CCIUDADANO
Construcción y articulación de lo público

Educación Popular y el Control Ciudadano.

Diálogos, desencuentros y convergencias

CCIUDADANO. Construcción y articulación de lo público

Educación popular y el control ciudadano. Diálogos, desencuentros y convergencias

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS
Tel.: (55) 54 87 36 00
http://www.ciesas.edu.mx

Director General
Agustín Escobar Latapí

CCiudadano. Construcción y articulación de lo Público
Tel.: (55) 54 87 71 00, ext. 1609
http://cciudadano.org.mx

Profesor Investigador
Responsable Académico
Ernesto Isunza Vera

Directora Ejecutiva
Paulina Gutiérrez Jiménez

Edición
Lourdes Janett Gallardo Robles
Ivonne Patricia Ortuño Martínez

Investigación y texto
Rosa Margarita Sánchez Pacheco

Diseño
Anneli Daniela Torres Arroyo

Contenido

1. Introducción .....

2. Antecedentes .....

2.1. Contexto sociohistórico latinoamericano.....

2.2. Centralización del poder y calidad de la democracia .....

2.3. Los antecedentes del control ciudadano y la rendición de cuentas .....

3. Las coordenadas de la participación ciudadana .....

3.1. ¿Qué es la participación ciudadana? .....

3.1.1. La participación ciudadana en México .....

3.1.2. Participación local.....

3.2. La rendición de cuentas en la participación ciudadana .....

3.2.1. Rendición de cuentas transversal.....

3.2.2. Participación autónoma y participación administrativa.....

3.2.3. La escalera de la participación.....

3.3. El peldaño más alto de la participación: el control ciudadano .....

4. Educación popular y organización política en América Latina .....

4.1. Educación y sociedad.....

4.2. ¿Qué es la educación popular?.....

4.2.1. Los primeros pasos de la educación popular .....

4.2.2. La tendencia socialista-indigenista.....

4.2.3. De América Latina para el mundo .....

4.2.4. Cultura del silencio y lectura del mundo .....

4.2.4.1. La lectura del mundo y el teatro del oprimido.....

4.2.5. Educación desde y para los movimientos sociales.....

4.3. Hacia las múltiples definiciones de la educación popular.....

4.4. Educación, formación política y transformación.....

4.5. Algunas propuestas pedagógicas .....

a) Círculos de cultura y palabra generadora

b) La asamblea como espacio pedagógico y organizativo

c) La sistematización de experiencias de educación popular

5. Diálogos y desencuentros entre la educación popular y el control ciudadano ..

5.1. Aportaciones desde la educación popular al control ciudadano de lo público

5.1.1. Análisis concreto de la realidad .....

5.1.2. Formación teórico-práctica para el quehacer transformador de la realidad

5.1.3. Trabajo colectivo y ciudadanía organizada .....

5.1.4. Autonomía y autodeterminación .....

5.2. Diferencias y distancias entre la educación popular y el control ciudadano .

Conclusiones .....

Referencias .....

1. Introducción

> La llamada democracia formal, que sería un error tratar con desprecio, pues ha marcado un progreso inmenso superada su función. La delegación de poder, consentida para un periodo fijo, tenía la ventaja, que conserva, de proteger al ciudadano contra la arbitrariedad y asegurarle un mínimo de garantías jurídicas. Pero ya no basta para asegurarle ni una parte suficiente en los resultados de la expansión, ni la posibilidad de actuar sobre su propio destino en un mundo de movimientos y de cambios.
> Edgar Faure, *Aprender a ser. La educación del futuro*

Ante el deterioro de las instituciones y las críticas que se han hecho a las democracias en todos los países alrededor del mundo, una de las mayores preocupaciones en nuestro tiempo es la creación de nuevos caminos que permitan a la ciudadanía tomar en sus manos el rumbo de la política, sobre la base de una práctica cotidiana informada, crítica, organizada, sistemática y comunitaria. Por lo anterior, en las últimas décadas, organizaciones y movimientos sociales se han abocado a la búsqueda de opciones que les permitan reorientar el sentido de la democracia hacia las necesidades de la población, hacia la ciudadanía.

En este contexto surge la presente investigación, la cual tiene presente que existen procesos en México y América Latina que han acumulado experiencia en torno a la formación de sujetos políticos conscientes y críticos. Así, esta investigación está motivada por la convicción de que es posible recuperar aprendizajes de las experiencias de educación popular latinoamericana, para profundizar las prácticas de control ciudadano. De este modo, pretende explorar la formación de una praxis ciudadanía desde la mirada de los procesos que se gestan tanto en el terreno del control ciudadano y como en el de la educación popular.

De esta manera, se ha planteado como objetivo central identificar los principales postulados de las propuestas pedagógicas y metodológicas de ambos planteamientos, reconociendo que se trata de procesos distintos en origen e historia; se aventura que quizá sea posible establecer puentes de diálogo que permitan recuperar de la educación popular

(principalmente) algunos elementos para repensar el entramado teórico y práctico del control ciudadano.

Para lograrlo, el trabajo se divide en tres partes. En la primera se explora el desarrollo de las formas de participación ciudadana, hasta llegar al control ciudadano, considerado como el escalón más alto de la participación, toda vez que propone la participación real de las personas en la toma de decisiones públicas. Así, en el primer capítulo se expone el contexto en que surgió la participación ciudadana, como precedente al control ciudadano de lo público. Ante el desgaste de las instituciones, erosionadas por la proliferación de la corrupción y la inexistencia de mecanismos de incidencia para la población, la participación ciudadana surgió como una demanda para democratizar la política pública. En el marco de todas las formas de participación ciudadana, el control ciudadano de lo público se plantea como el "involucramiento informado y responsable de la ciudadanía organizada en la toma de decisiones públicas que afectan su calidad de vida, a partir de los intereses, necesidades y características de las comunidades a las que pertenece" (CCiudadano, 2015: 2).

La segunda parte busca recuperar las raíces y bases pedagógicas de la educación popular en América Latina, así como la historia de la educación popular vinculada a los procesos sociopolíticos de la región, para extraer de ahí sus principales aportes en el terreno de las prácticas político-pedagógicas. Para ello se traza un breve recuento, que va desde la experiencia de Simón Rodríguez hasta el movimiento de los trabajadores sin tierra en Brasil, pasando por la educación en Nicaragua y los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire y el movimiento de cultura popular de Recife.

En esta segunda parte se recuperan tres propuestas centrales emanadas de la educación popular: *a*) los *círculos de cultura* y la *palabra generadora*, como estrategias para leer el mundo y desarrollar procesos de problematización de la realidad; *b*) la *asamblea* como espacio pedagógico organizativo, y *c*) la *sistematización* de experiencias de educación popular. Cada una de estas propuestas se plantea como herramientas que contribuyen a la formación de sujetos políticos y comunitarios, quienes buscan la transformación de la

realidad, por lo que consideramos que pueden brindar insumos para el ejercicio de prácticas de control ciudadano de lo público.

Finalmente, el último capítulo busca exponer los encuentros y desencuentros que se presentan al tratar de poner a dialogar dos corrientes que abrevan de tradiciones distintas y formas, a veces contrarias, de entender la organización del quehacer político. No obstante, es posible sostener que las diferentes experiencias de educación popular, en su búsqueda por crear procesos pedagógicos que abonen a la formación de sujetos con una praxis política transformadora, han generado estrategias pedagógicas que pudieran contribuir en el desarrollo de mejores procesos de control ciudadano. En este sentido, cabe considerar que, aunque no existan diálogos obvios, sí hay puntos de convergencia en el terreno de sus propósitos.

Conviene advertir que las experiencias de educación popular han avanzado considerablemente en el terreno de la organización comunitaria, buscando partir de las necesidades de las comunidades para establecer procesos orgánicos de articulación y praxis política. En contraste, ésta parece ser una de las falencias recurrentes de las prácticas de control ciudadano de lo público, por lo que el establecimiento de diálogos entre ambos permitiría enriquecer el trabajo político de las organizaciones y sus posibilidades de incidencia.

Por tratarse de un estudio exploratorio, el trabajo tuvo como base la investigación bibliográfica. Se seleccionaron materiales físicos y digitales que fueron considerados fundamentales para la comprensión de los conceptos centrales tanto de la educación popular como del control ciudadano de lo público. En un siguiente momento convendría impulsar procesos mediante los cuales se puedan poner en práctica algunos de los elementos pedagógicos de la educación popular, en combinación con las prácticas de control ciudadano de lo público.

Este trabajo plantea nuevas reflexiones y abre posibilidades en el quehacer del control ciudadano de lo público. Quizá, en un futuro pueda recuperarse el trabajo de organizaciones

que hayan puesto en práctica algunos de los elementos que aquí se exponen. De hecho, es posible que ya estén en marcha experiencias que amalgaman educación popular y control ciudadano, y habrá que someterlas a un análisis para recuperar los aprendizajes que puedan abonar a la transformación de la realidad.

2. Antecedentes

2.1. Contexto sociohistórico latinoamericano

La historia sociopolítica de América Latina durante el siglo XX, particularmente de los años cuarenta a los ochenta, estuvo signada por la embestida de gobiernos dictatoriales que se hicieron del poder por medio de golpes de Estado y mantuvieron su gobierno mediante el establecimiento de juntas militares, cuyo andamiaje gubernamental fue erigido sobre una estructura vertical, autoritaria y claramente militarizada en todas sus dimensiones. Guatemala, Brasil, Uruguay, Argentina, Chile (por mencionar sólo algunos) sufrieron la imposición de un régimen que echó por la borda los avances hacia una construcción democrática, dejando tras de sí a miles de personas desaparecidas y torturadas.

Aquellas naciones, como México, que lograron escapar a la tendencia militarizada tomaron un camino que igualmente abonó a la consolidación de estados-nación herméticos, con la diferencia de que, en vez de tanques de guerra y botas militares asolando las calles, el poder se ganó con base en una democracia restringida a la simulación del ejercicio electoral y la centralización del poder por parte del Estado.

Durante la segunda parte del siglo pasado, tanto los gobiernos militares como los civiles tomaron la forma de lo que se conoce como Estado de bienestar (*Welfare State).* Esta configuración sociopolítica del capitalismo dejaba en manos de los estados-nación el control de las diferentes dimensiones de la vida política, económica y social de los países. Así, aunque en algunos rubros se consiguió un desarrollo que benefició a amplios sectores de la población, los estados mantuvieron su control casi absoluto sobre las decisiones y orientaciones de la vida pública.

Sin embargo, la configuración internacional hizo que hacia finales de los años ochenta el proyecto político, económico y social capitalista, ordenado y legitimado en la estructura del Estado de bienestar, presentara claramente los efectos de su agotamiento. La crisis económica internacional, que marcó la llamada “década perdida” en América Latina, evidenció la necesidad de crear una nueva base de organización y participación social de

orden ciudadano, la cual fuera un contrapeso al centralismo estatal que había llevado a la población mundial al borde de la catástrofe política y económica.

Para la década de los noventa, las sociedades latinoamericanas, particularmente las del Cono Sur, transitaron hacia lo que en algunos casos se reconoció como "la vuelta a la democracia". En Chile, el plebiscito de 1988, convocado para definir la permanencia, o no, de Augusto Pinochet al frente de la presidencia, resultó en una votación por el "no" de más de 50 % de los votantes, lo que significó el fin de la dictadura con las elecciones democráticas de 1989. En Argentina, la vuelta a la democracia se dio en un ambiente de crisis política que obligó a la junta militar a convocar a elecciones, de las que finalmente salió victorioso —aunque con poca ventaja— el candidato de la Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín.

En tanto, el cierre de los años ochenta encontró a un México cuya estabilidad económica y política se tambaleaba. Luego del terremoto de 1985 (que afectó a miles de personas en Ciudad de México), la crisis económica de 1986 y los dudosos resultados de las elecciones presidenciales de 1988, para la sociedad mexicana quedaba claro que las promesas del Estado benefactor jamás serían cumplidas y que, poco a poco, se avanzaba hacia la pérdida de todos los beneficios conquistados en décadas anteriores. Así fue ganando terreno la idea de que era urgente establecer mecanismos capaces de garantizar que las necesidades de la población fueran escuchadas y atendidas por los diferentes órdenes de gobierno; es decir, crear procesos de profundización de la democracia, incluyendo la electoral, que tanta desconfianza generaba luego de 1988.

En este contexto, el camino hacia la construcción de una democracia electoral se dio en contextos "marcados por una creciente apatía política por parte de la sociedad, pérdida de legitimidad de los partidos políticos como representantes de los intereses de la ciudadanía, así como por la desconfianza de los ciudadanos en las instituciones democráticas" (Ocejo, 2011: 25). Frente a esto, comenzaron a surgir algunos esfuerzos de sectores organizados de la sociedad civil que buscaban, por un lado, garantizar la veracidad de los procesos electorales y, por otro, construir bases sociales que lograran establecer un control sobre el accionar del aparato estatal. Estas iniciativas, empero, se enfrentaron a una sociedad civil decepcionada y

diezmada en su capacidad organizativa y de interlocución tras de décadas de autoritarismo y paternalismo estatal.

2.2. Centralización del poder y calidad de la democracia

El análisis sobre la forma que adoptan los gobiernos democráticos en América Latina no puede desvincularse del papel específico de los estados de la región en el contexto internacional y la tendencia a subordinarse a los intereses de las naciones con estados más sólidos y mayor poder económico, los llamados países desarrollados. Sin embargo, esta dimensión no debe alejarnos del problema concreto que plantea la relación gobernantes-gobernados, que en las democracias latinoamericanas —y México es un caso ejemplar— se ha circunscrito a una estructura vertical.

Ya en los años noventa, una vez pasada la euforia que suscitaron los avances en la búsqueda de la democracia, justo cuando los gobiernos se vanagloriaban de haber formado una base institucional legal y legítima en toda América Latina, comenzaron a hacerse visibles las limitaciones y contradicciones que presenta la democracia representativa de base electoral. En los hechos, los diferentes gobiernos de la región, tanto los que recientemente habían regresado a los procesos electorales (luego de los periodos dictatoriales) como aquellos que sostuvieron su plataforma política en el discurso democrático durante buena parte del siglo xx, mantenían el monopolio del poder.

Aun con el arribo del modelo neoliberal (que ya había avanzado, cobijado por las dictaduras) y su relato de liberalización del mercado, el Estado mantuvo su posición como figura omnipotente, allanando el terreno para el despliegue de la acción privada, en detrimento de las demandas sociales. En este escenario fueron apareciendo las discusiones sobre la calidad de estas democracias que impedían la participación real de la población en la toma de decisiones.

Para la última década del siglo pasado, diferentes grupos de la sociedad organizada y algunos intelectuales comenzaron a denunciar las deficiencias de las democracias latinoamericanas, fundamentadas casi exclusivamente en el ejercicio del voto. Poco a poco fueron evidenciadas

las dificultades (o incluso imposibilidades) para establecer controles reales al ejercicio de poder estatal, ante el claro hermetismo en la estructura gubernamental. Los análisis sociopolíticos revelaron cada vez más que las democracias restringidas a la participación de la ciudadanía en las urnas cercenaban la posibilidad de que ésta tomara parte efectiva en las decisiones de orden público.

Así comenzó el proceso de construcción de mecanismos para habilitar a la ciudadanía para dicha participación. De manera simultánea, desde el campo académico y de las organizaciones civiles se desarrollaron trabajos para la formulación e implementación de mecanismos de participación ciudadana.

