Panamá, 24 junio- 3 julio*. Documento del Equipo Permanente, Costa Rica.

reto consiste en cómo formular una **estrategia** de manera consciente, de tal manera que permita orientar el trabajo organizativo en nuestra práctica inmediata con esa perspectiva (...)

Los proyectos de Educación Popular, para ayudar a fortalecer el movimiento popular, deberán articularse -según los espacios de acción reales- a los distintos procesos organizativos particulares, implementando procesos educativos sistemáticos y coherentes, para potenciar las instancias organizativas hacia procesos amplios, unitarios y permanentes, en función de construir un proyecto histórico”⁴⁸

Si bien la afirmación del estrecho vínculo entre educación y organización fue desde el inicio de ALFORJA un sentir compartido, fue en esta etapa, en que surge con mayor relevancia la realización de procesos de Educación Popular de base o locales, en la que se formula con mayor claridad qué implica este vínculo y qué formas podría asumir. Esto significa para el trabajo coordinado el que se ponga énfasis en la formación de promotores(as) y educadores(as) *de las propias organizaciones sociales*, pero ya no solamente como “multiplicadores” de procesos educativos formulados desde un ámbito nacional, sino más bien como generadores y animadores de procesos organizativos de base, que tienen como punto de partida las necesidades inmediatas y concretas de las comunidades a las que pertenecen, su propia historia y las condiciones locales. Por ello es que ALFORJA comienza a reflexionar sobre la importancia de realizar una formación metodológica en *métodos y técnicas organizativos* que fortalezcan la participación activa y consciente en los procesos locales, entendiendo que los procesos formativos deben ser una dimensión de los procesos organizativos.

Esta perspectiva se coloca claramente en la discusión latinoamericana sobre qué significaba hacer Educación Popular ante estos nuevos contextos (la transición a la democracia en Sudamérica y la consolidación de procesos de paz y respeto a los derechos humanos en Centroamérica): la búsqueda de aportar a la construcción de un *Movimiento Popular*. Tal vez el documento más claro que se produjo al respecto por parte de ALFORJA, fue un folleto titulado “Educación ... ¿qué?”, que se preparó y se presentó para el debate en la I Asamblea Latinoamericana del CEAAL, realizada en Guanajuato, en octubre de 1987⁴⁹

⁴⁸ ALFORJA (Ed.). (1989) *Forjando un pueblo consciente- la educación en las organizaciones populares*. San José. pp. 7-9

⁴⁹ ALFORJA (Ed.). (1987): *¿Educación ...qué?* (algunos temas trabajados durante el VI Taller Regional de Sistematización y Creatividad de Alforja, Chapala, México, 6-13 setiembre), los párrafos citados están extractados de las pp. 7-12

“Entendemos la Educación Popular como un proceso que se realiza desde una clara opción política. Se realiza en, desde y para la organización popular y la construcción de su proyecto histórico. Entendemos la Educación Popular como un proceso que comprende no sólo la formación y puesta en práctica de conceptos, métodos y técnicas, sino también de valores y actitudes humanas fundamentales. Se trata de contribuir no sólo a la formación de una nueva sociedad, sino también a la formación de un hombre nuevo”.

En este relevante texto, Alforja coloca claramente su apuesta de una Educación Popular que aporte a la construcción de un movimiento popular amplio, masivo, unido y consolidado a través del cual las clases populares conquisten cada vez mayores espacios de influencia y decisión en todos los campos de la vida social: la política partidaria, los movimientos sociales, la gestión económica, las corrientes artísticas y culturales, la vida comunitaria, las actividades recreativas y deportivas, las relaciones internacionales, etc:

Un movimiento popular que sea expresión política de la capacidad del pueblo de ejercer su poder de convencimiento y de presión como fuerza social organizada. Un movimiento popular que integre y articule diversos tipos y niveles de sectores, organizaciones y movimientos: partidos políticos, frentes de masas, sindicatos, cooperativas, asociaciones campesinas, asociaciones vecinales, movimientos de mujeres, de jóvenes, de cristianos, de derechos humanos, de intelectuales, grupos artísticos, etc. Un movimiento popular en el que sus niveles y estructuras de dirección se afirmen, se consoliden y se revitalicen con base en la participación democrática de las masas.

Un movimiento popular que prefigure en su práctica los valores que preconiza para la nueva sociedad: solidaridad, fraternidad, honestidad, consecuencia. Un movimiento popular que se base en la unidad en la acción, pero sólo como el punto de partida para una unidad más profunda, la cual será posible sólo si se permite, incentiva y canaliza correctamente la polémica fraterna, la confrontación no doctrinaria ni "hegemonista" de posiciones. Un movimiento popular, en fin, que sea capaz de construir con imaginación, audacia, firmeza y ternura las bases de un futuro que no está predeterminado, sino que será producto de nuestra creación heroica”.

De acuerdo con lo anterior, ALFORJA propone que cualquier proceso educativo que pretenda aportar a la transformación de la situación actual, tiene que tener como *eje de articulación* la dinámica del proceso organizativo en la que se inserta y de la que debe formar parte, buscando aportar a la conducción estratégica de los procesos organizativos desde su propio ritmo:

Es necesario, por eso, preguntarnos no sólo qué proyecto histórico queremos lograr, sino preguntarnos también qué organización popular estamos contribuyendo a crear, cómo lo estamos haciendo y para qué lo estamos haciendo (es decir, cuál es la relación entre nuestro proyecto de sociedad y el tipo de organización popular que estamos contribuyendo a forjar en el *proceso de construcción* de ese proyecto). (...) no estamos afirmando que sea la Educación Popular la que va

a definir la estrategia organizativa, ni el proyecto histórico, sino que debe *insertarse en* los procesos organizativos; que debe ser **asumida y conducida** por las organizaciones populares en vistas a la construcción en la práctica de esa estrategia y ese proyecto”.

El papel de los Centros de Educación Popular

Estas afirmaciones sobre cómo los procesos educativos deben ser una dimensión de los procesos organizativos y que deben ser las propias organizaciones populares las que deben impulsarlos, lleva a que ALFORJA considere que los “centros de Educación Popular” no deben asumirse como agentes externos del movimiento popular que buscan construir. Esta noción se diferencia claramente de toda una corriente en la que se consideraba que las ONGs eran las representantes principales de una Sociedad Civil que se oponía al Estado y que tenían que no confundirse con los procesos organizativos populares. En este sentido, ALFORJA postula una condición político-pedagógica como esencial de una institución de Educación Popular. Este deslinde fue origen de varias polémicas en el seno del CEAAL y otras articulaciones de ONGs de las muchas que se crearon en este período:⁵⁰

Se plantea claramente que los centros, las instituciones de Educación Popular (mayoritariamente ONGs), no son organizaciones populares, pero sí son parte del movimiento popular en construcción, aunque cumpliendo una función distinta: la de apoyar a las organizaciones sociales populares en el proceso de construcción de una alternativa histórica, lo que significa que no se deben confundir los roles, ni menos pretender sustituir a las organizaciones en la conducción de los procesos. Esta estrecha, pero no confundible relación con las organizaciones populares exige precisar algunos puntos:

- Nuestra ubicación en los procesos organizativos varía de acuerdo al contexto político, a las características particulares de cada proceso y al tipo de instancia con la que nos relacionamos.
- Tenemos que reconocer que somos parte del proceso organizativo, pero no parte de la organización. La definición y la dirección del proceso la tienen los dirigentes. Nosotros no somos dirigentes, ni nuestro papel es conducir, pero *somos responsables con ellos del éxito o fracaso del proceso.*

⁵⁰ Al respecto: Jara, O.: (1987) *Las ONGs, la Crisis y el Futuro de Centroamérica*. Ponencia presentada en el encuentro de la FAO sobre la Campaña Mundial contra el Hambre, 14-17 de mayo, Rio de Janeiro, Brasil.

Por estas dos razones, nuestra vinculación "orgánica" es variable. Tenemos mayor o menor cercanía con una organización, dependiendo de cómo nos hayamos desarrollado con ella históricamente; es decir, dependiendo del grado de confianza e identificación en los objetivos que hayamos ido logrando mutuamente. En cualquier caso, esto no se logra sino en la *práctica de trabajo conjunto*, donde tanto la organización como el centro, vamos descubriendo los límites y las posibilidades de nuestra relación.