No obstante, pese a que en algunos casos se ha avanzado en la creación de estos mecanismos, en la práctica hemos visto que no operan a cabalidad o lo hacen de manera limitada (Cherensky, 2012: 16). Por otro lado, toda vez que la inclusión de estos mecanismos (para el caso de aquellos países cuyas constituciones los contemplan) no ha sido el resultado de la buena fe de los gobiernos democráticos, sino de batallas políticas que la ciudadanía, desde diferentes frentes, ha impulsado y defendido, a la hora de tratar de hacerlos válidos se encuentran con trabas de orden político.

Adentrarse en el complejo entramado de la relación gobernantes-gobernados para repensar opciones que aporten a la creación de procesos de control y participación ciudadana reales implica llevar la discusión más allá de las fronteras de la ciencia política y la teoría del Estado.

Demanda la recuperación de las reflexiones y aportaciones que se han hecho tanto desde el marco de las políticas públicas como desde la mirada, más amplia, de la participación ciudadana, la rendición de cuentas y el control ciudadano de lo público. Todas ellas refieren a dimensiones y formas de accionar sobre la vida pública con diferentes grados de profundidad y amplitud. En la revisión de esta diversidad se ha utilizado una mirada crítica que permita elaborar nuevos caminos, con base en los aprendizajes.

2.3. Los antecedentes del control ciudadano y la rendición de cuentas

Podrían ubicarse dos grandes líneas de reflexión en torno al problema de la democracia y la participación ciudadana. Una que se vincula específicamente a la praxis política cotidiana de los ciudadanos, desde la perspectiva de que ésta configura una verdadera democracia participativa. Y otra que atañe al orden de las políticas públicas y plantea la necesidad de ampliar los canales de intervención desde las instituciones gubernamentales, con el involucramiento de organizaciones y actores de la sociedad civil, lo que nos devuelve al ámbito del quehacer y la disposición estatal (Ocejo, 2011: 26).

En esta línea, los planteamientos sobre la participación ciudadana y la rendición de cuentas adquirieron particular fuerza durante los años noventa en los llamados países desarrollados. Con el paso del tiempo, los primeros esbozos estuvieron orientados fundamentalmente hacia la creación de normatividades que obligaran a funcionarios a rendir cuentas de su quehacer como servidores públicos.

La raíz de estos mecanismos —que se plantean como un paso hacia el control ciudadano de sus gobernantes— se encontraba en las críticas a las prácticas corruptas cometidas de manera sistemática en los diferentes órdenes de gobierno. Los escándalos por el derroche de miles de dólares en gastos personales, el nepotismo y otras prácticas comunes entre la clase política se volvieron aún más ofensivas para la población, en el contexto del ciclo de crisis económicas internacionales desatado durante toda la década de los ochenta.

De ahí que tanto la sociedad civil como la sociedad política impulsaran acciones del orden racional-burocrático, tal como Max Weber caracteriza la generalidad de las acciones sociales en la sociedad moderna capitalista (2005: 170-184). Se crearon mecanismos diseñados sobre bases normativas legisladas, insertos en sistemas burocráticos verticales. Se buscaba que estos mecanismos funcionaran como instrumentos para controlar las acciones gubernamentales, pero pronto presentaron sus propias limitaciones derivadas del aparato institucional en el que fueron implementadas. No obstante, se logró un avance al enviar una advertencia a los diferentes servidores públicos de que se encontraban bajo el escrutinio de la sociedad y de que eran susceptibles de ser llamados a rendir cuentas y ser sancionados.

En América Latina, y particularmente en México, estos planteamientos fueron incorporados al discurso de una buena parte de la sociedad civil organizada que ha considerado al Estado como interlocutor. Empero, el contexto sociopolítico y económico propio del país y de la región suscita una serie de complicaciones que no es posible obviar a la hora de pensar las posibilidades, limitaciones y contradicciones de los mecanismos de control ciudadano y rendición de cuentas. La pervivencia de redes de corrupción, los cacicazgos, el clientelismo y otras formas de monopolio del poder, aunados a la desconfianza o la apatía de la ciudadanía, constituyen un obstáculo para la profundización de las prácticas de democratización del poder desde la participación ciudadana.

En una lectura rápida podrían aventurarse algunos elementos que complican particularmente el ejercicio de prácticas de control ciudadano:

a) La permanencia de una estructura estatal con una limitada base democrática, fundada casi exclusivamente en el voto.

b) La organización gubernamental —y política en general—, atravesada en todos sus niveles por prácticas de corrupción sistemáticas.

c) El alcance limitado de los mecanismos de control ciudadano y rendición de cuentas.

d) Una sociedad civil con un alto nivel de desconfianza hacia las instituciones de gobierno, lo que causa apatía y desinterés, y dificulta la organización.

e) La situación económica, política y social de profunda desigualdad que polariza a la sociedad y coloca a los sectores más empobrecidos en condiciones de mayor vulnerabilidad y desventaja política.

A lo largo de este trabajo se verá que aparecen algunas más, pero, por lo pronto, parece indispensable hacer énfasis en el último punto, que refiere concretamente a la situación de pobreza en la que vive la mayor parte de la población en México y América Latina, y las implicaciones sociopolíticas que ello conlleva. En este sentido, conviene recuperar la advertencia de Isidoro Cherensky:

> …el acceso a bienes básicos es un requisito de la condición ciudadana sin el cual no se puede esperar la inserción de todos en la comunicación política y el libre ejercicio de los derechos políticos; pero ese acceso no puede ser considerado un a priori temporal sino un logro –signando cultural e históricamente por otra parte, y no simplemente medible en *quantum* de calorías o de otro acceso a tales o cuales bienes– del propio proceso de construcción democrática.

> De modo que las reformas de signo nacional y social no constituyen una agenda determinada objetivamente, sino derivada de la deliberación de cada sociedad y de sus capacidades de emprenderlas colectivamente teniendo en cuenta las colisiones y pugna de derechos no sólo entre el pueblo y los poderosos, sino en cada sociedad en su diversidad. Que la acción política sea obra de la comunidad habilita entonces procesos que no están confiados a vanguardias o líderes personalistas –no se trata de que ellos no sean partícipes del proceso político, sino de qué lugar ocupan en él– y regula y limita el advenimiento inevitable de nuevos privilegios y formas de distribución desigual del poder (Cherensky, 2012: 19).

De manera que, cuando nos cuestionamos la viabilidad y eficiencia de los mecanismos de *social accountability* o control ciudadano, es indispensable preguntarnos por las condiciones objetivas —materiales, educativas y políticas— que posibilitan o impiden su aprovechamiento por parte de los ciudadanos, pero también por los procesos históricos concretos que configuran a una sociedad con una cultura política intersubjetiva. Las advertencias de Cherensky dan pauta para plantear la preocupación fundamental de esta investigación: ¿cómo formamos ciudadanos y ciudadanas no sólo deseosos, sino capaces, de construir procesos de incidencia a partir de una praxis política consciente?

Desde una perspectiva amplia, habría que reconocer que no basta con crear los mecanismos institucionales que permitan y regulen la participación efectiva de la ciudadanía. Es necesario trabajar en la construcción de una educación política crítica que permita la formación de sujetos conscientes, capaces y que asuman la necesidad de participar del quehacer político desde cada uno de los canales ganados, haciéndolos suyos. Pero también es importante que estos sujetos se propongan como horizonte la ampliación de la organización civil, para la consecuente profundización de las acciones de control ciudadano.

En este sentido, la educación popular como tradición político-pedagógica, nacida en contextos de disputa política desde los pueblos de América Latina, aporta valiosas perspectivas y experiencias para la formación de sujetos políticos. Pese al avance de la organización de la sociedad civil y el despliegue de sus capacidades de intervención, gestión e incidencia, las nociones de control ciudadano de lo público y rendición de cuentas, hoy queda claro que no basta con la creación de mecanismos de control ciudadano. Es necesario que la ciudadanía establezca sus propios procesos de formación política y organizativa, para avanzar en la conquista de los espacios de decisión pública que por derecho le corresponden.

Con base en estas consideraciones, esta investigación se propone recuperar algunas de las prácticas que han generado las organizaciones desde la educación popular, pensando que es posible aprender de ellas para avanzar hacia la formación de sujetos con una praxis política crítica. Esto, en el entendido de que es necesario fortalecer las prácticas de control ciudadano por medio de la educación política y de la organización comunitaria autónoma, crítica y activa.

3. Las coordenadas de la participación ciudadana

3.1. ¿Qué es la participación ciudadana?

Al adentrarnos en el mundo de la participación ciudadana, aparece una amplia gama de conceptos y términos que buscan dar cuenta de múltiples maneras mediante las cuales la ciudadanía se involucra en las políticas públicas. La diversidad de formas de entender este tipo de prácticas ha logrado que se empleen por igual términos como control ciudadano, participación ciudadana, contraloría social, rendición de cuentas, etcétera, sin que exista la claridad suficiente en torno a qué hace referencia cada cual. A este respecto, Olvera señala que "todos los actores políticos y sociales aceptan y reclaman la necesidad de participación, pero cada autor le otorga significaciones diferentes" (2009: 2).

Lo anterior tiene implicaciones no sólo en el ámbito teórico de la ciencia política, la sociología o la administración pública, sino que repercute de manera directa en el diseño de mecanismos de participación ciudadana y en las posibilidades de que la población participe, haciendo uso de las herramientas que están a su alcance.

De acuerdo con Pedro Martín Prieto, "la participación ciudadana incluye todas las actividades que los ciudadanos realizan voluntariamente —ya sea a modo individual o a través de sus colectivos y asociaciones— con la intención de influir directa o indirectamente en las políticas públicas y en las decisiones de los distintos niveles del sistema político y administrativo" (2010: 4).

A partir de esta aproximación puede reconocerse que la participación ciudadana tiene un objetivo central, que es "influir directa o indirectamente en las políticas públicas" (Prieto: 2010: 4). Esta primera definición permite delimitar el campo de acción de la participación ciudadana a partir de su orientación hacia la intervención en los asuntos de la vida pública. En este sentido, Alicia Ziccardi reconoce que la participación ciudadana:

> Es la clave para transformar lo estatal en un espacio público y contribuir a crear condiciones para consolidar una gobernabilidad democrática. Porque la participación ciudadana, a

> diferencia de otras formas de participación (política, comunitaria, etc.), se refiere específicamente a que los habitantes de las ciudades[1] intervengan en las actividades públicas representando intereses particulares (no individuales) (1997: 3).

Ziccardi suma a la noción de participación ciudadana el elemento del *interés particular-colectivo*. Esto quiere decir que no se trata de los deseos particulares de cada persona, sino de los intereses comunes a partir de su reconocimiento como parte de una misma colectividad. Ello abre un campo árido de reflexión, pues asume la necesidad de establecer vínculos de diálogo y consenso entre los sujetos que conforman la ciudadanía en sus diferencias; de lo contrario, la sola idea del interés particular (no individual, sino colectivo) es imposible de concebir.

Al mismo tiempo, reconoce que para que sea viable el ejercicio de la participación ciudadana deben generarse condiciones y compromisos que lo permitan, tanto por parte del aparato estatal como de la sociedad. Ello significa una apertura de canales de información, discusión, deliberación y decisión mediante los cuales puedan encontrarse ciudadanía y funcionarios públicos, con la consecuente creación de los marcos jurídicos que lo hagan posible y la disposición política que lo haga efectivo.

Siguiendo esta línea, para Ziccardi es fundamental explorar el *ámbito de lo local* como el espacio idóneo de la participación ciudadana, toda vez que es allí donde se expresan las necesidades inmediatas de las comunidades y también donde las personas tienen mayor poder de acción. De esta manera, habría que reconocer que la cercanía entre los ciudadanos en el ámbito local compone una base de intercambios, vínculos y referentes comunes que confieren identidad a las comunidades y las fortalecen, para llevar adelante las luchas por el reconocimiento y la atención a sus necesidades colectivas por medio de la participación como ciudadanos.

[1] Cabe mencionar que, en la actualidad, hay múltiples experiencias de participación ciudadana que se desarrollan en espacios no urbanos. Véase la experiencia de la Universidad Campesina del Sur, *http://www.unicamsur.org.mx*.

Por otra parte, el ámbito local les proporciona mayor proximidad con las autoridades, lo que debería ampliar su campo de acción, vigilancia y comunicación con los servidores públicos, a fin de lograr una influencia en las políticas públicas.

Por su parte, para Nuria Cunill "el término participación implica asumir que se está 'tomando parte'. En el caso de la participación ciudadana se supone que los individuos en tanto 'ciudadanos' toman parte de alguna actividad pública" (1991: 44). Esta definición, en diálogo con la de Ziccardi, nos lleva a reforzar el planteamiento de que la participación ciudadana significa, antes que nada, que los ciudadanos tomen en sus manos los mecanismos que les permitan incidir en la política pública en función de las necesidades particulares que se planteen como colectivo.

Sin embargo, como veremos más adelante, la participación ciudadana vinculada a la rendición de cuentas, y especialmente aquella cercana al control ciudadano de lo público, trasciende los límites de la política pública. En la actualidad, la participación ciudadana se ha entendido como las prácticas mediante las cuales la ciudadanía se involucra en la toma de decisiones públicas y genera procesos de vigilancia del quehacer tanto de funcionarios como de instituciones públicas.

3.1.1. La participación ciudadana en México

Hoy día, prácticamente nadie se opone a la idea de la democracia como forma de gobierno, sin embargo, cada vez son más los sectores que cuestionan la forma en que opera; al mismo tiempo crece la población que se muestra indiferente ante los procesos que entraña o sus resultados. De acuerdo con datos de la encuesta realizada por la Corporación Latinobarómetro[2] (2016: 8), para 2016, 23 % de las personas encuestadas se declaró indiferente al tipo de régimen que gobierna su país, 15 % dijo preferir un gobierno autoritario

[2] "Corporación Latinobarómetro es una ONG [organización no gubernamental] sin fines de lucro con sede en Santiago de Chile, [que realiza] un estudio de opinión pública que aplica anualmente alrededor de 20 000 entrevistas en 18 países de América Latina, representando a más de 600 millones de habitantes", véase *http://www.latinobarometro.org/lat.jsp*.

y 54 % se mostró a favor de la democracia. Para México, la encuesta arrojó 48 % de apoyo a los ejercicios democráticos.

En este contexto, los especialistas del tema en América Latina y el mundo se han centrado fundamentalmente en el análisis de la calidad de la democracia y en las estrategias para mejorarla, mediante la implementación de mecanismos para el involucramiento de la ciudadanía en la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas.

A partir de ello, diferentes sectores de la sociedad, junto con algunos gobiernos, se han dado a la tarea de construir canales que permitan profundizar los procesos democráticos por medio de distintas formas de participación ciudadana. El camino ha estado plagado de tensiones que se pueden analizar en dos niveles: 1) las que se presentan entre los ciudadanos y el gobierno (por reconocer únicamente los dos grandes polos que configuran el poder político); 2) las que surgen dentro de los mismos grupos que conforman ya sea el aparato estatal, ya sea el cuerpo social. Ambos niveles tienen como trasfondo las características específicas que el modelo neoliberal ha impuesto sobre la sociedad y sus implicaciones en la consolidación de una democracia de tipo liberal-representativa.

Caracterizado por la avanzada de los intereses de las agencias privadas, por encima de las necesidades de la población, con la aprobación y el apoyo de los gobiernos, el modelo neoliberal ha impuesto su lógica mercantil a todas las dimensiones de la vida social, incluidas las que implican la participación de la sociedad en la política pública. En este contexto, "el proyecto neoliberal necesita la participación, concibiéndola como un instrumento o mecanismo que permite la mejora administrativa y procesual de la política pública y como un instrumento que puede facilitar la tercerización[3] de la política social, es decir, la ejecución de la misma por agentes privados" (Olvera, 2009: 2).

No es casual que los primeros ejercicios de implementación de programas gubernamentales que buscaron integrar la participación ciudadana hayan sido creados durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), caracterizado por la consolidación del modelo

[3] De acuerdo con Dagnino, Olvera y Panfichi, en "el tercer sector" caben "todo tipo de asociaciones civiles, entendidas como entidades privadas para la acción pública" (2006: 19).

neoliberal en México, luego de que Miguel de la Madrid sentara las bases para su adopción en el país.

Éstos se materializaron en el Programa Nacional de Solidaridad, que, en palabras de Olvera, "se convirtió en un símbolo de identidad del gobierno de Carlos Salinas, pues era el concepto que unificaba un conjunto de políticas públicas que vinculaban al gobierno y a la sociedad". En este programa, "cada proyecto, cada obra pública tenía un 'Comité de Solidaridad' que se encargaba de las labores de contraloría, ejercidas de manera directa por los beneficiarios" (2009: 8). De acuerdo con este autor, la figura del Comité Solidaridad estuvo diseñada fundamentalmente para legitimar al gobierno salinista, luego de los dudosos resultados de las elecciones en 1988.

Más allá de los propósitos con que se diseñaron estos comités, en los hechos sentaron el precedente para la creación de nuevos canales de vinculación entre el gobierno y la ciudadanía. Este ejemplo se inscribe en una oleada de mecanismos —como consejos consultivos o participativos— que fueron implementados por algunos gobiernos a lo largo de América Latina (Olvera e Isunza, 2004: 338).

No obstante, como Olvera también advierte, la mayoría de los espacios o mecanismos de participación ciudadana en México no funcionó (y no funciona) auténticamente como tales. En sus palabras, en México "la escasez de prácticas reales de participación ciudadana […] ha convertido al concepto mismo de participación en una palabra vacía" (2009: 29).

En contraste con este escenario, a se han desarrollado múltiples experiencias de participación ciudadana efectiva. Alianza Cívica constituye uno de los primeros referentes de organizaciones que buscaron plantear un proyecto ciudadano de seguimiento a las prácticas gubernamentales. Surgió como una de las respuestas al enorme descontento que generó el arribo de Carlos Salinas de Gortari a la presidencia, y la posibilidad de que se repitieran las mismas irregularidades en el proceso electoral de 1994. La coyuntura económica, política y social que se dio entre el cierre de la década de los ochenta y mediados de los noventa hizo emerger la figura del ciudadano como un sujeto protagónico de la vida del país. De acuerdo

con María Eugenia Valdés, “aunque la Alianza Cívica/Observación 94 no fue la única organización ciudadana constituida para este objetivo, fue la que más claramente se convirtió en un actor social del proceso. Contribuyó, así, a abrir nuevos espacios institucionales que promueven la ampliación y el fortalecimiento de la ciudadanía en México” (Valdés, 1995: 185).

Como Alianza Cívica, en todo México y América Latina han aparecido experiencias de personas, colectivos y organizaciones no gubernamentales (ONG) que, organizados (a veces más, a veces menos), han impulsado procesos de participación para incidir en la vida social de sus comunidades, ampliando los espacios de vigilancia, participación y control ciudadanos, profundizando así las prácticas democráticas. Ello manifiesta que el terreno de la participación ciudadana, desde su conceptualización y su institucionalización hasta su apropiación y recreación por parte de la ciudadanía, aún se encuentra en construcción y es disputado por los grupos políticos que pretenden hacer de ella una herramienta de legitimación, así como por las organizaciones que buscan crear una participación activa real.

3.1.2. Participación local

A partir de las aproximaciones en torno a la participación ciudadana, conviene ahora recuperar el análisis sobre las posibilidades y dificultades que presenta el ámbito de lo local para el despliegue de instrumentos de participación y control ciudadano.

De acuerdo con Ziccardi (1997), la participación ciudadana encuentra su espacio de mayor despliegue en el ámbito local, debido a que es el espacio inmediato en el que las personas se articulan con base en sus necesidades concretas, mediante diferentes acciones para exigir la satisfacción de estas necesidades, ya sea que éstas demanden la provisión, la preservación o la defensa de espacios, servicios o bienes. Si se plantea esto desde una perspectiva social, el terreno de lo local es el espacio por excelencia de la comunidad, del encuentro, del reconocimiento y de la organización, donde las personas conviven, crean y transforman sobre la base de un espacio compartido y un sentido de pertenencia, pero también a partir de la identificación de sus necesidades compartidas. No obstante, es aquí también donde se viven

de manera cotidiana las contradicciones, las disputas por el espacio y las confrontaciones entre intereses. Con todo, el ámbito local proporciona la base para la organización de los ciudadanos, pues es el lugar inmediato que les confiere identidad y en el que se expresan las necesidades más concretas, lo que posibilita la formación de una conciencia y acción políticas.

Así, Ziccardi reconoce que "la organización social, comunitaria, vecinal y territorial ha sido un componente fundamental en la producción de nuestras ciudades y en la definición del uso del espacio urbano. Particularmente en aquellas ciudades en las que vive un elevado número de familias de clases populares en forma precaria, como es el caso de Ciudad de México" (Ziccardi, 1997: 4).

Esta organización no sólo se hace visible en la actualidad ante la necesidad que enfrentan las comunidades de vecinos de evitar su expulsión de la ciudad; sus huellas deben rastrearse a lo largo de la historia de diferentes organizaciones que buscaron mejorar las condiciones de vida de sus comunidades, en zonas urbanas y rurales, demandando la satisfacción de servicios, abriendo espacios de interlocución con las autoridades y formando sujetos comprometidos con la transformación de su entorno local.

Por otro lado, también es importante tener en cuenta el papel de la organización local en el espacio rural o semi rural. En la actualidad pueden encontrarse múltiples experiencias de comunidades no urbanas que, con base en la formación de una participación ciudadana activa, han logrado la satisfacción de algunas de sus demandas, el impedimento de acciones que les perjudican o el ejercicio de un control ciudadano en las políticas públicas y en la gestión gubernamental. Estas manifestaciones pueden ubicarse con más claridad en las organizaciones campesinas e indígenas que sostienen una lucha permanente desde diferentes frentes para defender sus territorios y exigir mejores condiciones de vida.

Con base en estas consideraciones, a continuación recuperaremos algunas tipologías que atañen a los ámbitos "macro" de la participación ciudadana y los mecanismos de control ciudadano, sin embargo, se tratará de hacer énfasis en el ámbito local, teniendo en cuenta las posibilidades que presenta.

3.2. La rendición de cuentas en la participación ciudadana

En el marco de las aproximaciones a la definición de la participación ciudadana y de su puesta en práctica, hacia los años noventa en México comenzó a difundirse el término *rendición de cuentas*, planteado como parte de los mecanismos de participación de la ciudadanía para mantener cierta vigilancia sobre el quehacer de los funcionarios públicos. Al mismo tiempo apareció un concepto en inglés, *accountability* social. De acuerdo con Felipe Hevia, los primeros pasos hacia la rendición de cuentas en México se dieron impulsados por el déficit democrático y los altos niveles de corrupción que, para los años noventa, eran innegables e insostenibles por el gobierno en turno (2013: 20). La demanda de acabar con la corrupción suscitó "el fortalecimiento y creación de órganos semiautónomos de acceso a la información y combate a la corrupción" (Hevia, 2013: 23) (cfr. Olvera e Isunza, 2004).

En la actualidad, en la literatura sobre participación ciudadana es común encontrar que rendición de cuentas, *accountability* social y control ciudadano de lo público se emplean de manera indistinta. Ello no se debe únicamente a la ambigüedad de los términos o a su inscripción semántica común, sino a su origen compartido. De acuerdo con Olvera e Isunza (2004), "rendición de cuentas es la acción de computar, es decir, de evaluar, juzgar colectivamente algo". Mientras que en su versión en inglés, *accountability* tiene su raíz en *account*, y a su vez en *count*, que comparte el origen latino con el término *computare* (de rendición de cuentas). Para este trabajo se recupera el planteamiento de estos autores y se usa rendición de cuentas, en vez del término en inglés, "para referirnos a la compleja red de mecanismos que ciertas sociedades contemporáneas hemos construido para controlar a los políticos y burócratas" (Olvera e Isunza, 2004: 343).

A partir de esta recuperación etimológica, Olvera e Isunza concluyen que "la idea de *accountability* remite, literalmente, a la rendición de cuentas, por tanto, a la transparencia, a la publicidad, al balance público de la acción estatal. Ya no se trata de cooperar desinteresadamente en la definición de políticas públicas, sino de obligar al gobierno a explicar a la ciudadanía sus actos" (2004: 339).

Esta definición va más allá y coloca al Estado como sujeto de escrutinio; más aún, reconoce que es su obligación rendir cuentas sobre el quehacer gubernamental y que es derecho de la ciudadanía exigir que lo haga.

En consecuencia, los autores identifican tres tipos de procesos que se ven involucrados como parte de la rendición de cuentas: "La participación ciudadana en la definición de políticas públicas, el seguimiento o monitoreo de esas políticas públicas y la evaluación o balance de los resultados de las mismas" (Olvera e Isunza, 2004: 341). Esto es importante ya que no se refieren únicamente a la necesidad de establecer marcos normativos y administrativos que hagan efectivo el derecho de la ciudadanía a ejercer una vigilancia y control de los funcionarios públicos, sino que reconocen, como parte de la rendición de cuentas, la incidencia real de la ciudadanía en el diseño de las políticas públicas.

3.2.1. Rendición de cuentas transversal

En esta línea de reflexión, Olvera e Isunza proponen una *rendición de cuentas transversal*. Los autores plantean el diseño de mecanismos que recorran, de lado a lado y de arriba abajo, la estructura de gobierno, de manera que sea posible una mayor vigilancia y control por medio de mecanismos verticales y horizontales. Así, "la RdC [rendición de cuentas] transversal son aquellos mecanismos que, si bien son instituciones del Estado, están diseñadas y funcionan de tal forma que hunden sus raíces de manera explícita en la sociedad civil, a través de la presencia especialmente protegida de los ciudadanos independientes y autónomos" (Olvera e Isunza, 2004: 348).

Esta propuesta resulta interesante toda vez que plantea la creación de mecanismos dentro de la estructura de gobierno, jurídicamente reconocidos, lo que, por un lado, garantizaría que el funcionamiento de dichos mecanismos no se encuentre a merced de la voluntad política de cada gobierno o funcionario público, sino que forme parte de sus obligaciones. Al igual que la rendición de cuentas social, propone que la ciudadanía tenga la capacidad de poner en acción los mecanismos horizontales (aquellos que operan dentro de la estructura estatal) toda vez que lo considere necesario.

Los mecanismos de rendición de cuentas transversales —"si su diseño es apropiado"— "tienen fuerza jurídica y capacidad institucional de *enforcement*" (aplicación) (Olvera e Isunza, 2004). Del lado de la ciudadanía, este modelo garantizaría su derecho a colaborar en el diseño de las políticas públicas, su aplicación y sus resultados.

Para cerrar este apartado conviene hacer énfasis en que los mecanismos de rendición de cuentas no se limitan únicamente a la evaluación posterior del ejercicio de las actividades de los funcionarios o al desarrollo de las políticas públicas. Es importante considerar la rendición de cuentas en tres momentos: *antes* (prospectiva), es decir, durante el proceso de diseño de la política pública, lo que plantea una dirección por parte de la ciudadanía; *durante* el desarrollo de la política pública (procesual) o de las actividades de los funcionarios, con la finalidad de evaluar, modificar y adaptar, y *después*, para hacer un balance del proceso (retrospectiva) (Olvera e Isunza, 2004: 349).

3.2.2. Participación autónoma y participación administrativa

Pedro Prieto Martín parte del análisis de la participación ciudadana municipal y plantea dos grandes tipos: la administrativa y la autónoma. Este autor recupera la definición de participación ciudadana de Font, en la cual se incluyen "todas las actividades que los ciudadanos realizan voluntariamente […] con la intención de influir […] en las políticas públicas y en las decisiones de los distintos niveles del sistema político y administrativo". Este autor parte de una noción ampliada del involucramiento de los ciudadanos en las decisiones políticas de su entorno. Pero, al mismo tiempo, recupera lo que ya había anotado Ziccardi, en torno a las posibilidades que el ámbito local proporciona para el despliegue de una participación informada, colaborativa y de mayor cercanía entre los ciudadanos y los funcionarios públicos.

A partir de esta concepción amplia de la participación, Prieto distingue dos grandes grupos en los que se pueden ordenar las distintas formas de participación: la administrativa (o auspiciada) y la autónoma (o informal) (Prieto, 2010: 38). La participación administrativa se desarrolla en aquellos espacios e instancias que son habilitados desde la administración

pública con el objetivo de que los ciudadanos se involucren "de alguna forma" en el diseño de políticas públicas, su implementación o vigilancia. Así, puede decirse que se trata de una participación promovida de manera vertical, pues es lanzada desde arriba (desde la institución gubernamental) y busca ir hacia la población (hacia abajo). Como se puede notar, es justamente su carácter vertical su principal complicación, pues pueden darse casos en que el diseño de sus instrumentos no recupere las necesidades de la población ni se tenga el alcance que ésta requiere. En otro sentido, puede emplearse de manera clientelar por funcionarios públicos para aumentar su capital político en momentos específicos de la administración pública.

En contraste, la participación autónoma surge "desde abajo", desde la organización de la ciudadanía, por lo que no requiere la "convocatoria o autorización desde las instituciones públicas" (Prieto, 2010: 38). Al no estar sujeta a los lineamientos institucionales, presenta una amplia variedad de formas y tiempos, que responden a la propia conformación de la organización de los ciudadanos, sus demandas, intereses y el contexto general en que se inscribe. No obstante, la participación autónoma también presenta serias dificultades para operar. Algunas de ellas son la escasez de recursos para mantener una participación sostenida, las dificultades de reconciliar intereses entre las personas, su carácter coyuntural y sus deficiencias para establecer una interlocución con las instancias de gobierno.

Ahora bien, recuperando la participación ciudadana administrativa, Prieto agrega que ésta puede presentar un carácter *orgánico* o un carácter fundamentalmente *procedimental*. La participación ciudadana administrativa de carácter orgánico será aquella que logre la integración de los participantes en "organismos públicos espaciales […]. Estos organismos tienen la función de orientar las políticas públicas y poseen atribuciones de tipo decisorio, consultivo o de control" (Prieto, 2010: 39). Es decir, se trata de formas de participación que, aunque diseñadas de manera vertical, y sujetas a la convocatoria de los gobiernos, logran un involucramiento auténtico de las personas en la toma de decisiones, a partir de una integración a un organismo público.

Por su lado, la participación ciudadana administrativa de carácter procedimental se da cuando son habilitados "mecanismos y procedimientos que permiten a los ciudadanos elevar sus opiniones y que éstas sean consideradas de cara a alguna decisión, sin que sea precisa su integración en un organismo público" (Prieto, 2010).