Es realmente en esa práctica donde se demuestra si es posible o no compartir la responsabilidad por el desarrollo del proceso organizativo. Es en este proceso en el que vamos aprendiendo mutuamente, nos vamos criticando mutuamente, vamos construyendo una nueva perspectiva conjuntamente".⁵¹

Los métodos organizativos, estilos de conducción y valores humanos del dirigente popular

Una clara consecuencia de todas las reflexiones y propuestas anteriores, confrontadas con los desafíos del contexto centroamericano y latinoamericano y alimentadas por él, lleva a ALFORJA a tener que formular una propuesta metodológica vinculada directamente a los procesos organizativos y, por tanto, referida explícitamente al rol del liderazgo de dichos procesos. No se trataba simplemente de formular una ruta de principios, esquemas de trabajo y técnicas para la organización (que, de hecho, ya existían), sino de formular una nueva propuesta ético-política y pedagógica basada en los valores humanos que deberían caracterizar a esos dirigentes-educadores(as) populares que impulsarían dichas dinámicas y procesos.

Para 1986 ALFORJA ya era una referencia obligada en el campo de la Educación Popular latinoamericana y muchas de sus publicaciones teóricas, metodológicas y técnicas circulaban por varios países y eran leídas con avidez por educadoras y educadores populares que tenían una actitud muy receptiva debido a que provenían de experiencias realizadas en una región que generaba inmensas expectativas esperanzadoras, en particular por la influencia de Nicaragua y su proceso revolucionario, en momentos que Brasil, y los países del Cono Sur venían saliendo de su larga noche de dictaduras militares. Contribuyó aún más a ahondar esta perspectiva, la

⁵¹ ALFORJA(Ed.) (1987): ya citado, pp. 11-12

participación de las personas de ALFORJA en eventos internacionales de Educación Popular,⁵² así como la oportunidad de compartir sus aprendizajes en talleres de formación de educadores(as) populares en otros países latinoamericanos, como Ecuador, Perú, Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay, e incluso Paraguay, en medio del proceso de caída de la dictadura de Stroessner⁵³.

Algunas de las principales afirmaciones que aportó ALFORJA sobre este tema fueron, por ejemplo:

El dirigente de una organización popular debe ser el principal educador popular, que tenga la capacidad de transformar la lógica tradicional de los procesos y estructuras organizativas:

“La principal dificultad que encontramos no está en los dirigentes mismo, sino en la forma como tradicionalmente trabajan muchas organizaciones populares: carencia de programas adecuados de formación, desconocimiento de métodos y técnicas de trabajo que incentiven y canalicen la participación de las bases, falta de capacitación para el manejo de reuniones y asambleas, concepciones y estilos de trabajo verticalistas, autoritarios, etc. (...)”

Es necesario contribuir a la formación de un nuevo estilo de dirigentes: que propicien una dirección colectiva, que incentiven la crítica y la creatividad de las bases, que sepan canalizar y orientar las tendencias y ritmos espontáneos de sus organizaciones, que construyan sólidamente una dinámica organizativa integral y no solo activista, inmediateista o puramente ideologizante, que conciben su papel de dirigentes como conductores, educadores, formadores de gente consciente (...) Esto supone la formación no sólo en nuevos métodos y técnicas, sino en una concepción y un estilo de vida”.⁵⁴

Sobre los “métodos de trabajo”, “estilos de conducción” y valores humanos de los dirigentes.

“Vamos a considerar por métodos organizativos, todas aquellas formas de trabajo que utilizamos en una organización popular para: a) Conocer las necesidades de la organización b) Planificar las acciones a realizar c) Decidir qué rumbo se le va a dar a esas acciones d) Evaluar sus resultados e) Sistematizar la experiencia vivida. (...) Basándonos en la Concepción Metodológica Dialéctica, buscamos que esos métodos: a) Articulen permanentemente la teoría con la práctica. b) Permitan descubrir y enfrentar las contradicciones de la realidad c) Impulsen el trabajo organizativo particular en una organización, con la perspectiva de avanzar hacia la transformación de toda la

⁵² Como los organizados por Casa de las Américas en Cuba en 1983, 1986, 1988 y 1990; las Asambleas del CEAAL en Guanajuato 1987, Santiago de Chile en 1990 y La Habana 1994 (ver Anexo #1: Cronología de eventos y publicaciones regulares de Educación Popular en América Latina 1970-2017)

⁵³ Talleres de metodología de Educación Popular en Quito, Ecuador, coordinado con CEDECO en 1985 y 1987; en Lima, Perú, coordinado con TAREA en 1984; en Sao Paulo, Brasil, coordinado con CEPIS e Instituto Cajamar en 1985 y 1988; en Santa Cruz, Bolivia, coordinado con CEBIAE en 1989; en Montevideo, Uruguay, coordinado con la Multiversidad Franciscana de América Latina en 1992; en Asunción, Paraguay, coordinado con CDE y Decidamos en 1989; entre otros.

⁵⁴ ALFORJA (Ed.). (1989) *Forjando un Pueblo Consciente*, ya citado, pp. 22-23.

sociedad (...) Deben contemplar características fundamentales que siempre deben estar presentes. Por ejemplo, lo participativo, lo democrático, lo unitario, el expresar valores humanos, desarrollar la propia capacidad de gestión ... es decir métodos que permitan trabajar colectivamente, asumir entre todos las responsabilidades y las decisiones, a la vez que legitimen y otorguen representatividad a la dirigencia (...) deben siempre dinamizar los procesos organizativos a través de la incentivación de la más amplia participación activa y consciente de los integrantes de la organización.

Los métodos organizativos son métodos para la dirección de un proceso organizativo, entendiendo por dirección el rumbo, orientación con la que se encamina la práctica hacia un determinado objetivo. Este rumbo involucra tanto a los dirigentes como a la base. Los métodos son formas de trabajo que conducen a todos los integrantes de una organización hacia un horizonte determinado. Deben ser impulsados fundamentalmente por la dirigencia de la organización, pero deben llegar a convertirse en formas y métodos asumidos por todos sus integrantes, quienes van a cumplir roles específicos para el logro de esa meta.”⁵⁵

Con relación a los Estilos de Conducción, se señala:

“Son todas aquellas actitudes que el dirigente pone en práctica en su trabajo organizativo cotidiano. Hacen referencia más específicamente a la manera como los dirigentes se relacionan con el resto de compañeros o compañeras de su organización. Estas actitudes son fundamentales para construir una organización sólida, democrática, participativa” ⁵⁶

De esta forma, se señalan entre los estilos que se buscan impulsar, al trabajo en equipo que comparta responsabilidades, descentralice las tareas e incentive toma de decisiones colectivas; que desarrollen permanentemente la participación, integrándose a las tareas concretas y cotidianas evitando dirigir “desde arriba” ni “desde fuera”. Asimismo, que se utilice el lenguaje de la gente con la que se trabaja, se sea exigente con los acuerdos tomados y no concilie con los errores ni propios ni de los demás. Además, se plantea la importancia de promover y detectar nuevos dirigentes, aportándoles su experiencia, contribuyéndoles a formarse, desarrollando espacios, canales y mecanismos colectivos de reflexión sobre las acciones realizadas o por realizar. Finalmente, el tener iniciativa y creatividad para incentivar y motivar a los compañeros, avanzando conjuntamente con ellos.

Y sobre los valores humanos, se afirma que:

⁵⁵ ALFORJA (Ed.). (1989) *A volar machete y apretar las tuercas- Métodos, estilos y valores del dirigente popular*. San José, pp. 32-34 Este texto recoge aportes realizados por distintos centros del Programa Coordinado ALFORJA, repensados y asumidos por todos, principalmente en los Talleres Regionales de Sistematización y Creatividad VI y VII de 1989 y 1989.

⁵⁶ ALFORJA (Ed.). (1989) ya citado, p. 36

“Son todas aquellas cualidades valiosas que debe tener el dirigente como persona, como hombre o mujer ‘integral’ que le hacen sobresalir por encima de la mediocridad y por lo tanto le hacen tener capacidad y legitimidad para conducir a sus compañeros hacia metas más elevadas, hacia tareas y objetivos más nobles y dignos”⁵⁷

Por lo que una exigencia importante será el cuestionarse e interrogarse a sí mismo sobre su coherencia y su práctica. Las principales que se indican son: Amor incondicional al pueblo; Fidelidad; Honestidad; Humildad; Disposición permanente para desarrollar responsabilidades; Convicciones firmes; Espíritu de sacrificio; Solidaridad; Disciplina; Crítica y Autocrítica

El cambio del escenario político y paradigmático: Balance crítico de ALFORJA y la reconceptualización del sentido ético político-pedagógico de la Educación Popular