No podría decirse que una forma de participación sea mejor que la otra, en términos de lograr que los ciudadanos tomen parte en las decisiones de la política pública; antes bien, habría que reconocer que se trata de mecanismos complementarios y de ampliar los propios alcances de la noción de participación ciudadana. Así, deberán reconocerse como parte de esta praxis política ciudadana la rendición de cuentas, el control ciudadano de lo público y otras vías por medio de las cuales los ciudadanos se involucran en el control y la vigilancia del quehacer de funcionarios e instituciones. Cada una de estas formas de organizar o suscitar la participación de la ciudadanía responde a momentos y demandas específicos. Su nivel de eficacia radica en la capacidad de las personas de ubicar sus necesidades, establecer objetivos claros e implementar mecanismos de intervención.

3.2.3. La escalera de la participación

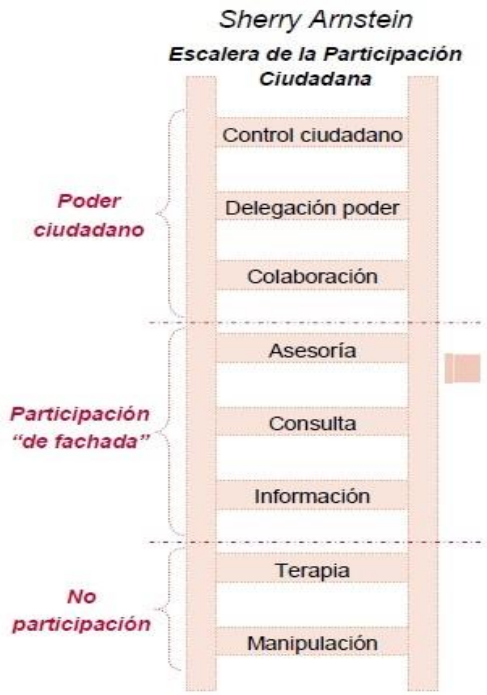
Uno de los trabajos clásicos que analiza las diferentes formas y los niveles de la participación ciudadana es el de Sherry R. Arnstein (finales de los años sesenta). Su artículo, titulado "Una escalera de participación", distingue entre los conceptos "participación" y "poder" en el involucramiento de los ciudadanos dentro de las políticas públicas, para hacer énfasis en que la participación ciudadana debe estar en estrecha relación con el poder ciudadano. Lo contrario es un proceso de simulación, del cual no es posible que salgan beneficiados los ciudadanos, toda vez que se "mantiene el *statu quo*" (Arnstein, 1969, citado en Prieto, 2010: 46).

La escalera de la participación de Arnstein tiene tres grandes bloques organizados jerárquicamente según el nivel de involucramiento de la ciudadanía. En el nivel más bajo se encuentra la "no participación", que involucra la manipulación y la terapia. En este nivel no se presenta ningún tipo de involucramiento por parte de los ciudadanos; son las autoridades

las que se encargan de enviar mensajes que puedan modificar la percepción de la población y que jueguen a su favor.

El nivel intermedio es el de participación de fachada. Allí se encuentran los mecanismos de información, consulta y asesoría, y refiere a los procesos por medio de los cuales se plantea una relación con los ciudadanos, mediante la emisión de información, la realización de consultas en las que se recojan sus opiniones o la inclusión de la ciudadanía por medio de la figura de "asesores" para el diseño o la implementación de políticas públicas. Sin embargo, Arnstein reconoce aquí una participación de fachada, en tanto no garantizan que se consideren los puntos de vista y las necesidades de la ciudadanía en la toma de decisiones.

Por último se encuentra el poder ciudadano. Este bloque incluye la colaboración, la delegación de poder y el control ciudadano, y refiere a aquellos procesos que otorgan de manera efectiva a los ciudadanos la capacidad de influir en la toma de decisiones. De ahí que en el nivel más alto se encuentre el control ciudadano como "plena capacidad decisoria y administrativa" (Prieto, 2010: 47).



Fuente: Prieto, 2010: 47.

Parece importante recuperar esta nota de Prieto: "La auténtica participación, en cualquiera de sus tres niveles válidos, es algo más bien excepcional: así, para el escalón superior de la

escalera, Arnstein no logró encontrar un solo caso de entre las 150 'ciudades modelo' que analizó, y apenas pudo citar alguna pequeña experiencia de carácter experimental" (Prieto, 2010: 48). No obstante, la escalera de Arnstein resulta valiosa por cuanto nos permite ubicar, desde una perspectiva crítica, los diferentes niveles de participación de la ciudadanía, en función de las posibilidades reales de que la población tome parte en la toma de decisiones.

En otro sentido, conviene reconocer que en este ejercicio se recuperan únicamente las formas que Prieto reconoce como parte de la participación administrativa (2010: 49); habría que reconsiderar cuáles son las formas en que se manifiesta la participación autónoma y cómo podrían organizarse en sus niveles de incidencia.

3.3. El peldaño más alto de la participación: el control ciudadano

Como se observa en la escalera de Arnstein, en el nivel más alto de las formas de participación se encuentran aquellos mecanismos que permiten un control ciudadano. Conviene entonces anotar algunos de los elementos que resultan fundamentales para comprender y elaborar procesos de control ciudadano. Desde la mirada de Almudena Ocejo, control ciudadano es

> un tipo de participación ciudadana que implica la realización de ejercicios sistemáticos de vigilancia y seguimiento por parte de actores sociales organizados, acerca del desempeño de instituciones y funcionarios públicos electos y no electos, con la intención de influir en la toma de decisiones públicas. Esto es posible a partir del acopio y el análisis de información basada en evidencia sólida, a fin de establecer, frenar o modificar cursos de acción gubernamental que se consideran inadecuados por ser insuficientes y/o erróneos (2011: 39).

Ocejo deriva dos objetivos fundamentales del control ciudadano: 1) la participación "dentro del sistema de rendición de cuentas para vigilar el ejercicio gubernamental y sancionar los abusos del poder", y 2) "el mejoramiento de la gestión pública a través del control, que finalmente remite a la participación en la toma de decisiones" (2011: 39). De esta forma, la noción de control ciudadano afirma la necesidad de generar mecanismos de rendición de cuentas que le permitan a la ciudadanía hacer un seguimiento del quehacer de los servidores públicos y las instituciones. Pero da un paso más allá, al plantear la posibilidad real de que la ciudadanía ejerza un control efectivo en el curso de la acción gubernamental, mediante el seguimiento sistemático e informado de instituciones y funcionarios.

Así, el control ciudadano puede pensarse en tres sentidos: el de la vigilancia de las políticas públicas (desde las instituciones, así como desde los funcionarios que las implementan), el de la dirección de las políticas públicas y, finalmente, el del involucramiento profundo de la ciudadanía en la vigilancia y el control de la gestión pública. Este último resulta particularmente relevante, ya que remite a una ciudadanía organizada con capacidad de hacer que sus intereses y necesidades sean atendidos, y que logren orientar el diseño de políticas públicas para, realmente, dar seguimiento y vigilar el trabajo de las instituciones y los funcionarios. Se trata de una participación que logra ejercer un control efectivo sobre los funcionarios, sus decisiones y las instituciones, lo que en definitiva significa una profundización de las prácticas democráticas en los diferentes niveles y momentos de la vida política de las comunidades.

Almudena Ocejo propone así cuatro aspectos, que bien pueden ser considerados como etapas fundamentales para la realización de propuestas de control ciudadano: *a*) un "proceso de reflexión y conceptualización" que permita tener claridad sobre los objetivos que se plantea la iniciativa de control ciudadano, pero que, al mismo tiempo, considere sus alcances reales; *b*) "la construcción de una argumentación sólida" en torno a las diferentes problemáticas que pueden presentarse en la "realización de una acción gubernamental concreta" —esta etapa puede considerarse como la presentación de un diagnóstico o de las evidencias que justifican la acción de control—; *c*) "el desarrollo de propuestas alternativas de intervención", y, por último, *d*) la creación e implementación de "estrategias y tácticas de incidencia/presión que aspiran a generar cambios a cursos de la acción gubernamental". Este punto demanda considerar la relación que se establecerá con los actores gubernamentales que tengan "la capacidad y autoridad para [la] toma de decisiones que permitan avanzar hacia los cambios esperados" (Ocejo, 2011: 97-98).

Por su parte, para CCiudadano, pese a la diversidad de formas de entender el control ciudadano de lo público, todas "tienen un objetivo común: transformar el gobierno desde la sociedad, mediante el involucramiento ciudadano en acciones de seguimiento al quehacer gubernamental, para buscar influir [en] la toma de decisiones públicas" (CCiudadano, 2015: 2). A partir de esta definición se identifican tres características distintivas del control

ciudadano de lo público: "1) Es realizado por organizaciones civiles o sociales, grupos de ciudadanos organizados, 2) que llevan a cabo acciones sistemáticas de seguimiento al trabajo gubernamental con la intención de conocer mejor el funcionamiento de su gobierno para, 3) influir en la toma de decisiones públicas que lleven al establecimiento de cursos de acción gubernamental que se consideran insuficientes o erróneos" (CCiudadano, 2015: 2).

El primer elemento puede profundizarse aún más haciendo énfasis en la necesidad de que las organizaciones mantengan un alto grado de autonomía en la orientación de su práctica hacia el control ciudadano de lo público. Sólo de esta manera será posible garantizar una participación efectiva en beneficio de las comunidades. Por otro lado, la sistematización de experiencias resulta indispensable para crear procesos de aprendizaje dentro de las propias organizaciones y fortalecer sus prácticas inmediatas y a largo plazo.[4] Finalmente, el control ciudadano de lo público implica una práctica de incidencia, lo que requiere sujetos que desarrollen conocimientos sobre la estructura y el funcionamiento gubernamental, y un quehacer político cotidiano o, como se ha llamado, una alfabetización política.

Si se piensan como momentos necesarios en el diseño de acciones de control ciudadano, resulta claro que el proceso hacia la incidencia es arduo y requiere el trabajo organizado y metódico de los ciudadanos. Pero, además, plantea la necesidad de que quienes tomen parte en el diseño y la implementación de los mecanismos control ciudadano cuenten con ciertas competencias que garanticen su ejecución en beneficio de la comunidad. Hasta ahora, los trabajos en torno a la participación ciudadana y el control ciudadano se han preocupado mucho por proporcionar herramientas que permitan analizar las diferentes formas de la participación ciudadana, pasando por su conceptualización hasta llegar al reconocimiento de los niveles en que se presenta. Sin embargo, parece que aún es necesario poner atención en aquello que puede suscitar que las personas conozcan, en primer lugar, la amplia variedad de formas y mecanismos a partir de los cuales pueden tomar parte en la orientación de la vida pública. En segundo lugar, es necesario generar procesos por medio de los cuales las personas

[4] Como se verá en el siguiente capítulo, también desde la educación popular se ha trabajado en la generación de momentos de reflexión y autocrítica sistematizados como base del proceso pedagógico de las comunidades.

se involucren efectivamente en acciones de participación y control ciudadano. Ello necesariamente recae en procesos de educación y formación política.

A partir de estas consideraciones, en el siguiente capítulo serán recuperadas diferentes experiencias de educación popular en América Latina que se han propuesto la formación de personas conscientes de su papel en el quehacer político de sus comunidades. Pensamos que los aportes de la educación popular pueden ser un referente para profundizar los procesos de involucramiento de los sujetos en temas que afecten sus comunidades, para desarrollar prácticas de incidencia.

4. Educación popular y organización política en América Latina

4.1. Educación y sociedad

Desde el pensamiento sociológico, educación refiere, en su sentido más amplio, al conjunto de procesos por medio de los cuales una sociedad forma a los sujetos que la constituyen. A partir de este conjunto de procesos, la sociedad, en un momento y contexto histórico determinado, produce y reproduce los valores, las ideas y los estados físicos y mentales que permiten a las personas que la integran darle continuidad (Durkheim: 2009).

Aunque esta definición resulta sumamente ambigua, permite avanzar hacia el reconocimiento de que los procesos educativos trascienden el ámbito escolar y anteceden —por mucho— la creación de los espacios escolares. Educación refiere al conjunto de procesos formativos en que se involucran los miembros de una sociedad, por lo que no puede estar inscrita en una única etapa de la vida de los sujetos, sino que es permanente y cambiante. No obstante, el desarrollo de las sociedades modernas colocó a las escuelas como las instituciones educativas por excelencia, lo que obliga a que recuperemos la función específica que éstas cumplen en nuestros días y las características que adoptan.

En este sentido, tanto en Europa como en América Latina, diferentes educadores, pedagogos e investigadores han discutido la función social de la educación (en algunas ocasiones

refiriéndose únicamente a la escuela y en otras asumiendo su sentido más amplio). Así, para algunos la educación cumple una misión fundamentalmente reproductora de los roles y el estatus de los sujetos dentro de la organización de la sociedad.

Desde Parsons hasta Althusser (aunque con interpretaciones contrarias entre sí), la educación funciona como un mecanismo del sistema para reproducir las pautas que estructuran la sociedad capitalista. No obstante, para Parsons (1985) la escuela cumple la función necesaria de interiorizar en la infancia los roles y el estatus que el sistema social le confiere a cada niño. Mientras que, para Althusser (1989), la escuela opera como un mecanismo de control ideológico del sistema capitalista que posibilita y refuerza la dominación de una clase social sobre otra.

Frente a la perspectiva reproduccionista de la educación,[5] algunos más cautos han trabajado desde la posición de que, si bien la educación reproduce en alguna medida los valores y las formas de organización de la sociedad capitalista y sus formas de dominación, también es cierto que gracias a ella los sujetos buscan opciones con base en un pensamiento crítico, establecen formas de organización y emprenden acciones colectivas para transformar su entorno inmediato. En esta línea de pensamiento se encuentran los trabajos de Antonio Gramsci, Darcy Ribeiro, Henry Giroux, Paulo Freire y de todos aquellos que conforman lo que se reconoce como *educación popular* y *pedagogía crítica* en América Latina, que consideran la educación como una herramienta fundamental de liberación colectiva.

Para Henry Giroux, las escuelas "producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen las pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar las ideologías y prácticas de dominación" (Giroux, 1992: 153).

[5] En la que pueden ubicarse los trabajos de Althusser y Pierre Bourdieu.

Siendo así, es necesario reconocer que, si bien no es posible hablar de procesos totales de control y sumisión que sean reproducidos dentro de la escuela, siempre existe el riesgo de que funcione para la perpetuación de estas disposiciones.[6]

En esta investigación seguiremos las discusiones y propuestas del grupo de educadores que entiende la educación como un ámbito que, así como puede servir a la reproducción e inculcación de valores y pautas que permiten la pervivencia de los mecanismos de control, también posibilita la generación de opciones y horizontes de transformación, de manera que debe reconocerse como un terreno en disputa por los distintos sectores de la sociedad. Por lo cual es fundamental que colectivos, organizaciones, movimientos sociales y comunidades den dirección a su propia educación, de manera que sea viable tomar parte e impulsar los procesos de transformación que se requieran para mejorar sus condiciones de vida.

De acuerdo con los trabajos de Giroux, una *pedagogía radical* (hermana de la pedagogía liberadora y necesariamente compañera de la educación popular) debe estar orientada hacia la formación de una nueva esfera pública. “Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de todas las clases oprimidas a afirmar sus propias voces” (1992: 153).

Este planteamiento coincide con los postulados del control ciudadano, que también busca crear las condiciones que habiliten a las personas para tomar parte efectiva de las decisiones en la esfera pública. Esto necesariamente requiere una formación que les lleve a plantearse la necesidad de establecer prácticas de involucramiento en la vida política cotidiana de sus comunidades, lo que, desde la perspectiva freiriana, estaría vinculado con una praxis política.

[6] Líneas más adelante, el mismo autor agregará: “Por supuesto, la escuela es sólo un lugar donde los educadores radicales pueden luchar por intereses emancipatorios. No obstante, es una esfera que debe ser seriamente considerada como sitio para crear, tanto un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tomar, así como las fuerzas socioeconómicas que eviten que tales formas emerjan” (Giroux, 1992: 153).

4.2. ¿Qué es la educación popular?

4.2.1. Los primeros pasos de la educación popular

En América Latina, la tradición de educación popular es larga, de manera que el recorrido por su historia nos lleva a reconocer una multiplicidad de contextos, metodologías y contradicciones. No obstante, esta compleja trama de procesos la hace rica en aportaciones, vigente y necesaria para la formación de hombres y mujeres capaces de lograr transformaciones frente a las actuales condiciones de ejercicio del poder.

La educación popular[7] en América Latina ha venido transformándose desde sus inicios, hace unos 170 años, abrevando de diferentes corrientes del pensamiento crítico y liberador latinoamericano, ensayando propuestas pedagógicas que respondan a las características culturales, políticas, sociales e históricas concretas en cada rincón de la región. En este caminar ha adoptado nombres varios: educación popular, liberadora, crítica, emancipadora…, porque muchos han sido los rasgos que ha adoptado en función de contextos específicos y de las necesidades concretas de los sujetos que las encarnan.

De este devenir surgen elementos que, pese a la diversidad, permiten reconocer cierta unidad en los propósitos que inspiran la formación de sujetos pedagógicos (educadores, estudiantes, comunidades, movimientos sociales) que comparten —con sus especificidades— una raíz histórica, política, social y cultural. Este sujeto educativo, de tez latinoamericana, ha respondido históricamente a la necesidad de transformar la organización social a favor de los sectores históricamente oprimidos (trabajadores, negros, indígenas, mujeres), a partir de la construcción de un proyecto educativo y social colectivo.

[7] Sin ánimo de adelantarnos demasiado, conviene advertir que en la actualidad muchas son las formas en que se nombra a las diferentes ramificaciones de la educación popular. Veremos que, hasta la década de los sesenta, únicamente se hablaba de educación popular, pero luego de la aparición de los trabajos del Movimiento de Cultura Popular de Recife y de Paulo Freire apareció la pedagogía del oprimido, que muy pronto encontró eco e interlocución con los trabajos de la pedagogía crítica que se desarrollaba por los años setenta en Estados Unidos (Giroux, 1992; McLaren, 2005). En trabajos más avanzados, Freire fue reconociendo la necesidad de superar la pedagogía del oprimido para construir una pedagogía (o educación) liberadora. Así, en la actualidad, a veces se encuentran como sinónimos pedagogía crítica y pedagogía (o educación) liberadora, todas ellas como elementos medulares de la educación popular de la que emergieron. Aunque en este trabajo tratamos de hacer un recorrido cronológico que vaya incorporando históricamente los cambios de nomenclatura, pedimos al lector estar atento a esta primera consideración.

Es posible rastrear los inicios de la educación popular en América Latina desde finales del siglo XIX, cuando Simón Rodríguez desarrolló sus ideas educativas para la formación de ciudadanos libres, incluyendo negros, mulatos y mujeres. En este primer momento convergen algunos de los planteamientos del socialismo utópico y las incipientes propuestas de lo que unas décadas más tarde fue conocida como la Escuela Moderna, de corte libertario[8] (Wainsztok *et al.*, 2013).

Como una construcción auténtica, en sus primeros esbozos la educación popular tiene sus raíces en la necesidad de conformar una ciudadanía acorde con las necesidades de creación y consolidación de los Estado-naciones, de los nuevos países independientes de la administración española. Así, el proyecto educativo debe leerse desde su vínculo con la formación política, por lo que resulta más correcto referirnos a él como político-pedagógico, toda vez que está anclado en la formación de *sujetos-ciudadanos* capaces de dar forma y encarnar las incipientes naciones soberanas recién constituidas. No obstante, el proyecto educativo de Simón Rodríguez, materializado en la Escuela Modelo de Chuquisaca (Bolivia), fue ignorado frente al modelo de escuela elitista y excluyente, de influencia francesa, que imperó en América Latina hasta la segunda década del siglo XX.[9]

Luego de Simón Rodríguez deben reconocerse los aportes educativos de José Martí, quien analizó la educación escolar de su tiempo desde una perspectiva crítica que buscó reconocer los avances y dificultades de los sistemas escolares tanto en Estados Unidos como en América Latina, especialmente México y Cuba. En sus trabajos resaltó la urgencia de crear proyectos educativos partiendo de una perspectiva *Nuestroamericana*, es decir, que se buscara sus características propias en función del contexto de América Latina y las necesidades de su población. La expresión "Ni calco ni copia" sintetiza bien este ánimo de creación auténtica de nuevos modelos educativos. Tanto para Martí como para el educador venezolano Simón

[8] La Escuela Moderna surge como parte de los trabajos de Francisco Ferrer Guarda, quien planteó una pedagogía racionalista que ha inspirado buena parte de los planteamientos pedagógicos del anarquismo de los siglos XX y XXI.

[9] Durante casi un siglo, la figura de Simón Rodríguez quedó prácticamente abandonada por los educadores latinoamericanos. Sólo recientemente comenzaron a recuperarse sus planteamientos acerca de una escuela pública y popular, sobre las bases de una igualdad profunda que reconocía la necesidad de abrir la escuela a niñas, niños, negros, mulatos y de otros sectores empobrecidos (Simón Rodríguez, citado en Wainsztok *et al.*, 2013).

Rodríguez resultaba fundamental crear proyectos pedagógicos con base en el diálogo entre trabajo y educación, lo que implica un vínculo entre trabajo intelectual y trabajo manual. Pero también alude a la necesaria relación que debe existir entre sistemas educativos y producción material y cultural en las sociedades.

4.2. La tendencia socialista-indigenista

Hacia los años treinta del siglo XX comienza una época en la educación popular que algunos han reconocido como parte de una "tendencia socialista indigenista" (Preiswerk, 2012, y Sánchez, 2016). Ésta se caracterizó por el surgimiento de programas de educación popular desarrollados a partir de las ideas socialistas de los años treinta, con un fuerte empuje de los movimientos magisteriales en Cuba, Argentina, México y Bolivia. En estos dos últimos países adquiere los rasgos del indigenismo propio de la época.

En México, el gobierno encabezado por Lázaro Cárdenas (1934-1940) impulsó la reforma al artículo 3° constitucional, en el que se estableció que "la educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" (Guevara Niebla, 1985: 63).

En el marco de esta reforma fueron desplegados algunos de los programas educativos más importantes del México del siglo XX: las campañas de alfabetización urbana, rural e indígena, las misiones culturales y la formación de las Escuelas Normales Rurales. Este proceso se vio definido por "el signo de un nacionalismo mexicano que enaltecía la figura del indígena como pasado místico, y del campesino y obrero como constructores del progreso" (Sánchez, 2016: 40).

En Bolivia, la experiencia más importante de este periodo fue la Escuela Ayllu de Warisata, con base en el esfuerzo de los indígenas aimaras del altiplano boliviano. La Escuela Ayllu fue fundada en 1931, organizada por el indígena Avelino Siñani y el normalista Lizardo Pérez. Su

finalidad era convertirse en un espacio de formación para los indígenas, en el que se recuperaran los saberes ancestrales y se orientaran los conocimientos de los estudiantes hacia las necesidades de la región. La Escuela Ayllu se planteó así una educación que criticaba las formas coloniales de educación, en las que no se reconocen las necesidades y el contexto de los grupos indígenas; a partir de esto construyó un programa alternativo basado en los tiempos de la siembra, la cosmovisión de los pueblos andinos y el trabajo del altiplano boliviano.

Ambas experiencias buscaron responder a las necesidades de las clases empobrecidas y marginadas, considerando por primera vez a los pueblos originarios, pese al sesgo verticalista que se observa en la experiencia mexicana. En los dos casos se pensó la educación como una herramienta para que campesinos, indígenas y obreros generasen un pensamiento propio que les llevara a modificar sus condiciones de vida. Al mismo tiempo, volvió a tomar un lugar central la orientación educativa vinculada al trabajo concreto de las comunidades. En el caso de la educación socialista en México, aquella que fue llevada a cabo en los centros urbanos recuperaba una perspectiva de formación técnica en los obreros acompañada de una reflexión sobre el trabajo, mientras que en las zonas rurales se buscó hacer énfasis en la producción agrícola.

En Warisata, Bolivia, no sólo se planteó una educación con base en el trabajo del campo, sino que esta mirada recuperó las prácticas culturales, organizativas y de producción propias de los pueblos indígenas, por lo cual se considera un proyecto de mayor radicalidad, toda vez que se promovió y creó sobre la base de la organización indígena, sus tiempos y prácticas.

4.2.3. De América Latina para el mundo

Fue hasta la década de los sesenta que la educación popular cobró fuerza y reconocimiento más allá de las fronteras de la región, como una apuesta por una educación para el pueblo. La reforma educativa de Cuba, en 1961, producto de la revolución, es sin duda uno de los referentes más importantes. En palabras de Juan Marinello: “[…] la isla estuvo regida durante siglos por poderes extranjeros, metropolitanos, el de la España monárquica primero y el del

imperialismo estadounidense después. La enseñanza y la cultura se mantuvieron marcadas, en todos sus niveles, por el interés de defender y prolongar la situación injusta y opresora inherente a la realidad colonial" (Marinello, 1983: 9).

En consonancia con las posiciones antiimperialistas de Martí, en Cuba se planteó un modelo educativo que resaltara la realidad cultural, política y económica de la isla, y que, de manera paralela, sentara las bases para la formación de las nuevas generaciones que surgirían con la revolución. La reforma educativa cubana tuvo como eje tres grandes propósitos: la universalización de la educación escolar, la educación politécnica para el desarrollo de la ciencia y el mejoramiento de los procesos productivos, y lograr la alfabetización universal. A más de cinco décadas de la reforma, el proyecto de educación popular en Cuba ha sido ejemplar en sus avances de cobertura escolar, desarrollo de ciencia y tecnología —especialmente en medicina—, abatimiento del analfabetismo e impulso de las artes y la cultura.

En América del Sur, los proyectos de educación popular recuperaron buena parte de los postulados de la educación en Cuba, pero adquirieron un rostro propio. En Brasil, hacia mediados de la década de los años sesenta, un grupo de intelectuales y dirigentes políticos populares (Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Anisio Teixeira, entre otros), comenzó a trabajar desde la perspectiva de la cultura popular, como base para la formación política y la educación de los grupos desposeídos en Brasil.

Para ellos, la cultura popular debía ligarse necesariamente a la educación popular:

> Dentro de las formas de lucha popular que surgieron en aquellos años [la década de los sesenta], o que en ellos consiguieron fortalecerse, una de ellas se llamó cultura popular; y ella subordinaba otra: la educación popular. En este campo, todo se rehace y todo se imaginó crear o recrear, a partir de la concientización y de la politización —o sea, de la organización de las clases populares—. ¿Lo que pretendía? Transformar la cultura brasileira y, a través de ella, por las manos del pueblo, transformar el orden de las relaciones de poder y de la propia vida del país. ¿Los instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, plazas de cultura, teatro popular, radio, cinema, música, literatura, televisión…, sindicatos, ligas…, con/para/sobre el pueblo. Instrumentos que se convertirían en movimientos. Algunas veces, los mismos que venían de los años 50, como los clubes y escuelas radiofónicas, más redefinidos, reorientados, vistos en nuevos horizontes, proyectados en otra dimensión (Fávero, 1983: 8).

Tras el golpe de Estado de 1964 que dio inicio a la dictadura militar en Brasil (1964-1985), el centro de trabajo del Movimiento de Cultura Popular, ubicado en Recife, fue incendiado con todos los archivos y las publicaciones que se habían producido como parte de los proyectos educativos. Los miembros del movimiento fueron perseguidos, algunos encarcelados y otros exiliados. Sin embargo, el trabajo que se había hecho logró pervivir la persecución militar y se propagó más allá de Brasil y de América Latina.

La educación popular o liberadora de los años sesenta y setenta, al entrar a las discusiones sobre el papel de la cultura en la reproducción social, se planteó la necesidad de recuperar los saberes populares —saberes de las clases subalternas— desde una perspectiva dialógica. Ello significó una apropiación crítica de toda aquella cultura que había sido considerada como inferior, fanática, irracional, en una palabra "popular". Así, la apropiación de la cultura popular desde esta nueva perspectiva pretendió trascender el sentido de folclor, para reconocerla como una *forma de ser y estar en el mundo*,[10] que, una vez apropiada por el pueblo a partir de un proceso crítico (de desvelamiento de la realidad), permitiría la ampliación de su horizonte de visibilidad y, por ende, de transformación. Algo que Freire depositó en el proceso de *concientización*.

Del Movimiento de Cultura Popular de Recife emerge la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, o *pedagogía liberadora*. La propuesta freiriana es quizá la corriente de la educación popular más reconocida mundialmente, sobre todo por su trabajo de alfabetización a partir de las bases pedagógicas de la *palabra generadora*. La alfabetización desde la pedagogía liberadora se trabajó en el noreste brasileño, así como en Nicaragua, Chile y África.[11] Incluso en México, el modelo de alfabetización implementado por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), a partir de 1981, estuvo diseñado con base en la recuperación de las

[10] "[…] lo que se denominó cultura popular y que se definió o defendió ahora como un movimiento, ahora como un instrumento de lucha política en favor de las clases populares, surgió haciendo la crítica no sólo de la manera como se pensaba 'folclórica', 'ingenua' la cultura del pueblo brasileño, sino también y principalmente los usos políticos de dominación y alienación de la conciencia de las clases populares, a través de símbolos y de los aparatos de producción y reproducción de una cultura 'brasileña', ella misma colonizada, después internamente colonialista" (Fávero, 1983: 8).

[11] Véase Martinho Kavaya, Gomercindo Ghiggi y Francis Chitoma, "Educação popular africana e latino-americana em diálogo: o caso angolano do Ondjango e do Otchiwo e o brasileiro dos Círculos de Cultura", en Danilo Streck y Matia Teresa Esteban (org.), 2013, pp. 324-333.

palabras generadoras y la alfabetización silábica, que forman parte de la propuesta pedagógica de alfabetización freiriana.

4.2.4. Cultura del silencio y lectura del mundo

El trabajo de Paulo Freire resultó especialmente importante para el enriquecimiento de las prácticas de educación popular, ya que puso en la mira la forma en que se reproducen relaciones de poder y los ejercicios de la dominación dentro de los espacios escolares. Salvo en el caso de Simón Rodríguez, las experiencias de educación popular habían concentrado su esfuerzo y atención en suscitar la crítica hacia las condiciones que promueven la dominación desde una mirada más general, dejando de lado el análisis profundo de los procesos educativos cotidianos. Freire, en cambio, colocó en el centro de sus reflexiones las formas de dominación que se producen y reproducen en el marco de las relaciones pedagógicas, entre educadores y educandos, la dicotomía y confrontación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, entre el que habla y el que oye, el que ordena y el que obedece. Para este pedagogo brasileño, la educación refleja la estructura de poder, de ahí que resulte tan complicada su transformación, pero, por eso mismo, tan fundamental.