Al final de la década de los ochenta el escenario regional y latinoamericano había cambiado sustancialmente respecto a su inicio: con la firma del acuerdo de “Esquipulas”⁵⁸ los países de Centroamérica abrieron la vía para una solución pacífica y negociada al conflicto regional, que implicó, por otra parte, el insertarse en la dinámica de los ajustes neoliberales. Por su parte, los países sudamericanos lograban ir saliendo lentamente de las dictaduras e impulsando procesos de transición democrática. La búsqueda de la Paz, la Democracia y el respeto a los Derechos Humanos marcan las pautas de acción de los movimientos sociales y ciudadanos. El movimiento de mujeres irrumpe definitivamente en la escena de la construcción de nuevas referencias. Sin embargo, la derrota electoral sandinista en 1990 y la ampliación de formalidades democráticas en la región coinciden con la caída del campo socialista en Europa del Este, lo cual genera una crisis en los paradigmas de interpretación vinculados al cambio social. Todo ello tuvo un impacto directo en las propuestas de Educación Popular y, en particular, en las que estaba generando y divulgando ALFORJA:

“Nos corresponde como pueblos manifestar con fuerza, imaginación y creatividad que estamos dispuestos a enfrentar el desafío de construir en nuestras naciones centroamericanas en conjunto con todos los pueblos de nuestra Patria Latinoamericana, un futuro de paz, de justicia, de auténtica democracia económica, social y política rechazando toda forma de injerencia, explotación y

⁵⁷ ALFORJA (Ed.). (1989) ya citado, p. 39

⁵⁸ Acuerdo de Paz firmado el 7 de agosto de 1987, iniciativa regional que duró más de dos años y que buscó resolver los conflictos militares de América Central, incluyendo medidas para poner fin a las hostilidades, convocatoria a elecciones, fin de la ayuda militar a fuerzas irregulares, asistencia a población refugiada etc. Ver: www.acnur.org/ documentos

discriminación y edificando desde ya en los espacios cotidianos de la sociedad civil y en los espacios institucionales de gobierno, nuevas formas de relación humana y social, así como estructuras y legislaciones que consagren garantías efectivas para todos.

A los educadores populares nos corresponde, por tanto, asumir consecuentemente este desafío y expresarlo en nuestra práctica cotidiana. Orientar nuestros programas y proyectos en función de estas perspectivas, abarcando tanto lo local y nacional como lo centroamericano y latinoamericano. Cuestionando y recreando permanentemente nuestro quehacer con vistas a responder de la mejor manera posible a estos retos difíciles y decisivos que el momento histórico que vivimos nos plantea.”⁵⁹

Ello se refleja en los nuevos contenidos que identifican los temas generadores de los talleres de Sistematización y Creatividad. Por ejemplo: *Educación Popular, Democracia y Transformación Social* (en 1989, Nicaragua) coincidiendo con el X Aniversario de la Revolución. *El papel de ALFORJA ante los nuevos desafíos de la construcción de una alternativa popular: diez años de Alforja, balance y perspectivas*, (en 1991, Panamá). *Aporte de los procesos de Educación Popular a la construcción de una alternativa popular en cuanto a lo ético, la identidad, las relaciones de género, el poder y la democracia*, (en el año 1992, Guatemala).

Balance crítico de una década

Este cambio profundo en los contextos nacionales, centroamericano, regional y mundial, exigió a ALFORJA realizar un importante balance crítico de su trayectoria y quehacer, que coincidió con la celebración de su décimo aniversario. En su convocatoria ⁶⁰ se señala:

“...debemos privilegiar en nuestra reflexión crítica, *el balance de lo que hemos construido en estos diez años*: cuáles son nuestros principales logros, nuestros principales vacíos; cuáles son las vigencias y las decadencias de nuestra concepción y práctica. Analizar qué es lo que hemos acumulado en estos diez años y hacer una reflexión crítica sobre eso y sobre los nuevos desafíos que estamos enfrentando. Se habla mucho ahora de la "crisis de paradigmas", de la crisis de los movimientos organizativos; se habla que los sectores populares están pasando a una nueva dinámica organizativa, que hay nuevos sujetos o actores sociales, nuevos factores de identidad, entre otros puntos. Bueno, ante eso ¿cuáles son nuestras apuestas? ¿cuáles son nuestras prioridades y experiencias? ¿cuáles son nuestros avances y nuestras dudas? Hacer, entonces, un taller de reflexión crítica sobre esos desafíos y descubrir nosotros, como ALFORJA, cuáles deberán ser las orientaciones principales que deben impregnar de sentido nuestra práctica colectiva en el futuro.

⁵⁹ ALFORJA (1990). *Documento para la II Asamblea Latinoamericana del CEAAL*, Santiago de Chile, noviembre.

⁶⁰ ALFORJA (Ed.). (1991a): Convocatoria al IX Taller Regional de Sistematización y Creatividad, San José, p. 2

Y si a nivel mundial estamos viviendo un período de tránsito hacia una nueva etapa de mayor polarización, en una época en que se jugará la pelea de fondo alrededor del sentido de la historia y de la vida en este planeta, en Centroamérica, no sólo por las determinaciones del sistema mundial, sino también por nuestros procesos internos, estamos en un momento de tránsito y de cambios muy profundos en las relaciones sociales y políticas, que hace decisivo el aprendizaje y la acumulación del período anterior.

Nuestra primera década como ALFORJA coincide con una década importantísima en el proceso histórico centroamericano, que la hace más rica, más significativa y más profunda que simplemente cumplir un determinado número de años existiendo. No hemos vivido en vano estos pasados diez años y es nuestra responsabilidad que no sea así”.

En dicho balance, se llegó a la constatación que ALFORJA había llegado a producir una propuesta ético- político-pedagógica, que fue asumida con mucho interés por organizaciones de base, por partidos políticos, grupos de iglesia y centros de Educación Popular en todo el continente e incluso más allá de nuestra América Latina. Y como en todo balance, se hizo un reconocimiento de los aspectos valorados como positivos y también de los negativos:

“...podemos decir con honestidad -aunque también con humildad- que nosotros hemos hecho una contribución decisiva (...) ¿por qué? Porque nosotros nos mantuvimos en un proceso intenso de descubrir y de compartir. Estábamos ante desafíos inéditos para la Educación Popular que nos iba marcando la coyuntura centroamericana, fundamentalmente desde los nuevos horizontes que marcó la revolución sandinista. Al calor de ese proceso irrepetible se fue fundiendo como en un crisol lo mejor de nuestros aportes y búsquedas individuales. Y cada descubrimiento fue una creación y fue sistematizado: lo procesábamos, lo intercambiábamos, lo profundizábamos, lo compartíamos y lo enriquecíamos con aportes de otros.

Sin embargo, así como todo esto es cierto, también es cierto y necesario decirlo, que en los últimos tiempos nuestra coordinación entró en un período de cierta pasividad o linealidad. Podemos afirmar autocríticamente que como ALFORJA no desarrollamos una propuesta sobre Educación Popular y los movimientos de mujeres, ni sobre la problemática de género en la Educación Popular. Nunca desarrollamos una propuesta consistente sobre Educación Popular y desarrollo. En ALFORJA no tenemos una posición propositiva sobre medio ambiente, ni sobre el trabajo con jóvenes, entre otras carencias. Incluso hasta podemos haber contribuido sin querer, a tener una visión esquemática de la relación práctica-teoría-práctica, o haber fosilizado estereotipos mentales con siglas como "CMD", "PHL" o convertir en recetario algunos métodos como el "triple diagnóstico".

Alguna gente piensa que estamos demasiado atados a la dinámica de los años 70 y 80 y, por lo tanto, ALFORJA se ha anquilosado y tiene una idea de proyección política basada aún en la lógica de las vanguardias, pensando que hay una estrategia revolucionaria que ya está definida y que lo que buscamos es que las masas simplemente se incorporen a ella, pero que los tiempos han

cambiado y hay nuevas dinámicas sociopolíticas, que por haber estado tan metidos en la dinámica de los 80, eso nos está impidiendo descubrir cuál es su nueva lógica”⁶¹.

De este balance, surgió, entonces, una disposición para recrear las propuestas conceptuales, metodológicas y orgánicas de ALFORJA de cara a los nuevos desafíos:

“No estamos ante un año más, en un taller más, sino que lo que acordamos en este evento deberá ser fundante de un nuevo período para comenzar de nuevo en una nueva etapa y de repente en una nueva identidad ... no sentirnos amarrados a lo que hemos sido; debemos sentirnos amarrados a lo que debemos ser y a las cosas que haya que cambiar, sean ésta de cualquier naturaleza: en términos de relación entre los equipos, comunicación, funcionamiento, etc”⁶²

Esto implicó, a partir de entonces, la inclusión de nuevas temáticas vinculadas con los procesos de Educación Popular: la democracia y las relaciones de poder, la ética, las relaciones de género, el desarrollo, entre otras. Algunas de las más significativas afirmaciones extractadas de documentos de esa época son⁶³:

a) La recreación de la teoría política que sustenta el trabajo de Educación Popular:

“Detrás de cada propuesta de Educación Popular hay una teoría política y detrás de nuestra práctica, de nuestra experiencia en estos diez años, la ha habido. Por eso es un reto muy interesante que asumamos cómo desde la experiencia de Educación Popular, desde lo que hacemos y pensamos siete centros, en diferentes contextos nacionales, en una región y en un mundo que está cambiando de período histórico, con todas las vinculaciones que tenemos con el movimiento de Educación Popular latinoamericano, que asumamos cómo nosotros, como ALFORJA, podemos aportar a la construcción de una nueva teoría política” (...)

b) Fortalecer los factores que implican ejercicio de poder:

“Debemos enfocar la iniciativa como factor de ejercicio de poder: es fortalecer la *capacidad de propuesta y la capacidad de gestión*, poder llevar a cabo proyectos propios y adecuados a las necesidades reales, incorporando la decisión de la gente en el campo de la salud, de la educación, del desarrollo comunitario... Otro elemento es el de *la identidad*. O sea, construir, reconstruir, reconocer, factores de identidad común, lazos profundos de relación, es una manera de ejercer poder. Pensemos entonces, cuáles son los aportes que nosotros, como educadores populares, podemos dar al fortalecimiento de la identidad popular como un factor de ejercicio del poder... nuestros cursos de formación pueden permitir que los dirigentes, intermedios o altos, de organizaciones muy diversas, tengan la posibilidad de encontrarse, de coordinarse, de identificarse”

⁶¹ ALFORJA (Ed.). (1991b): Memoria del IX Taller de Sistematización y Creatividad, Coclé, Panamá 22-28 de julio, p. 3

⁶² ALFORJA (Ed.). (1991b): ya citado, p. 4.

⁶³ Igual a la nota anterior, pp. 8, 12, 14.

c) Una nueva forma de construcción de teoría:

Debemos tener la capacidad no sólo de formular teorías de lo que ya pasó o está pasando, sino de analizar las tendencias, las proyecciones al futuro. Y parece bastante claro que, así como vamos a la mundialización de la economía, a la unificación a nivel mundial de un sólo mercado internacional, la situación actual nos va llevando a una polarización sin precedentes, que supone la marginación activa de la mayoría del planeta, tanto en los países del llamado tercer mundo, como en los países industrializados. O sea, habría un proceso de mayor concentración de la riqueza y de mayor extensión de la pobreza, pero no necesariamente la polarización y el aumento de la pobreza va a llevar al levantamiento de la mayoría, aunque puede que lleve a estallidos espontáneos y aislados y, por eso mismo, no tengan posibilidad de ser significativos. Se puede generalizar más bien la lucha por la sobrevivencia”.

d) Los riesgos de reducirse a la lucha por la sobrevivencia:

“El primer riesgo es el de la *atomización*, que cada uno busque cómo sobrevivir individualmente. Ante el riesgo de la atomización, debería estar la posición nuestra de promover articulación, la vinculación, los encuentros. También está el riesgo de la *cooptación* ... de que, por buscar sobrevivir institucionalmente, terminemos siendo funcionales al sistema. Ante eso, nosotros tenemos que tener claramente afirmada nuestra autonomía y, junto con capacidad de maniobra y sentido práctico, no perder el rumbo fundamental de aportar a la construcción realmente de alternativas populares globales a este sistema”

e) La renovada importancia de la sistematización de las experiencias:

“Tenemos una gran exigencia de la sistematización de nuestras experiencias, y no sólo de las nuestras, sino de las experiencias populares. Las propuestas alternativas no van a salir de la mente ilustrada de nadie; los paradigmas y propuestas para la construcción del futuro están en germen ahí, en las experiencias, en lo que la gente está haciendo, y hace falta descubrirlos, explicitarlos, teorizar a partir de ellas. Si nosotros no aprovechamos también este momento de cambio, incluso de dudas y búsquedas muy profundas, para fortalecer la sistematización como un ejercicio que alimente desde las prácticas una nueva producción teórica, podemos estar perdiendo la oportunidad que nos brinda esta rica coyuntura histórica”.⁶⁴

⁶⁴ ALFORJA (Ed.). (1992) Memoria del X Taller de Sistematización y Creatividad, Antigua, Guatemala, p. 6

5.3 Tercera etapa: (1993-1998)

ALFORJA redefine una estrategia de formación, incidencia y desarrollo institucional de cara al futuro

En la tercera etapa identificada en esta sistematización, veremos cómo se entra definitivamente en otro contexto regional y mundial con lo que el discurso original de ALFORJA, y muchas de las formulaciones políticas y pedagógicas que surgieron al calor de la década anterior, entran en cuestionamiento. Incluso las modalidades organizativas con las que se venía trabajando, pasan a repensarse de cara a nuevos desafíos prácticos y teóricos. Ello llevará a impulsar todo un proceso de redefinición estratégica y organizacional.

Centroamérica: desafíos y apuestas para el futuro⁶⁵

La región centroamericana, que en la década anterior había constituido uno de los principales focos de atención mundial, debido a la gravedad de su crisis, parecía que en 1993 había desaparecido del escenario de las preocupaciones internacionales y de la presencia en los medios de información. Se pretendía dar la impresión que el conflicto había quedado resuelto y que los países del istmo se enrubaban hacia un futuro de paz, estabilidad y prosperidad. Sin embargo, tal imagen era profundamente equivocada, pues las causas económicas y políticas de la crisis que había desembocado en conflictos armados no quedaron resueltas con el proceso de distensión militar y la realización de elecciones en todos los países. Es más, las políticas de ajuste estructural produjeron un mayor deterioro en las condiciones de vida y ampliaron las desigualdades existentes.

Por otra parte, la guerra en Centroamérica dejó profundas huellas en la conciencia, el modo de vida, la identidad, esperanzas y temores de la población; miles de viudas, huérfanos y mutilados, millones de refugiados y desplazados. Una buena cuota de la capacidad decisoria seguía residiendo

⁶⁵ Retomamos en este apartado las reflexiones que presentamos en un panel sobre “realidad de América Latina” en el IV Seminario Internacional *Universidad y Educación Popular*, llevado a cabo en Joao Pessoa, Paraíba, Brasil, en julio de 1994.

aún en las fuerzas militares. Edificar la confianza, el sentido de ciudadanía, pasando de una lógica de confrontación a una de diálogo y negociación, suponía superar muchas trabas reales e ideológicas.

El discurso “democratizante” y las supuestas bondades de las políticas económicas de ajuste, incrementaron las irresueltas aspiraciones democráticas y las demandas sociales, generando una creciente presión por empleo, salud, vivienda, alimentación y educación y demostrando que las estructuras políticas tradicionales eran inadecuadas e insuficientes para canalizar las aspiraciones de participación ciudadana: quedó claro que se requería de una nueva forma de pensar y hacer la política, pues la democracia no podía reducirse a celebrar elecciones.

El ingreso de la región a la lógica neoliberal predominante significó mayor dependencia y sumisión a un orden internacional impuesto, borrando progresivamente del horizonte las expectativas de mayor soberanía, seguridad alimentaria y salvaguarda de equilibrio ecológico en la región.

La “Iniciativa de la Cuenca del Caribe”, el Tratado de Libre Comercio EEUU-Canadá-México y la eliminación de barreras comerciales y aduaneras en los países del norte de la región (Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua con el recientemente constituido C4) demostraba que no habría integración entre los pueblos centroamericanos, sino que implicaba “integración” a los intereses impuestos por la política estadounidense, con lo que se hipotecaba aún más las posibilidades de pensar en un desarrollo sustentable regional. De ahí que sea fundamental pensar y construir una propuesta no sólo de integración económica, sino de integración social, política y cultural y no pensar en alternativas puramente nacionales.

El nuevo contexto abre nuevas posibilidades

El derrumbe de los paradigmas totalizadores en el inicio de la década de los noventa, produjo una crisis de identidad, de proyecto y de estructuras, pero planteó el desafío de constituirse en una oportunidad para la creación de lo nuevo desde afirmaciones éticas que no habían perdido sentido utópico. Desde una óptica de Educación Popular, ALFORJA reconocía que la miseria material no había agotado las reservas morales acumuladas por siglos de resistencia y despliegue de la

imaginación colectiva en los pueblos y se propone que sea desde allí que se encuentren respuestas y propuestas que se constituyan en la base de construcción de alternativas: frente al desgaste y corrupción de las estructuras políticas tradicionales, está el surgimiento de nuevos actores sociales y políticos. Frente a la reducción de responsabilidades del Estado, surgían iniciativas de autogestión popular y los gobiernos locales aparecían como potenciales agentes de desarrollo. Los procesos electorales, así como significaban reeditar el clientelismo político y la cooptación tradicionales, podrían permitir abrir espacios inéditos de participación y debate.