De esta forma, tal como se ha dicho, “Paulo Freire revolucionó el mundo de los conceptos pedagógicos” (Canal Encuentro, 2015), al cuestionar las formas de educación verticales y antidialógicas que operan incluso en el marco de procesos que buscan constituirse como parte de educaciones populares y que reproducen relaciones de dominación, aunque lo hagan de manera no intencional.

Freire abrió nuevos caminos para leer la realidad educativa y pensar su transformación como elemento indispensable para cambiar el mundo. Su trabajo tomó como metáfora la imagen de *educación bancaria* (Freire, 1974: 69-95), a partir de la cual planteó una crítica a los modelos pedagógicos dominantes del siglo XX en América Latina, en los cuales los estudiantes son considerados como depósitos pasivos, donde son vaciados los contenidos del conocimiento, “contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, 1974: 71). En esta

relación, los maestros son los únicos sujetos activos, mientras que los estudiantes quedan reducidos a la mera recepción y acumulación. Peor aún, los temas o contenidos que son depositados, al estar descontextualizados, pierden sentido para los educandos y, con él, su posibilidad de aprehensión, comprensión y crítica. Para Freire, la educación bancaria "anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface [así] los intereses de los opresores" (Freire, 1974: 75).

Para Freire —y luego para toda la corriente educativa que se desplegó como pedagogía crítica o educación liberadora—, esta educación bancaria contribuye a la perpetuación de lo que el brasileño denuncia como *cultura del silencio*. En las aulas, la cultura del silencio es el resultado de una larga tradición de confrontación entre educadores y estudiantes, en donde la palabra de los primeros es la única que se asume como verdadera y por ello resulta incuestionable, en tanto que la palabra de los estudiantes es silenciada. En esta relación, los sujetos no se reconocen en posibilidad de construir conocimiento desde la reciprocidad y el diálogo. La cultura del silencio, a la vez que expresa, mantiene una relación antagónica que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje, como proceso de intercambio profundo, reduciéndolo a una relación unidireccional.

Pero la cultura del silencio no acaba en los límites de la escuela, sino que sienta las bases para que sea generalizada en la totalidad de las relaciones sociales. De manera que el silencio de los estudiantes en las aulas es apenas el inicio del silenciamiento de las dudas, necesidades y demandas de los oprimidos. Al enmarcarse en una educación donde no hay lugar para la palabra de los educandos ni para la lectura del mundo —entendiendo ésta como el reconocimiento y aprehensión de la realidad cotidiana de las personas, desde una mirada crítica—, el conocimiento se vuelve inocuo.

Frente a la cultura del silencio, la educación liberadora propone una cultura del diálogo, en la cual las personas se reconozcan primero como sujetos que saben. Según el principio de que nadie lo sabe todo, como nadie lo ignora todo, la educación liberadora busca construir a partir del reconocimiento de los saberes cotidianos y del llamado sentido común de los grupos desposeídos, para ponerlos en común, cuestionarlos y buscar su transformación colectiva.

Ello demanda el establecimiento de relaciones dialógicas, en las que educandos y educadores se reconozcan como sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ello desarrollen un intercambio crítico sobre su comprensión del mundo, sus relaciones y necesidades, y planteen sus posibilidades de transformación. De ahí que se piense como un proceso profundo de lectura del mundo, que permite a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo estar en el mundo, sino estar con el mundo.

Esta educación que se perfila liberadora, por cuanto busca ser crítica, dialógica, inclusiva y transformadora, propone que el punto de partida debe ser la realidad concreta de las personas, para empezar un proceso de comprensión de esta realidad y plantear opciones a ella. Por ello sólo puede consolidarse a partir del reconocimiento de los otros, del mundo y de las relaciones que se tejen en la vida cotidiana. Este reconocimiento necesariamente debe fundamentarse en un pensamiento crítico.

Acompañando a la educación popular, desde sus inicios la pedagogía crítica o educación liberadora ha tenido como principal objetivo la formación de mujeres y hombres capaces de tomar en sus manos la historia. En este sentido, es posible recuperar de ella algunas herramientas para pensar en la formación de sujetos políticos capaces de tomar en sus propias manos acciones para tener un control real sobre el terreno de lo público y ampliar los espacios de acción.

4.2.4.1. La lectura del mundo y el teatro del oprimido

Además de educación liberadora, conviene reconocer las aportaciones del *teatro del oprimido*, a partir del trabajo de Augusto Boal. Como la pedagogía del oprimido, el teatro del oprimido tiene sus inicios en el Brasil de los años sesenta, en las comunidades golpeadas por el despojo, la pobreza y el abandono por parte de las instituciones gubernamentales. En este contexto, Augusto Boal comienza a desarrollar experiencias teatrales en las que involucra a los sujetos considerados como oprimidos, para recrear situaciones de su vida cotidiana, situaciones de opresión, que les permitan distanciarse de ellas y aprehenderlas con nuevos

ojos. De acuerdo con Boal, “El teatro es eso: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!” (Boal, 2002: 33).

El teatro del oprimido está profundamente influenciado por las técnicas y la perspectiva política de Bertolt Brecht, lo que lo lleva a tener como su preocupación fundamental —y sentido de ser— suscitar el reconocimiento de las situaciones de opresión e injusticia que provoca el mundo capitalista. Al mismo tiempo, abreva de la pedagogía del oprimido freiriana, de manera que plantea el trabajo teatral como un proceso pedagógico que tiene la intencionalidad de que los sujetos se involucren en procesos de concientización a partir del reconocimiento de su realidad inmediata. En este sentido, Boal parte del supuesto de que el teatro es un arma, que, en manos de los oprimidos, puede convertirse en una de liberación (Boal, 1989: 11).

Para que el teatro se convierta en un arma para los oprimidos es necesario que sea capaz de dar cuenta de la realidad, de las relaciones que en ella se gestan y los procesos que las originan para poder transformarlos. Así, Boal dirá: “Nuestro deseo es conocer el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir un futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue” (Boal, 2002: 24).

De esta forma, el teatro del oprimido es mucho más que un cúmulo de técnicas, aunque, sin duda, el desarrollo de todo su cuerpo de técnicas teatrales constituye una de sus grandes aportaciones al campo escénico y también al pedagógico. Sus planeamientos centrales permiten reconocer que se trata de una propuesta de transformación desde lo político-pedagógico, que coloca a los sujetos en el centro de la transformación de sus propias condiciones de existencia. El teatro del oprimido, así, recupera dos dimensiones que resultan fundamentales en los procesos pedagógicos de transformación: el reconocimiento de la realidad concreta por parte de los sujetos, a partir de un trabajo colectivo de auto reconocimiento, y el lugar de estos sujetos como actores que pueden concebir una praxis transformadora.

Al mismo tiempo, todas las técnicas desarrolladas por Boal y sus discípulos permiten una lectura del mundo que no se propone como exterior a las comunidades o a los colectivos, sino que debe salir de ellos para cobrar sentido. Sólo de esta forma, a partir de este involucramiento, será posible que el teatro suscite la creación de opciones de transformación.

4.2.5. Educación desde y para los movimientos sociales

El cierre del siglo xx estuvo atravesado por el avance de la reorganización del capital, en su forma de neoliberalismo económico, lo que ocasionó que muchas organizaciones sociales respondieran ante la reconfiguración de la vida política, social y económica, articulándose con otros movimientos y desarrollando procesos de educación. De diferente magnitud y con matices entre sí, los llamados movimientos sociales tienen en común que enarbolan diversas demandas por el reconocimiento, la ampliación y el cumplimiento efectivo de derechos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales, la defensa de sus territorios, la mejora de sus condiciones de vida, el acceso a la justica, a decidir sobre sus gobiernos, así como una tendencia a mantener su autonomía frente a instituciones y grupos políticos partidistas. Hacia los años noventa, una avalancha de movimientos sociales rurales, urbanos, indígenas y campesinos irrumpió en la escena pública en América Latina, logrando revivir los esfuerzos de transformación de la sociedad desde nuevos espacios de interlocución y planteando otras formas de organización y manifestación de sus necesidades y proyectos político-sociales.

Estos nuevos movimientos sociales se han distinguido de los anteriores por cuestionar la organización vertical de los partidos, planteando formas de comunicación horizontales, y por proponer espacios amplios de diálogo entre sectores de la sociedad que, hasta finales de los ochenta, habían sido ignorados, como los pueblos originarios, las organizaciones de mujeres, de pobladores, de trabajadores urbanos no sindicalizados, etcétera (Zibechi, 2007). Aunque algunos movimientos sociales plantean la autonomía como principio de organización, ello no ha significado en todos los casos que desconozcan al Estado como un interlocutor necesario, de manera que, si bien algunos se oponen a la estructura estatal y rechazan entablar relaciones con ella, en otros casos han logrado imponer sus demandas a los gobiernos,

haciendo que los escuchen, atiendan e incluso han ganado participación en diferentes niveles del gobierno.

Algunos de los ejemplos más representativos de esta nueva oleada de movimientos son el movimiento piquetero, en Argentina (de base urbana); el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), en Brasil; el movimiento de los pueblos originarios articulados en la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), y el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en México, por mencionar sólo algunos.

Más allá de las diferencias en el terreno de lucha de cada uno de los movimientos sociales, comparten el esfuerzo por construir espacios educativos, que surgen desde su propia organización, con propósitos particulares y se conforman con base en necesidades específicas, por lo que también adoptan formas diversas. De acuerdo con Raúl Zibechi:

> Lo nuevo en la última década es la fuerza con la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación. Esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana. Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela, desafiando de esa manera al Estado nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema (Zibechi, 2007: 30).

La educación popular, ahora apropiada y reinventada por los movimientos sociales, ha recuperado los planteamientos de la pedagogía del oprimido, proponiendo la transformación desde las relaciones cotidianas. Así, la construcción de espacios de diálogo, que permitan el encuentro, el intercambio y la reflexión sobre una base horizontal, constituye uno de los objetivos centrales de su práctica educativa. Por otro lado, han hecho énfasis en la necesidad de ampliar la figura del educador y conciben que el propio movimiento sea un sujeto pedagógico, en el sentido de que es la colectividad la que, con su práctica organizada, forma a los sujetos a partir de la reflexión y la práctica diaria.

4.3. Hacia las múltiples definiciones de la educación popular

Como se ha visto, las experiencias de educación popular han sido impulsadas tanto por gobiernos de base popular —como los gobiernos revolucionarios de Cuba, Nicaragua y muy brevemente por el gobierno Salvador Allende en Chile— como por las organizaciones

populares independientes del Estado, por ejemplo, los movimientos sociales. Lo anterior se debe a que la base de las prácticas de formación popular está enraizada en la orientación hacia una educación que recupera las necesidades de los sectores oprimidos, fundamentalmente en el sentido de la formación de sujetos libres de pensamiento y de acción, capaces de plantear posibilidades de transformación de la sociedad y sus diferentes relaciones de dominación.

Sin embargo, hacia finales del siglo XX, desde múltiples espacios, se crearon discursos que distorsionaron o neutralizaron la perspectiva crítica y transformadora que le es inherente por su carácter popular. Así, lo mismo desde gobiernos que avanzaban hacia el neoliberalismo como desde organizamos internacionales como la UNESCO y el Crefal (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), se empleó sin discriminación el término educación popular para referirse a prácticas educativas que, si bien estaban orientadas hacia los sectores empobrecidos de la sociedad, no buscaban la transformación de sus condiciones ni generar una propuesta de concientización política. De ahí que Preiswerk advierta que "en el marco complejo y conflictivo de América Latina, la educación popular, como expresión en boga desde hace unos veinte años, corre el riesgo de ser vaciada de su contenido" (Preiswerk, 2012: 31). Por ello se hace indispensable avanzar sobre la delimitación de qué se entiende por educación popular, sin afán de mutilar su complejidad, pero buscando no dar pie a confusiones que la despojen de su sentido transformador y popular.

Desde sus inicios, la educación popular estuvo orientada al trabajo con los sectores más desposeídos de la sociedad, a la atención de las necesidades de escolarización de los grupos excluidos de los sistemas escolares y a la formación política. En los tiempos de Simón Rodríguez y Martí era claro que ello incluía lo mismo a la infancia que a los adultos, sin embargo, con el avance de la cobertura escolar a partir de la segunda mitad del siglo XX, la mayor parte de los proyectos de educación que se adjetivaron como populares estuvieron dirigidos hacia la población adulta. Esto provocó confusiones que persisten hasta nuestros días, pues con frecuencia se ha reducido la educación popular a educación de adultos o a proyectos suplementarios.

El problema surgió a partir del supuesto de que la educación popular sólo atendía los rezagos escolares de las poblaciones marginadas, sin entender su componente político. Así, una vez que se consideró que se avanzaba sostenidamente hacia la cobertura universal en el rango de edades deseables de escolarización, los gobiernos de América Latina, la UNESCO y otros organismos vinculados a los temas educativos impulsaron la idea de que la educación de adultos era pasajera, pues en algún momento no habría población no escolarizada. Mientras llegaba ese momento, habría que desarrollar programas suplementarios.

Así, desde la década de los setenta se desarrollaron programas de alfabetización y capacitación orientados hacia los adultos de los sectores pobres. Aunque estos programas no siempre recuperaban las bases políticas de la educación popular, el solo hecho de enarbolar un discurso por la educación de los sectores pobres para la mejora de sus condiciones de vida hizo que, especialmente hacia los años ochenta, se generalizara la idea de que educación popular era equivalente a educación de adultos o educación no formal.

Este giro de la forma en que se entendió la educación popular hacia el cierre del siglo XX debe leerse en el contexto del desarrollo de acciones por parte de los estados nacionales, que habían establecido programas sociales orientados a la atención de demandas populares, lo que en algunos casos hizo también que se convirtieran en proyectos aprovechados por prácticas clientelares por parte de algunos grupos políticos. Para Maria da Gloria Gohn, “de un lado, se observa que este hecho fue una victoria porque se reconocieron como un derecho demandas anteriores, inscribiéndose en prácticas de gestión pública. De otro, la forma como fueron implementadas las nuevas políticas, ancladas en el pragmatismo democrático, resultó en que la mayoría de los proyectos sociales implementados paso a tener carácter fiscalizatorio o tomar parte de redes clientelares, y no de control social de facto” (Gohn, 2013: 43).

Para los años noventa, buena parte de los programas de educación de adultos en América Latina habían quedado despojados de su carácter crítico y político, reducidos a programas de educación no formal. Sin embargo, también durante esta década los movimientos sociales en la región volvieron a situar la educación popular como una las herramientas fundamentales para la construcción de procesos de organización y transformación social. Así, la educación

popular vivió al mismo tiempo una recuperación de su carácter político, y una trasformación y enriquecimiento con base en las necesidades de los nuevos sujetos sociales organizados en diferentes trincheras. Independientemente de la forma particular que tomara, la educación popular recuperó como objetivo fundamental de sus prácticas la formación de personas con una conciencia crítica de las relaciones de dominación. Más aún, volvió a poner en el horizonte la necesidad de transformar el mundo a partir del trabajo colectivo, mediante procesos de educación.

En este contexto se plantean algunas definiciones desarrolladas desde diferentes espacios de educación popular en América Latina, para avanzar en la discusión sobre cuáles son sus bases, más allá de las diferencias que presentan en cada una de las experiencias.

Para Silvia Gómez Tagle, "hablar de 'educación popular' obliga a repensar la relación pedagógica en sus términos fundamentales, ya que la educación popular solo podría ser concebida como una educación para la liberación de las clases dominadas, una educación que permita la formulación de un proyecto alternativo al de la dominación burguesa y de ninguna manera como una 'educación burguesa vulgarizada' (1983: 64).

En concordancia con el planteamiento de Gómez Tagle, los instructores de educación popular han hecho hincapié en que las relaciones de dominación no sólo se presentan y reproducen en lo cotidiano de la vida social, fuera de las escuelas, sino también en las aulas, por lo que consideran que uno de los elementos que posibilita la generación de formas de dominación amplias se encuentra en la dominación que se ejerce en los salones de clases y otros espacios de escolarización. Teniendo esto en cuenta, desde Simón Rodríguez, en los espacios de educación popular, se ha buscado transformar las relaciones pedagógicas en relaciones de diálogo, en las que las personas puedan establecer intercambios de formas de ser y estar en el mundo. De esta forma se trata de implementar una relación pedagógica dialógica que, al mismo tiempo, haga visible la necesidad de crear proyectos alternativos y viables.

Así, la crítica no sólo se piensa como crítica hacia la realidad que se teje allá afuera, en las generales y abstractas maneras en que se relacionan los individuos en la sociedad, los grupos de poder y los oprimidos, etcétera. El pensamiento crítico que propone la educación popular

pone en la mira las relaciones de dominación que se reproducen de manera cotidiana e inmediata, en cada uno de los espacios que terminan por formar a los sujetos, ya sea de manera explícita o implícita.

En este sentido, conviene complementar la propuesta de educación popular con la perspectiva de la pedagogía del oprimido que la ha acompañado desde los años setenta. Así, Esther Pérez dirá que "la pedagogía del oprimido no es para nosotros una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros[12] —en realidad casi nada lo es—, sino un pensamiento y una práctica pedagógicas que asumen una posición ante la realidad social y apuestan a la educación como una herramienta fundamental de transformación cultural, que consideran imprescindible para el triunfo y consolidación del bloque popular" (2012: 21).

Estas anotaciones entran en concordancia con lo que Antonio Gramsci (2007) ya había planteado en torno a la necesidad de crear una dirección cultural que recuperase la cultura popular (la de la gente de a pie, cotidiana),[13] cargada de mitos y mentiras, pero también de significados sobre la vida y de experiencias que desafían todos los días la estructura de dominación que se impone. Junto con Gramsci, Freire y los integrantes del Movimiento de Cultura Popular de Recife, se planteó la necesidad de formar procesos educativos para una nueva dirección cultural, que, al tomar la cultura popular como punto de partida desde una reflexión crítica, al mismo tiempo posibilitara su resignificación y superación.

De ahí que no sea posible reducir educación popular a un conjunto de técnicas o metodologías, por más que se propongan el diálogo y la horizontalidad, aunque sin duda son necesarias. La educación popular, al proponerse la formación de un proyecto de transformación social, recuperando la base cultural de las personas, comunidades y colectivos, necesariamente impone la diversidad como principio. Por eso también una y otra

[12] Aunque es posible reconocer algunas técnicas y propuestas metodológicas que contribuyen al desarrollo de pedagogías liberadoras.

[13] De acuerdo con el Centro Ecuménico de Documentación e Información (CEDI), algunos elementos centrales de este referente son la valorización de la cultura popular, la centralidad atribuida al diálogo, la ética y la democracia en el proceso de construcción de relaciones sociales más justas, la necesidad de tener como referencia constante, a lo largo de cualquier proceso pedagógico o de transformación social, la realidad de la vida de los educandos y la forma como ellos encarnan esta realidad —la relación entre conocimiento y politización, entre educación y movimientos sociales; el estímulo a la participación de educandos en todas las fases del proceso educativo... (Gohn, 2013: 33-34).

vez los educadores populares repiten que no hay recetas de educación popular, sino que cada espacio genera sus propios procesos y horizontes, y se organiza de manera particular en función de sus necesidades y aspiraciones.

En este sentido, la organización de educación popular argentina Pañuelos en Rebeldía nuevamente hace énfasis en que "la educación popular no es un conjunto de técnicas, talleres, para consumo de los grupos excluidos, no es una 'educación de segunda' para los que se cayeron de la 'primera'" (Algava, 2006: 5), refiriéndose a quienes aún conciben la educación popular únicamente como una educación de carácter suplementario, pensada para quienes no alcanzaron a transitar por un proceso de escolarización "normal". Y agregan: "La Educación Popular no reemplaza a la 'organización' necesaria para transformar la realidad, no es un lugar de militancia cómoda y sin compromisos de clase. La Educación Popular intenta contribuir a las insubordinaciones diversas contra el orden capitalista, patriarcal, colonial, racista, imperialista y, por ser socialista, cuestiona la mercantilización de todas las dimensiones de la vida" (Algava, 2006: 5).

En este punto, Pañuelos en Rebeldía hace énfasis en que la educación popular se ha orientado hacia la conformación de procesos por medio de los cuales las personas logren hacer conscientes los mecanismos mediante los que se les coloca en una situación de opresión, para luego dar pie a la construcción de proyectos que les permitan, a partir de la organización y su reconocimiento como sujetos históricos —es decir, personas que tienen la capacidad de transformar su entorno—, modificar sus condiciones de existencia. De ahí que pongan el acento en las diferentes formas de dominación y sus expresiones, como las relaciones patriarcales, coloniales, racistas e imperialistas.

Por otro lado, y recuperando la importancia de la educación popular en la formación de sociedades y comunidades organizadas y activas, Carlos Núñez reconoce que "educación popular es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización: es la confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitían llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión" (Núñez, 2002).

Estas anotaciones resultan especialmente importantes, toda vez que plantean que la educación popular trasciende los espacios de escolarización (aun los que se pueden dar en la educación no formal) y, por ende, demanda prácticas educativas más allá de las relaciones educador-educandos tradicionales. Núñez recupera el sentido permanente y sistemático de las experiencias de educación popular, que buscan abonar a la consolidación de los procesos organizativos de las comunidades, barrios, organizaciones vecinales, etcétera.

Así, uno de los objetivos centrales de la educación popular es la construcción de organización popular, de ahí la necesidad de formar personas críticas, capaces de establecer relaciones dialógicas, horizontales, con una profunda capacidad de analizar la realidad y proponer, de manera colectiva, opciones que subviertan el curso de las cosas. Más adelante, Núñez agrega: "No es lo mismo que dar simplemente cursos de política a la base, ni hacerles leer textos complicados, ni sacarlos largos periodos para su formación; sino formar su propia realidad como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica global y científica" (Núñez, 2002).

Como vimos con Freire, la educación liberadora necesariamente conlleva un proceso de formación política, parte fundamental del proceso de concientización sobre el mundo y las relaciones que en él se tejen. Sin embargo, ello no puede de ninguna manera suscitar adoctrinamiento desde un grupo que —como en la educación bancaria— se supone iluminado hacia otro grupo que se supone ignorante. Por lo mismo, la idea de la cultura popular nuevamente tiene relevancia, por cuanto propone que es desde el *universo vocabular* de los sujetos[14] donde debe construirse la reflexión; es decir, desde las propias palabras y los temas que les dan sentido, y partir de los problemas que les aquejan todos los días.

Finalmente, también es necesario tener presente en todo momento que la reflexión por sí sola se convierte en un mecanismo infértil para la transformación de la vida. Así como la recuperación de la cultura popular en sí misma, sin cuestionarla, sin criticarla, no puede conducir al descubrimiento de las causas y los procesos producto de las relaciones de

[14] Para ver más referencias, Paulo Freire, *La importancia de leer* (1984) y *El proceso de liberación y educación como práctica de la libertad* (1969). En estos dos trabajos, Freire desarrolla algunas notas en torno a procesos de alfabetización y concientización política.

dominación en todos sus niveles. De ahí que István Mészarós reconozca que esta educación emancipadora (también podríamos llamarla popular o liberadora) “es una forma de hacer educación que debe ser capaz de confrontar y reparar de manera consciente las relaciones reproductivas sociales funestas estructuralmente consolidadas de la desigualdad material y sociopolítica heredada del pasado, y al mismo tiempo debe superar la desconcertante fuerza tan arraigada de la antigua cultura de la desigualdad fundamental que aún forma parte de la conciencia social” (2008: 99).

Así, los caminos de la educación popular plantean un arduo trabajo en la formación de personas críticas de su realidad y comprometidas con su transformación, considerando que esta transformación —para lograr constituirse como un proceso de largo aliento— debe descansar en la de todas las relaciones de las personas. Esto sin duda plantea un reto inmenso, al que las organizaciones han respondido de diferentes formas.

4.4. Educación, formación política y transformación

Desde sus primeros pasos, las experiencias de educación popular han colocado como piedra angular la formación política de los sujetos. De esta manera, no se trata de una educación que se presenta como neutral ante la realidad, sino que toma posición, opta por los oprimidos, les reconoce su lugar de sujetos históricos y buscan desencadenar en ellos procesos de reflexión sobre su lugar en el mundo y las posibilidades de su transformación. Este proceso, al que llamamos de concientización, no puede ser un acto de donación o de depósito, sino que es necesariamente un camino de descubrimiento que construyen los sujetos en su andar. “[…] los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en ‘seres para otro’. Su solución, pues, no está en el hecho de ‘integrarse’, de ‘incorporarse’ a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en ‘seres para sí’ (Freire, 1974: 76).

De esta forma, la educación no se piensa únicamente *para* el pueblo, sino *desde* y *para* el pueblo. Este giro en la forma en que se piensa la producción de los espacios educativos

posibilita el proceso de concientización, que deviene una politización autónoma desde y para los sectores populares. Frente a la cultura del silencio, la educación popular propone que los propios educandos digan su palabra. Pero esta palabra "no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mistificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1974: 84).

4.5. Algunas propuestas pedagógicas

Desde diferentes espacios de educación popular o pedagogías críticas se ha planteado que no es posible (acaso tampoco conveniente) referirse a "las metodologías de la educación popular". Freire fue de los primeros en advertir que su propuesta pedagógica no era un método ni una receta, sino que consistía en una propuesta que debía ser sometida y adaptada a las necesidades de cada contexto y a la creatividad de educadores y educandos. En esta línea, los campesinos del Movimiento Campesino a Campesino (MCAC) amplían la noción de metodología y plantean que "debido a que los métodos para compartir el conocimiento son los diálogos y se basan en la investigación y la acción dirigidas por ellos mismos, Campesino a Campesino es probablemente mejor descrita como una pedagogía que se sustenta en la praxis campesina" (Holt, 2008: 109).

En consonancia con esta perspectiva, a continuación nos referiremos a *propuestas pedagógicas* que facilitan la construcción de procesos de concientización, y no a metodologías de la educación popular. Para avanzar es necesario tener presente que la apuesta por el diálogo entre los diferentes sujetos que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el diálogo con la realidad deben entenderse como transversales a todas las prácticas educativas que se proponen formar sujetos de praxis política transformadora.

a) Círculos de cultura y palabra generadora

Los círculos de cultura fueron recuperados por Freire a partir de la formación de los consejos de fábrica, de los que participó Antonio Gramsci en los años veinte en Italia. Por medio de ellos se plantea la formación de espacios de discusión colectiva en los que los sujetos intercambian conocimientos y reflexiones, y profundizan sobre su realidad. Esta forma de

trabajo colectivo se ha desarrollado en contextos campesinos, obreros, de vecinos, etcétera, como base para el reconocimiento de las problemáticas inmediatas de las comunidades y las organizaciones. Así, operan como punto de encuentro y plataforma para plantear situaciones conflictivas, ubicar sus causas y proponer soluciones, al tiempo que constituyen un espacio pedagógico para el diálogo y el ejercicio político como parte de su quehacer cotidiano.

Una de las bases de los círculos de cultura, especialmente en los procesos de alfabetización, fue el diseño de la *palabra generadora*. Más que una metodología, se trata de una propuesta pedagógica que busca adaptarse al contexto específico de los sujetos y extraer las líneas de discusión y las formas de trabajo. Los círculos de cultura parten de la identificación del *universo vocabular* de las comunidades en que se desarrollan los proyectos de alfabetización, que es más el conjunto de palabras con que las personas nombran y dan sentido a su realidad. A partir de esta recuperación es posible tejer —por medio del diálogo en los círculos de cultura— discusiones en torno a los problemas de las comunidades y cómo los viven y explican. Se trata de colocar una palabra —significativa— que invite a la discusión y la reflexión colectivas.

Freire dirá, a propósito del diseño del proyecto de alfabetización en Recife, donde fue empleada la palabra generadora, con base en la perspectiva de la educación cultural popular, que

> Instituimos debates de grupo, tanto en búsqueda de aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación.
> La programación de estos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos, de las cuales extraíamos los problemas que les gustarían debatir. Entre otros temas, el "nacionalismo", "fuga de divisas", "evolución política del Brasil", "desarrollo", "analfabetismo", "voto del analfabeto", "democracia", se repetían de grupo en grupo (Freire: 2005, 98-99).

En estas líneas, el pedagogo brasileño cuenta cómo fue el proceso de selección de los tópicos problemáticos con los que trabajó la educación popular en el noreste brasileño de los años sesenta. Más allá de la alfabetización rural, la creación de círculos de cultura buscaba construir espacios de formación política horizontal, desde las necesidades de los propios campesinos. De ahí que aparezcan temas como la democracia, el voto, el despojo de las tierras, los problemas de cacicazgo, la desnutrición, entre otros, pues son tópicos que les

preocupan a las comunidades, en tanto saben que inciden de manera directa en sus condiciones de vida.

Los círculos de cultura representan una estrategia político-pedagógica para que los educandos se reconozcan y reconozcan su entorno. En ellos se abre el espacio para el diálogo a partir de un tema concreto, lo que permite desplegar un abanico de problemas que surgen de su propio entorno. Los integrantes del círculo de cultura expresan sus opiniones, se escuchan, intercambian perspectivas y se plantean soluciones. En este espacio, el educador popular funciona como el acompañante que facilita la organización de la discusión. Es importante advertir que no se trata de que dirija la reflexión, sino de que recoja los temas y las palabras de los educandos, para organizarlos y que pueda devolvérselos con nuevas preguntas o temas para avanzar hacia la sistematización de las reflexiones colectivas.

Dentro del círculo de cultura aparece la palabra generadora como aquella que detona las participaciones; funciona como pre-texto y como hilo conductor de las reflexiones colectivas. Es el punto de salida y el ancla con la realidad concreta, que se ve enriquecida en sus sentidos y posibilidades a partir del diálogo de los sujetos.

A la palabra generadora le antecede una herramienta aún más amplia y sugerente: la *imagen generadora*. Ésta no necesariamente debe ser una imagen gráfica; puede ser una imagen sonora, un paisaje, un poema, una canción, todo depende de la creatividad de los participantes y del contexto particular. Toda vez que esta propuesta está orientada hacia el trabajo con analfabetas, la imagen generadora permite enlace problemático entre la realidad y la palabra, para de ahí avanzar hacia la palabra escrita. Al igual que la palabra, la imagen generadora es recuperada de la realidad inmediata de los educandos y les permite reconocer su vida cotidiana a partir de una foto, una canción, un dibujo, etcétera. Se trata de establecer un alejamiento de la realidad, que permita volver a ella con nuevos ojos; para ello la imagen no necesariamente es una fotografía o una pintura, sino una evocación sonora, gráfica, plástica del mundo.