En este marco, ALFORJA identifica algunos desafíos con vistas a *construir alternativas de democracia y desarrollo*:⁶⁶

1. “Construir un *pensamiento propio*, desde nuestra realidad, pero asumiendo los retos globales. Recrear los marcos de interpretación teórica, con vistas no sólo a interpretar lo que sucede, sino a ubicar las tendencias hacia el futuro, los nuevos escenarios en los que debemos actuar.
2. Activar nuevas formas de relación *entre la sociedad civil y el Estado*. Diversificar, descentralizar y multiplicar la gestión económica y social. Fortalecer la capacidad de participación, presión y control por parte de los sectores populares. Ello debe incidir en una mayor racionalidad y eficiencia estatal al servicio de las mayorías.
3. Intercomunicar y sistematizar las experiencias locales y sectoriales, con vistas a encontrar formas de articulación y proyección más amplias que *incidan en la definición de las políticas públicas*.
4. Recrear las *formas de pensar y hacer la política*, incorporando la diversidad de sujetos y actores. Reconstituir las estructuras organizativas y los métodos de conducción, incorporando los problemas cotidianos de subsistencia. Incentivar y canalizar la participación ciudadana, fortaleciendo los gobiernos locales, ejercitando nuevos mecanismos de opinión y decisión que contribuyan a romper con el clientelismo, la cooptación y la corrupción en el ejercicio del poder. Pasar de una lógica basada puramente en la confrontación, la protesta y la demanda, a una lógica que incluya lo propositivo, el diálogo, la negociación.
5. Afirmar una concepción del mundo y de la vida basada en las personas y fundada en *valores y principios éticos irrenunciables*: la solidaridad frente a la competencia, la dignidad ante la sumisión, la igualdad en las relaciones de género y etnia frente al machismo y el racismo, la creatividad frente al anonimato y la masificación; la justa aspiración al bienestar y mejoría de la calidad de vida frente al criterio unilateral y distorsionante del mercado como regulador de las relaciones humanas; la preocupación por el equilibrio ecológico y el futuro de la humanidad frente al inmediatez que destruye el medio ambiente para aprovechar ocasionales ventajas comparativas.
6. Construir un nuevo sentido de *regionalidad*, desde los factores que nos unifican como pueblos con raíces e identidad comunes, reforzando una visión latinoamericanista que se enriquezca con mecanismos y propuestas de integración sub-regionales. Que no anule las identidades

⁶⁶ALFORJA (Ed.). (1993): Memoria del XI Taller de Sistematización y Creatividad, Villa Blanca, Costa Rica 29 agosto a 7 de setiembre, p. 6.

particulares o nacionales, sino las asuma como parte integrante de nuestra identidad compartida.

7. Buscar incidir en la *democratización de las relaciones internacionales*, con propuestas regionales, que permitan negociar en mejores términos nuestra vinculación al contexto mundial, basándose en una concepción integral de desarrollo que pone su énfasis en desarrollar las capacidades humanas y la interdependencia equitativa entre las naciones”.

Estos desafíos significaban, en definitiva, repensar, recrear, reinventar práctica y teóricamente la propuesta ético-política y pedagógica de Educación Popular de ALFORJA ante el nuevo contexto: aportar a la generación de otras relaciones entre las personas y otras relaciones entre los grupos sociales y las fuerzas políticas. Relaciones basadas en valores como la solidaridad, la esperanza, la indignación ante lo injusto; la credibilidad en el otro y la autovaloración de uno mismo; recrear las identidades individuales y sociales en nuevas condiciones. Para ALFORJA en este momento, los procesos de Educación Popular estaban llamados a formar una nueva subjetividad que le diera sustento a la acción organizada que pudiera construir un nuevo proyecto histórico que no se podría delegar ni a una supuesta “vanguardia” ni podría estar en manos de tecnócratas. Para ALFORJA, realizar un proyecto histórico popular, alternativo, supondría formar a las personas como sujetos protagonistas que van a crear las alternativas, que las van a inventar, que las van a poner en práctica, que van a pelear por ellas, que van a creer en ellas.

Todo ello traía aparejada una mayor exigencia a los educadores y educadoras populares, en términos de tener mayor consistencia y rigor teórico y mayor coherencia en su quehacer práctico. En ese sentido, se retoma la reflexión colocada por algunos en torno a la “refundamentación” de la EP⁶⁷ y se toma posición ante ella señalando que debería hacerse desde las prácticas y las y los practicantes de la Educación Popular y no solo desde quienes la estudian y que debe incluir un profundo debate autocrítico:

“Para refundamentar nuestro quehacer, y como condición para realizar un salto de calidad, será necesario hacer un honesto ejercicio de autocrítica, y muy profundo, para no hacer concesiones a las debilidades reales que padecemos y para no caer en polarizar innecesariamente entre nosotros un debate que puede ser muy constructivo. En esta autocrítica, definitivamente tendremos que reconocer que ha habido una tendencia a "sobreideologizar" las propuestas de Educación Popular

⁶⁷ Ver Capítulo IV, subcapítulo 4.5: “Del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social Mundial en Porto Alegre”

en el pasado; pero también habrá que dar cuenta de la existencia de una reacción a lo anterior, que podríamos llamar de "pedagogicismo" y que pretende negar su sentido político.⁶⁸

Los temas a profundizar: identidad de ALFORJA, democracia, desarrollo, pedagogía, género y comunicación

El proceso de redefinición estratégica y de incorporación de nuevos temas a la práctica y la reflexión de ALFORJA que se había prefigurado en el X Taller de Sistematización y Creatividad de 1992, tuvo el siguiente año su más importante empuje con la realización de tres decisivas reuniones del equipo coordinador regional y el XI taller de Sistematización y Creatividad.

En Taboga, Panamá, se realiza en febrero de 1993 la 33a reunión de directoras y directores de los centros de ALFORJA en la que se ubica como contradicción principal *la tensión entre las nuevas dinámicas nacionales que exigían de los centros readecuaciones en su intervención y modificaciones en sus gestiones de financiamiento y los planes coordinados regionalmente que buscaban consolidar una nueva apuesta conjunta.*⁶⁹ Se acuerda, entonces comenzar a trabajar como eje central de articulación, el siguiente: “El aporte de la Educación Popular a la construcción de alternativas de democracia y desarrollo integral”, se programa la organización del *Primer Curso Regional de Formación Metodológica*: dos talleres en que se convoca a participantes de la red “Concertación Centroamericana de organismos de Desarrollo” y se convoca al XI Taller de Sistematización y Creatividad para profundizar los contenidos del nuevo eje.

Este taller se realiza en Costa Rica en el mes de agosto⁷⁰, precedido de un foro público sobre el eje indicado, con participantes de varios países latinoamericanos y seguido de la 34a reunión del Equipo Coordinador para operativizar los acuerdos y proyecciones. Los principales argumentos que surgieron en este evento fueron⁷¹:

“La constatación de que los sujetos populares cada día viven situaciones de mayor pobreza nos plantea el desafío de *continuar afirmando la necesidad de buscar y proponer alternativas de*

⁶⁸ALFORJA (1994): Memoria del XII Taller de Sistematización y Creatividad, Yojoa, Honduras 18-24 de setiembre, p. 16

⁶⁹ ALFORJA (Ed.). (1993): Informe de la 33 reunión del Equipo Coordinador Regional, Taboga, Panamá, p. 2

⁷⁰ ALFORJA (Ed.). (1993): Memoria del XI Taller de Sistematización y Creatividad, Villa Blanca, Costa Rica, 29 de agosto a 7 de setiembre y (1993a): Informe de la 34 reunión del Equipo Coordinador Regional, Costa Rica, 7 de setiembre.

⁷¹ ALFORJA (Ed.). (1993) pp. 13-15

cambio social (...) Lo anterior afirma la vigencia e importancia de acción de la sociedad civil, en la búsqueda de canales que permitan influir y acceder espacios de la sociedad política. (...) concretar alternativas de democracia y desarrollo que surjan desde los sujetos populares.

El desarrollo de una serie de procesos, impredecibles para los esquemas clásicos de análisis, nos plantea el desafío de *aportar a nuevas formas de ver, interpretar y analizar la realidad*. Ello replantea la forma de pensar y hacer política, privilegiando más que nunca el sentido de la ética en la política. (...)

Nuestra agenda: Necesidad de tener una *incidencia política* efectiva aportando a la generación de sujetos que intervengan propositivamente en procesos estratégicos de construcción de alternativas de democracia y desarrollo (...)

Fortalecer nuestros centros y la coordinación regional en su capacidad de acción y de impacto. Fortalecer nuestra *identidad* como red y nuestra capacidad de *sistematización y conceptualización*”

Esta redefinición programática, vino también acompañada de una nueva propuesta orgánica, como es lógico, por lo que tanto en el XI Taller, en la 34a reunión del Equipo Coordinador Regional y, sobre todo en la 35ª reunión se retomaron los temas que causaban tensión y se definieron las características de la identidad de ALFORJA para el nuevo período, así como criterios y mecanismos para la incidencia e impacto, para la articulación, conducción, comunicación y planificación interna, para la sistematización de las experiencias y también para la estructura orgánica y el funcionamiento del Programa Coordinado:

“Inicialmente, el énfasis de nuestro programa coordinado estuvo marcado por el contexto regional. La geopolítica centroamericana no sólo nos ofrecía un escenario adecuado, sino que además tenía la fuerza de atracción que permitiría coordinarnos y proyectarnos como una de las propuestas más coherentes de Educación Popular en el continente latinoamericano.

En la medida que los ejes políticos se han movido, y los procesos de globalización e integración se han sobrepuesto a todas las regiones y subregiones, el énfasis geopolítico centroamericano ha perdido el peso que tuvo antes. De ahí que lo que nos convoca hoy, como ALFORJA, *más que el carácter geopolítico, es nuestro acumulado histórico* (...)

Afirmamos y desarrollamos nuestra identidad política y orgánica en nuestra región. Construimos nuestro pensamiento desde nuestra región, para lo cual debemos actuar colectivamente en programas de incidencia e impacto aquí, y nos proyectamos hacia la región latinoamericana para incidir en otros procesos y recibir los aportes que emanan de otros contextos”⁷²

⁷² ALFORJA (Ed). (1993b): Informe de la 35ª. Reunión del Equipo Coordinador Regional, Chapala, México 7-9 de diciembre, pp.9-10

Con base en esa definición estratégica se replantearon los criterios de pertenencia de los centros integrantes de ALFORJA, se formularon lineamientos y políticas. Entre los más importantes acuerdos están: la constitución de Programas Regionales, la formulación de un proyecto conjunto de financiamiento, la constitución de un equipo de coordinación ejecutiva, la renuncia al espacio de Concertación Centroamericana y el refuerzo a la participación en el CEAAL.

Los programas Regionales fueron constituidos con base en comisiones que los diseñarían y pondrían en marcha:

- El programa regional de Formación Metodológica (ofrecería un ciclo de formación para educadores(as) y promotores(as) de la región, sobre los temas: Concepción Metodológica Dialéctica y Estrategia Educativa; Educación Popular, cultural, comunicación y lucha ideológica; La sistematización en la Educación Popular).
- El programa regional de Formación para la Participación Ciudadana y el ejercicio del Poder Local (abordaría las temáticas de Democracia, autonomía y descentralización; Ajuste estructural, reforma del Estado y Políticas Sociales; Proyectos de Desarrollo Local; Participación Ciudadana y Concertación social; Legislación Municipal y Comunal; Relación gobierno central, gobierno local y organización comunal; formación ciudadana a municipios.).
- El programa regional de Sistematización y Fortalecimiento Institucional (para reforzar el trabajo de los centros integrantes y el intercambio cualitativo de aprendizajes)
- La Estrategia de Comunicación (interna y externa).

Esta nueva definición de identidad, estructura organizativa y los lineamientos y acuerdos formulados, marcarían el trayecto de ALFORJA sus definiciones hasta 1998. El XII y XIII Taller de Sistematización y Creatividad, realizados en Honduras en 1994 y en El Salvador en 1995, así como el Taller Latinoamericano sobre la Dimensión Pedagógica en los procesos de Educación Popular⁷³, significaron espacios de afirmación conceptual y organizativa muy importantes. Dos elementos nuevos marcaron esta nueva dinámica: a) La incorporación en los documentos síntesis, no sólo de los *consensos* a los que se llegaba, sino también los *disensos*, reflejando que se asumía

⁷³ A partir del debate que se había generado dentro del CEAAL en torno a la “Refundamentación” de la EP y la supuesta falta de planteamientos pedagógicos, como se vio en el capítulo anterior (subcapítulo 4.5) ALFORJA convoca a este evento para discutir y reflexionar conjuntamente, precisamente a las personas que sustentaban estas afirmaciones, mostrando apertura y disposición de aprendizaje. ALFORJA (Ed.). (1995): *La Dimensión Pedagógica en los procesos de Educación Popular*, Seminario-taller 22-25 de agosto, San José: Alforja.

el debate y las diferencias como parte integrante de lo que se quería construir. b) La creación del *Grupo de Trabajo de Género* que impulsa un autodiagnóstico que remece las visiones que se tenían anteriormente sobre esta perspectiva y se instala en adelante como un componente esencial de la apuesta política y programática.

En dichos talleres se produjeron afirmaciones e interrogantes sobre distintos temas relevantes y sobre las implicaciones concretas que tenían sobre el trabajo de Educación Popular de ALFORJA⁷⁴:

Acerca del poder:

“El poder es una capacidad para decidir, proponer, negociar, gestionar y ejecutar; es sabiduría, sagacidad y astucia (...) Está diseminado en lo social, cultural, económico y político (...) Se puede tener el gobierno, y no el poder (...) para ejercer el poder político no basta llegar al gobierno, es conveniente pero no suficiente; se deben alterar las relaciones de poder prevalecientes (...) Nosotros creemos que el poder se construye y se ejerce democráticamente en todos los ámbitos y niveles (...) sólo con una estrategia de construcción, desarrollo, acumulación y ejercicio del poder es posible (...) La distribución social y equitativa del poder no se reduce a la representación por regiones, territorios o circuitos electorales. Debe expresar también la composición de géneros, etnias y generaciones (...) En la construcción de la democracia, la participación, el ejercicio del poder y la satisfacción de las necesidades se interrelacionan fortaleciéndose entre sí”.

Acerca de los sujetos:

“El nuevo contexto nos lleva a reconsiderar los sujetos de la transformación social, tanto los sujetos populares históricamente reconocidos, como los obreros, los campesinos, los pobladores y estudiantes, como los nuevos sujetos sociales: los movimientos sociales de las mujeres, de los ecologistas, de los informales, los cuentapropias, los niños de la calle (...) movimientos cívicos que reivindican los derechos ciudadanos de la población frente al Estado...”

Acerca de la democracia:

“Concebimos la democracia en sentido integral: en lo económico, lo político, lo social, lo cultural y lo ecológico; sustentada en una distribución real y equitativa del poder y en un ejercicio participativo a partir de un nuevo pacto social (...) debe ser incluyente y plural.

Debemos tomar posición, desde nuestra práctica de Educación Popular, para aportar a la construcción de la democracia real, integral, como objetivo permanente, en la perspectiva de un cambio de sistema económico, político y social.”

⁷⁴ Tomadas de: ALFORJA (Ed.). (1994): *Memoria del XII Taller Regional de Sistematización y Creatividad*, Yojoa, Honduras, 18 a 24 de setiembre y, ALFORJA (Ed.) (1995): *Memoria del XIII Taller Regional de Sistematización y Creatividad*, San Salvador, 17 a 24 de setiembre.

Acerca del poder local:

“El poder local es socialmente relevante en la medida que sea considerado dentro de la estrategia global de construcción de poder y no sólo como una micro-experiencia aislada de “desarrollo local”.

Acerca del desarrollo:

“Los enfoques tradicionales de desarrollo comúnmente suelen ser economicistas, se centran en el crecimiento económico, en la acumulación de capital y la renta per cápita. Distinto a este enfoque, afirmamos una noción integral del desarrollo que incluye y trasciende lo económico, que además de la producción y distribución de la riqueza, se refiere a la construcción de relaciones armónicas en todas las dimensiones de la vida (sociales, política, personales, ecológicas, de género, étnicas, etc.) y a todos los niveles (local, regional, nacional e internacional) (...)

Mientras las políticas de desarrollo reproduzcan el sistema capitalista, se continuarán produciendo asimetrías sociales, se continuarán produciendo conflictos entre el interés y acumulación de un grupo de individuos y el interés de satisfactores de necesidades de bienestar de otro grupo social, generándose tensiones y conflictos. Mientras las políticas de desarrollo no conduzcan a la transformación de las estructuras que dan origen a estas asimetrías, seguirá vigente la necesidad de un sistema económico alternativo que las trascienda. (...)

El desarrollo supone la construcción de consensos justos, en los que las necesidades de las mayorías no queden supeditadas a una minoría y en que las necesidades justas de unas minorías no queden subordinadas injustamente a la voluntad de la mayoría. En síntesis, la relación entre poder y desarrollo nos remite al tema de la democracia entendida ésta de forma radical: o sea democracia política, social y económica.”

Acerca del desarrollo local:

“El desarrollo local no puede reducirse a una mera asistencia de emergencia o de sobrevivencia. Debe suponer la construcción y el fortalecimiento del poder de las comunidades, con un estrategia orientada a la formación de nuevos liderazgos, basada en la unidad comunal, la concertación y coordinación entre todos los actores locales, la participación equitativa de las mujeres en el ejercicio de ese poder y la convergencia de todos en un plan de desarrollo integral (...) Los procesos de desarrollo local plantean nuevos retos a la Educación Popular, cuyo papel debe de definirse en la búsqueda de formas organizativas que integren la participación total de la comunidad, el impulso a la unidad orgánica y programática, el fortalecimiento de la propia identidad cultural y la capacitación para la negociación y la gestión económica, administrativa y política”.

Educación Popular y proyectos de desarrollo:

“Debemos fortalecer los procesos organizativos de la base de manera que puedan ser sujetos de sus proyectos y procesos de desarrollo. En ese sentido debemos apuntar a la constitución de organizaciones sociales estables que puedan impulsar procesos continuos de transformación social.

(...) elaborar diagnósticos legitimados por lo participativo, como insumo para elaborar propuestas consensuadas que configuren y orienten las estrategias de transformación.

Es importante tener presente la experiencia histórica de los sujetos en la construcción e implementación de propuestas de desarrollo, sistematizarlas, revalorizarlas e incorporarlas como elemento dinamizador de los procesos. Ubicar la importancia de identificar el estado actual de los actores sociales, sus necesidades y urgencias, para fortalecer su protagonismo, diseñando las estrategias educativas que sean necesarias para ello”

Acerca de lo pedagógico:

“Algunos de nuestros críticos señalan que hemos reducido lo pedagógico a lo metodológico, fundamentando su crítica en una noción de metodología que la entiende como el estudio de un conjunto de métodos, no identificando nuestra acepción de Concepción Metodológica Dialéctica. Ubicar el debate entre lo pedagógico y lo metodológico en este terreno no tiene sentido, pues estamos hablando de cosas distintos. (...) pero tenemos que reconocer como debilidad el no haber explicitado ni difundido adecuadamente nuestros planteamientos pedagógicos, ni haber procesado en clave pedagógica nuestras experiencias educativas.

Algunas debilidades nuestras tienen que ver con la dificultad para el tratamiento de la subjetividad y lo afectivo; lo personal o individual en los procesos educativos, porque en la práctica hay una mayor propensión al abordaje grupal y colectivo (...) Hay poca claridad del alcance y sentido que tiene en nuestras prácticas el diálogo de saberes. Hace falta que explicitemos mejor cómo entendemos dicho diálogo y cómo lo intencionamos y hacemos realidad en nuestra práctica y nuestra concepción.

Una de las limitaciones en algunos procesos de Educación Popular ha sido considerar la subjetividad sólo como sinónimo de “conciencia política”, lo que en la práctica termina por obviar otros aspectos ligados a la vida cotidiana y la cultura de los sujetos, tales como los sentimientos, la afectividad, las aspiraciones, los mundos de significaciones, etc. (...) muchas veces hay resistencia para abordar la subjetividad, el debate y las diferencias por el temor a desencadenar procesos que no podamos o sepamos conducir bien”.

Rol del educador y la educadora popular

“El educador popular tiene la responsabilidad de conducir el proceso, lo cual implica investigar, planificar y manejar contenidos y métodos para crear y recrear los contenidos de manera crítica.

Quien coordina debe remover y valorar los conocimientos previos del grupo, asumiendo e implementando el principio de la construcción colectiva del conocimiento. Con frecuencia el educador debe aportar (conocimiento, información, análisis e interpretación) más allá de los niveles que el propio grupo logra alcanzar, pero siempre debe hacerlo a partir del acumulado que el grupo construye, incluso incorporando aportes particulares y específicos que adicionalmente aportan algunos participantes.

Los procesos educativos deben ser una experiencia de vida y no sólo de conocimiento; en ellos los educadores populares debemos dejar que se exprese nuestra condición de personas, nuestros sentimientos y emociones, nuestra humanidad”.

El “Saber Pedagógico” de ALFORJA

Finalmente, y por la relevancia que tiene con esta investigación, señalamos que la discusión sobre lo pedagógico tuvo un importante ciclo en este período, el cual se cerró con los resultados del Seminario-taller latinoamericano sobre Pedagogía y Educación Popular⁷⁵, en el cual se pudieron identificar en “clave pedagógica” los más importantes elementos del *saber pedagógico de ALFORJA* construido a lo largo de los quince años anteriores:

- a) La noción de “apropiación”, como resultado de un proceso crítico y activo de construcción de conocimiento y creada para confrontarse con una noción de “aprendizaje” memorística, de transmisión de conocimientos.
- b) Los conceptos de “partir de la práctica” y “teorización a partir de la práctica” como orientación pedagógica para movilizar inicialmente los saberes, sentimientos, acciones de las personas participantes en los procesos educativos, en un proceso progresivo de profundización conceptual.
- c) El concepto de “Eje Temático” y de “Eje de Sistematización” como elemento que permite guardar la coherencia y articulación entre los distintos contenidos y temas que se abordan a lo largo de un proceso.
- d) El “Diseño Metodológico” o “cuadro guía” para la planeación de un evento educativo, identificando los participantes, tema generador, objetivos, eje temático, temas y contenidos, aspectos a profundizar, objetivos específicos, técnicas y procedimientos a utilizar, responsables y tiempo, todo ubicado en una secuencia de “lógica metodológica” que parta de la práctica, impulse un proceso de profundización y termine con un “retorno a la práctica” con perspectivas de transformación.
- e) La “Sistematización de Experiencias” como una propuesta integral de recuperación de la experiencia vivida, que implica su reconstrucción histórica, análisis, síntesis e

⁷⁵ ALFORJA (Ed.). (1995): *Seminario-taller La Dimensión Pedagógica en los procesos de Educación Popular*, San José, 22-25 de agosto.

interpretación crítica de lo descubierto, con el fin de formular conclusiones y puntos de llegada con una perspectiva de enriquecimiento y transformación de la experiencia sistematizada. Se reconoce que ALFORJA ha sido pionera en formular toda una concepción y propuesta metodológica que es posible de ser aplicada de múltiples formas y que se ha divulgado por todo el continente.

- f) La relación democrática y democratizadora el proceso educativo, como factor de construcción de capacidades para el análisis crítico, la problematización, el diálogo, el debate, la participación activa y propositiva, con su consiguiente resultado de contribución a la democratización de los procesos sociales o políticos en los que se participa (ubicando los espacios educativos como espacios en los que se relacionan íntimamente lo político y lo pedagógico).
- g) La relación entre lo afectivo y lo cognitivo; lo personal y lo colectivo; lo subjetivo y las condiciones independientes de nuestra voluntad.
- h) El aprendizaje de la concepción metodológica (su apropiación), a través de vivenciarla, explicitarla y sistematizarla.
- i) El taller como método de trabajo activo, participativo, constructivo, creador.
- j) Las técnicas como instrumentos, herramientas que posibilitan la integración, la participación, la distancia crítica, la interacción y comunicación entre participantes, la formulación de afirmaciones y puntos de búsqueda, etc. y que pueden utilizarse de formas y con procedimientos muy diferentes, dependiendo de las condiciones del grupo, el momento del proceso y las intencionalidades.
- k) La no neutralidad del hecho educativo, que implica opciones, decisiones, tensiones y disposición creativa y proactiva de educadoras y educadores populares, incluyendo su propia disposición a aprender.

El proceso de incorporación de la perspectiva de género

En esos años, las progresivas reflexiones en torno al eje de “El aporte de los procesos de Educación Popular a la construcción de alternativas de democracia y desarrollo”, desde una propuesta ético-política-pedagógica, llevó a ir confluyendo desde distintos campos hacia la necesidad de tener una explicitación sobre la *perspectiva de género* que debía sustentar dicha propuesta. Evidentemente,

el creciente trabajo con organizaciones y movimientos de mujeres en la región y en América Latina, así como los vínculos e influencias recibidas de los movimientos feministas, incidieron decisivamente en la afirmación que deberíamos incorporar esta perspectiva como un componente sustancial de la propuesta estratégica.

Ello exigió iniciar un proceso de varios años animado por el grupo de trabajo sobre Perspectiva de Género de ALFORJA, que ya se había reunido en el XIII Taller de Sistematización y Creatividad de 1995 y había planteado realizar diagnósticos institucionales al respecto en todos los centros de la coordinación.

Así, en el XIV Taller, realizado en Panamá en setiembre de 1996, se presentó un importante informe⁷⁶ que dio cuenta de la situación a partir de una lectura crítica de los documentos nacionales:

“Entre los centros de la coordinación regional hay distintos niveles de apropiación institucional de la perspectiva de género (...) habiendo centros que han desarrollado una cierta especialización temática y metodológica y otros están empezando a incursionar en este campo (...)

Para una apropiación institucional ... se constata que son necesarios por lo menos tres factores: sensibilidad política y humana; capacitación y voluntad política a nivel de las instancias de dirección ... se constata la importancia de contar con mecanismos, dispositivos, instancias que acompañen y monitoreen la introducción y vigencia de la perspectiva de género en la dinámica institucional (por ejemplo revisión del lenguaje inclusivo en las publicaciones, incorporación de la perspectiva en el diseño de procesos educativos, etc.)

Constatamos la necesidad de conocer las dinámicas, tendencias y prácticas del movimiento de mujeres en cada uno de los países (...)

En términos de las concepciones, tanto entre los distintos centros, como al interior de ellos, existe heterogeneidad en cuanto a las concepciones de género y de perspectiva de género, lo que da origen a distintas prácticas (...)

Prácticamente al interior de todos los centros se viven estilos de trabajo y valores no discriminatorios, sin embargo, no en todos los centros hay políticas intencionadas al trato diferenciado de hombres y mujeres. (...)

⁷⁶ ALFORJA (Ed.). (1996): *Aportes del Grupo de Trabajo Regional sobre Perspectiva de Género*, presentado al XIV Taller de Sistematización y Creatividad, Panamá, 1-8 de setiembre, p 2.

Se constata el interés en la profundización teórico-metodológica de temas como: género y trabajo; género y desarrollo; género, poder y política, así como en la elaboración de proyectos con perspectiva de género”

A partir de entonces, se elaboraron propuestas de acción impulsadas por el Grupo de Trabajo que supusieron conseguir recursos humanos y financieros específicamente para impulsar esta perspectiva, realizar actividades de formación para los centros de ALFORJA y otros; impulsar varios procesos de sistematización de experiencias en que se puso en práctica la perspectiva de género; también se incorporó esta perspectiva en los contenidos y metodología de los programas regionales de formación que se hicieron a partir de 1996, se incentivó la participación tanto de hombres como mujeres en estas actividades y no pensar que era “un tema a ser impulsado por las mujeres de Alforja”; se impulsó la producción y difusión de materiales propios y de otras organizaciones, con el fin de incentivar permanentemente la formación y el debate.

Estrategia de Formación, Incidencia y Desarrollo institucional

Finalmente, este proceso de redefinición estratégica que se había iniciado desde 1993, concluye en 1998, cinco años después, luego de un intenso proceso de *evaluación externa* durante varios meses, coordinado por un equipo de cuatro especialistas en Educación Popular de Brasil, Perú, Costa Rica y México, cuyas conclusiones se fusionaron con lo que se venía generando en los talleres de sistematización y creatividad y las reuniones del equipo coordinador, alimentando así la formulación de una nueva visión estratégica.⁷⁷

Esta nueva visión está caracterizada por:

- a) La consolidación de los programas regionales (Formación Metodológica, Poder Local Democracia y Desarrollo y GT de género) y sus respectivas comisiones de trabajo con integrantes de los diferentes centros.
- b) La consolidación de una nueva estructura de funcionamiento con una instancia de coordinación ejecutiva y descentralización de las responsabilidades en los programas y elaboración participativa de planes de trabajo y presupuestos para el trabajo coordinado

⁷⁷ Morales, A. y otros (1998): informe de evaluación externa de la Coordinación Alforja, San José.

- c) La decisión de poner en práctica un cambio de sede y cambio de la persona coordinadora regional que había estado al frente desde 1981, para pasar a nombrarse por períodos y de forma rotativa entre los centros
- d) La formulación de una Estrategia Regional de Formación e Incidencia, pensada como la expresión de un cambio de paradigma, a los 18 años de haberse constituido:

“Este cambio de paradigma consiste, fundamentalmente, en redefinir el sentido de nuestra identidad “regional”, pasando claramente a afirmar que no nos coordinamos en función de una apuesta política basada en la “territorialidad” del contexto Centroamérica-México, sino que ALFORJA es una red que se coordina con base en determinados principios políticos, metodológicos y éticos – constituidos desde nuestro acumulado histórico- y que se concibe como un espacio destinado a incidir en los procesos sociales y políticos de nuestra América Latina, con una perspectiva transformadora que apunta al cambio de las relaciones de poder en todos los ámbitos”.⁷⁸

La Estrategia se concibió como un reposicionamiento teórico-práctico de ALFORJA ante los retos del momento histórico, implicando una política de alianzas y vinculaciones con otros actores sociales y políticos, así como la decisión de tomar posición en torno a los debates y los procesos sociales y políticos de los países, impulsando prácticas democratizadoras y comprometiéndose con ellas porque:

“Vivimos en un cambio de época, más que sólo en una época de cambios. Estamos asistiendo a una redefinición total de las relaciones económicas, sociales, políticas, culturales y éticas. Este contexto nos exige repensar nuevas formas de hacer política, nuevas formas de construir relaciones sociales, nuevas estrategias de intervención coherentes con la dimensión de estos desafíos, aportando a la construcción de un nuevo proyecto político alternativo en el contexto de la globalización neoliberal deshumanizante”

Por ello, se plantea que:

“Frente a la exclusión social y las estrategias de sobrevivencia de los sectores populares; la fragilidad y pobreza de nuestras democracias formales; la crisis de paradigmas y la proliferación de pragmatismos; la existencia de espacios y oportunidades que las contradicciones de la globalización ofrecen en el contexto; la emergencia de nuevos sujetos y sus instancias de interacción política, nos proponemos como objetivo general:

⁷⁸ ALFORJA (1998): *Estrategia de formación e incidencia de la coordinación Alforja*, Documento base, presentado al XV Taller regional de Sistematización y Creatividad, Panajachel, Guatemala y Coronado Costa Rica, mayo y setiembre. (nota: el taller tuvo que realizarse en dos momentos debido a que las erupciones del volcán Pacaya en Guatemala impidieron que todas las personas participantes llegaran a ese país en mayo).

Reposicionar ALFORJA desde su patrimonio ético, político y metodológico, para que junto con los movimientos populares y de la sociedad civil, contribuya a la construcción de alternativas con equidad y sostenibilidad que mejoren la calidad de vida de los sectores populares y promuevan la democratización integral de nuestras sociedades, contribuyendo así a la transformación de las relaciones políticas, sociales y culturales. Y como objetivos específicos:

1. Fortalecer procesos populares de incidencia y construcción de alternativas de poder, desarrollo, democracia, mediante formación y asesoría, aportando enfoques, metodología, instrumentos, técnicas y tecnologías, generando capacidad de análisis, de negociación, de presión, de propuesta y proyección.
2. Constituirnos como actor político que impulse y potencie articulaciones, desde una perspectiva política popular, para incidir en las políticas de desarrollo y democracia, especialmente frente a gobiernos instancias multilaterales y la cooperación internacional
3. Desarrollarnos como Red y como Centros, avanzando hacia una nueva cultura institucional a través de la producción de conocimientos, movilización de recursos para alcanzar sostenibilidad, el mejoramiento de la capacidad tecnológica y gerencial, así como impulsando nuevos liderazgos y ampliación de la membresía.
4. Garantizar la sostenibilidad y recreación de nuestra propuesta mediante el debate, intercambio, establecimiento de alianzas, relaciones y articulaciones a nivel nacional, regional e internacional.⁷⁹

Esta estrategia coordinada incorpora tres líneas estratégicas interrelacionadas estrechamente (cada una con sus respectivos criterios, metas, resultados, indicadores y cronograma operativo 1998-2002):

- a) Iniciativas de formación y encuentro
- b) Vinculaciones y Alianzas
- c) Fortalecimiento institucional propio

Así, con esta redefinición estratégica, basada en un nuevo paradigma ético-político y pedagógico construido participativamente a lo largo de cinco años, el programa coordinado ALFORJA se

⁷⁹ ALFORJA (Ed.). (1998): *Memoria del XV Taller de Sistematización y Creatividad*, Coronado, Costa Rica, 22-27 de setiembre, pp. 8-9.

disponía a entrar en el cambio de milenio con renovadas energías y condiciones, trasladando la sede de Costa Rica a Panamá y pasando a llamarse en adelante RED ALFORJA.

Un mes después de finalizado el XV Taller de Sistematización y Creatividad, el 28 de octubre, Centroamérica padeció el embate de uno de los huracanes más poderosos y mortales de los últimos siglos: el huracán Mitch que sembró de desolación la región y desnudó su profunda vulnerabilidad, agudizando los ya graves problemas estructurales que la aquejaban. Ante esta nueva circunstancia, la RED ALFORJA, una vez más, se colocó en el centro de las acciones de respuesta a esta emergencia, con programas de Educación Popular que, en coordinación con una amplia red de organizaciones de la sociedad civil regional y agencias de cooperación, buscaron convertir esta tragedia en una oportunidad para construir una nueva Centroamérica... pero eso sería parte de otra sistematización...