> La propuesta pedagógica de la palabra generadora ha sido empleada en múltiples experiencias de educación popular en América Latina y África. Los casos más reconocidos han sido los de Nicaragua, Chile, Argentina y México. Este último referente resulta interesante pues se trata de una experiencia que no buscó generar procesos de educación popular, sino que fue impulsado por un gobierno abiertamente conservador. En 1981, el gobierno mexicano creó el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), que aún funciona. En sus inicios, un equipo de lingüistas, pedagogos, sociólogos y etnógrafos recuperó los tópicos significativos en las comunidades rurales y urbanas empobrecidas de México.[15] A partir de ellos organizó el universo vocabular, se eligieron las palabras generadoras, y se diseñaron las imágenes generadoras que las acompañarían para la alfabetización en el país. Así, la primera palabra fue "pala", de la que se desprenden las familias silábicas de "pa" y "la" (pa, pe, pi, po, pu y la, le, li, lo, lu); la imagen generadora estuvo conformada por varias fotografías de trabajadores de la construcción y campesinos, usando palas en su labores. Con base en estos materiales se organizaron los círculos de cultura, o círculos de estudio: al parecer en el piloteo de los proyectos del INEA hubo una buena relación entre el diseño pedagógico y su concreción ya en los círculos de estudio; se procuraba que el equipo que había diseñado los materiales pedagógicos se mantuviera al pendiente de los círculos de estudio permanentemente, de manera que pudieran corregirse o mejorarse algunas cosas de acuerdo con las necesidades que se presentaban con los educandos en el trabajo cotidiano (Sánchez, 2012: 104).

Con todo y las limitantes con que se impulsó el trabajo del INEA en 1981, se planteó la alfabetización más allá de la mera decodificación de grafías. De acuerdo con Torres Septién, se buscó "despertar en el adulto la reflexión sobre sus capacidades, sus valores y los hechos de su vida cotidiana; que descubra y analice sus problemas personales, familiares y comunitarios; se exprese y tome decisiones y trabaje responsablemente en la solución de problemas, y que experimente el autodidactismo" (Torres Septién, 1994: 662). Si bien esto no necesariamente recupera en su totalidad la radicalidad de las propuestas de educación popular, sí da cuenta de la intención de que la alfabetización se entendiera como parte de un proceso a partir del cual los adultos pudieran desarrollar reflexiones en torno a su vida cotidiana.

El proyecto de alfabetización del INEA ha sido abandonado cada vez más por las administraciones que se han sucedido desde los ochenta, sin embargo, en algunos centros de capacitación y formación de facilitadores (maestros y alfabetizadores) se mantiene la base del trabajo en círculos de estudio y de cultura, que pretenden generar procesos de enseñanza-aprendizaje desde la problematización de la realidad.

[15] Cabe señalar que hubo un grupo de especialistas en alfabetización con base en la palabra generadora que fueron formados directamente con Paulo Freire y que colaboraron en el diseño de los programas y materiales del INEA.

Habría que hacer énfasis en que, dentro de la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la palabra generadora y los círculos de cultura, el elemento central es la recuperación del contexto y las necesidades de los educandos. Toda vez que no se trata de un proceso de dádiva, son los propios sujetos los que deben realizar el reconocimiento de su realidad y problematizarla para construir su camino hacia la concientización de ésta. En este andar, los educadores se encargan de facilitar el proceso, establecer las condiciones para el diálogo de todos, elaborar preguntas, suscitar la búsqueda, organizar las discusiones.

El trabajo de enseñanza-aprendizaje que han desarrollado los educadores y campesinos del MCAC,[16] basado en el reconocimiento de las necesidades concretas de sus comunidades, resulta ilustrativo de la diversidad con que se puede trabajar desde la idea de la palabra generadora. Aunque ellos no los llaman círculos de cultura o palabras generadoras, han desarrollado estrategias pedagógicas que forman parte de lo que nombran "canasta metodológica", con la que buscan reconocer el entorno en el que viven y ubicar sus necesidades y problemas. De acuerdo con Holt, la canasta metodológica es un conjunto de ayudas para el aprendizaje, a partir de las cuales "los campesinos podían organizar sus actividades educativas de acuerdo con el ciclo agrícola y las estrategias para ganarse la vida de los campesinos, así como utilizando capacidades personales, familiares o de las comunidades" (2008: 116). Con base en este propósito, los educadores (promotores) diseñan "experiencias de aprendizaje que abordan […], de diferentes formas, conceptos agroecológicos [explicando, demostrando, experimentando]" (Holt, 2008:119).

La canasta metodológica propone tres ejes: problematización, experimentación y promoción; cada uno se refuerza con el anterior, de manera que sea posible lograr un aprendizaje significativo con base en la ubicación de un problema común. Una vez que se reconoce, es necesario organizar un proceso de experienciación o experimentación, a partir de un trabajo de observación, o vivencial. Finalmente, se busca promover acciones que permitan plantear reflexiones o soluciones. A su vez, para transitar por cada uno de estos ejes se proponen

[16] El Movimiento Campesino a Campesino es una organización de campesinos que "a lo largo de treinta años de existencia [han canalizados sus esfuerzos] para mejorar la vida de los pequeños agricultores y los ambientes rurales, a través del desarrollo de una agricultura sustentable dirigida por campesinos". Su trabajo se concentra en Nicaragua, México y Guatemala (Holt, 2008: 3).

actividades particulares que permiten orientar el trabajo con objetivos claros. Así, la canasta metodológica permite sistematizar actividades para suscitar diálogos, reflexiones y acciones colectivas.

La riqueza de esta propuesta está en la variedad de caminos por medio de los cuales se plantea la problematización de un tema, es decir, la diversidad de estrategias pedagógicas que permiten reconocer el entorno para su discusión, aprehensión y posterior transformación. Para clarificar la forma en que trabajan en el MCAC, conviene recuperar la siguiente canasta metodológica:

La canasta metodológica

	Problematizar	Experimentar	Promover
Demostración	"Equilibrio y sostenibilidad"	"Los factores limitantes"	"Las escalas"
Objetivo	Identificar los conceptos "equilibrio ambiental" y "sostenibilidad agroecológica"; formular términos locales y conceptos relacionados	Revisar la importancia de los "factores que limitan la producción" para determinar un programa de experimentación en base a los principales problemas de producción	Comprender las propiedades de retención del agua que tienen los materiales orgánicos
Juego	"La bola ecológica de lazo-cuerda"	"Los tres hombres ciegos"	"La barrera"
Objetivo	Definir los ecosistemas	Reconocer la importancia de la experimentación en grupos	Reconocer las barreras de comunicación entre técnicos y campesinos
Actividad	"Revisión de campo"	"Visita de campo"	"¿Qué es orgánico?"
Objetivo	Relacionar los cambios en la productividad agro-ecológica a lo largo del tiempo	Comparar las prácticas y los problemas en los campos de los campesinos	Identificar los materiales orgánicos para preparar compost
Representación creativa	"El corazón erosionado" (drama)	"La persona enferma" (drama)	"Agricultura ecológica" (poema)
Objetivo	Enfatizar en la importancia de realizar estudios de campo para identificar el problema antes de prescribir posibles soluciones	Reflexionar sobre las variables en pruebas de campo	Inspirar motivación importancia de controlar para la expresión personal

Fuente: Holt, 2008: 117.

Como puede verse en el cuadro, el juego, la actividad y la representación creativa buscan poner sobre la mesa un problema de la comunidad vinculado con la situación de los campesinos. Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo la problematización, experimentación y promoción en los campesinos, con el fin de que éstos fijen sus propios procesos de organización, así como la mejora de sus procesos productivos y de creación de espacios de autoeducación (Holt, 2008: 118).

De la misma forma opera la propuesta de la palabra generadora y los círculos de cultura: se trata de tomar un tema y discutirlo mediante diversas representaciones, de manera que sea posible una discusión colectiva que permita a la comunidad reconocer su contexto y las necesidades y problemáticas a las que se enfrenta. Por otro lado, el diálogo colectivo posibilita la aparición de soluciones o estrategias de acción que se construyen desde la propia base social.

b) La asamblea como espacio pedagógico y organizativo

El espacio asambleario ha sido fundamental en la organización de comunidades, vecinos, barrios y pueblos desde mucho tiempo. En él son planteados los problemas, las necesidades y las posibilidades de acción de los grupos sociales, y de él emanan también las opciones y los planes de acción que guían el quehacer colectivo. La asamblea como forma de organización tiene antecedentes remotos, sin embargo, con la irrupción de los movimientos sociales a finales del siglo xx, la asamblea ha sido reconocida por las propias organizaciones y los movimientos sociales como un espacio pedagógico y de formación de los individuos en la colectividad. Es importante hacer énfasis en que las prácticas asamblearias han tenido un papel central en la toma de decisiones y de organización de múltiples procesos organizativos gestados en la historia de las comunidades en resistencia, no obstante, es en esta nueva oleada de movimientos que la asamblea se considera de manera explícita como un espacio educativo en que se forma a los sujetos que constituyen los movimientos. Adquiere así un doble sentido: el del encuentro, el diálogo y la deliberación, y el educativo o político-pedagógico.

Como las prácticas de educación popular más exitosas, las asambleas surgen de la organización popular. Nacen de las necesidades de las comunidades y responden a objetivos concretos. La forma particular que adquieren es aquella que los propios individuos que la conforman requieren para tomar decisiones y elaborar planes de acción. De ahí que no pueda describirse una única manera de constituir u organizar las asambleas. No obstante, hay algunos rasgos comunes que pueden identificarse: se constituyen generalmente ante un momento coyuntural; se plantean como uno de sus objetivos principales la organización comunitaria para llevar a cabo acciones deliberativas o de defensa, demandas, labores de mejora de las comunidades, elección de autoridades locales; se basan en la horizontalidad de las relaciones, es decir, no tienen una estructura jerarquizada ni de mando-obediencia, sino que las decisiones se toman de manera colectiva y consensuada, por esto mismo tienden a establecer canales de diálogo por medio de los cuales todas las personas participen,[17] hagan escuchar su voz y opinen en torno a las acciones y su viabilidad (por ejemplo, plenarias o mesas de trabajo).

Habitualmente se ha considerado la asamblea en dos sentidos: como espacio de discusión/deliberación y como órgano de decisión. Ambas posiciones son importantes, pues recuperan dos elementos fundamentales del trabajo asambleario y en una construcción asamblearia idónea son parte del mismo proceso. Pero en esta ocasión conviene recuperar su sentido pedagógico. De acuerdo con Luis Rigal,

> vale la pena señalar la relevancia de […] [las] prácticas asamblearias que como modalidad organizativa para la toma de decisiones marca —en la medida en que asegure una participación real y no meramente simbólica— un lugar de potenciación política; apunta a instaurar un espacio de deliberación y toma de decisiones más democrático y participativo: contribuye a formular un sentido colectivo de lo político y posibilita la reconstrucción de la identidad individual mediante la revalorización de las competencias y las experiencias, tan castigadas por el proceso de descolectivización que está en la base de la desocupación y la precarización laboral (Rigal, 2015).

La asamblea como espacio de encuentro y discusión necesariamente expresa las contradicciones entre las personas que hacen parte de ella. Al mismo tiempo, allí se presentan

[17] Conviene acotar que, aunque se trata de tendencias a las que cada vez más las organizaciones orientan sus prácticas asamblearias, perviven espacios de asambleas de las que se excluyen a sectores de las propias comunidades como mujeres, avecinados no originarios, entre otros.

conflictos, tensiones y disputas, lo que hace de la asamblea un ejercicio sumamente problemático. Sin embargo, estas dificultades enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que los individuos deben aprender a escuchar, hablar, negociar y llegar a acuerdos en pos del beneficio colectivo.

Así, aunque pareciera que la asamblea como totalidad es más importante que los individuos, dentro de ella la formación de cada una de las personas resulta indispensable para su funcionamiento, por lo que es necesario mantener un equilibrio en la relación entre ambas dimensiones para la relevancia del proceso educativo *en* y *para* la asamblea. "Idealmente, en la asamblea cada quien tiene la posibilidad de participar, expresar sus puntos de vista, criticar y tomar parte en las decisiones que se toman de manera colectiva; de ahí que uno de los principios del trabajo asambleario sea el reconocimiento de la capacidad de todas y todos para emitir juicios razonados y contribuir a la construcción" (Sánchez, 2016: 121).

Este reconocimiento presenta nuevos retos, pues, al tratarse de un proceso que se desarrolla colectivamente, deben construirse también las condiciones para que se haga efectiva la participación informada, consiente y proactiva. De esta manera, el trabajo pedagógico de la asamblea trasciende el espacio de encuentro exclusivo "para la asamblea" y demanda que se desarrollen procesos de educación, integración, discusión y análisis más allá de ésta. Así podrían distinguirse dos grandes momentos pedagógicos del trabajo asambleario: el que se da en el encuentro dentro del espacio de la asamblea para escuchar, hablar, dialogar, tomar decisiones, y el que se multiplica en el resto de las relaciones cotidianas de los sujetos que conforman la asamblea. Este segundo momento, aunque más difuso, resulta fundamental, pues en él los sujetos asumen el proceso educativo como una forma de vida que les permite construir con los otros y posicionarse de una manera dialógica con el mundo. Como es de esperarse, tanto el proceso pedagógico que se construye en la práctica asamblearia como el que se hace fuera de ella se complementan y el éxito de uno depende de la solidez y permanencia del otro.

Como se mencionó anteriormente, al tratarse de un espacio que surge de la comunidad, de sus necesidades concretas, la asamblea es el lugar propio por excelencia para el encuentro

entre los integrantes de una comunidad; les pertenece y adopta la forma que éstos requieren para su organización y acción. Quizá por ello los esfuerzos por crear asambleas instituidas desde los órganos gubernamentales, al ser instrumentos verticales por origen, ajenos a las necesidades y demandas de las comunidades, tienden al fracaso. Las asambleas institucionales contravienen, casi por naturaleza, el origen y el sentido de las asambleas populares que surgen desde abajo. Por su parte, las asambleas populares —tanto en el medio rural como en el urbano— han demostrado ser potentes espacios de organización y lucha de los ciudadanos. Tanto las que se organizan para responder a una situación coyuntural como las que alcanzan a construir un proyecto a mediano y largo plazos, y mantienen cierta permanencia, han logrado procesos de formación de personas conscientes, dispuestas al diálogo y a la construcción colectiva.

En este sentido, el trabajo que ha venido desarrollando el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB)[18] ilustra el papel de las asambleas y sus posibilidades en la articulación y el fortalecimiento de las organizaciones, pero también en la formación de una conciencia crítica en los sujetos que las conforman. Pese a que el FIOB no desarrolla procesos de educación popular, algunas de sus prácticas orientadas hacia la generación de esquemas de control ciudadano de lo público involucran ejercicios asamblearios. Dentro del quehacer del FIOB, la asamblea funciona como un espacio de capacitación en torno a los procesos normativos y de distribución de los recursos del ramo 33. Así, "se motiva a realizar en asamblea comunitaria la priorización de obras que se consideren necesarias para la comunidad, con el fin de prepararse para la convocatoria del Consejo de Desarrollo Municipal, compuesto por agentes municipales y organizaciones de la sociedad civil para decidir las obras a realizar con el FISM [Fondo de Infraestructura Social Municipal]" (CCiudadano, 2016: 37).

De esta manera, el quehacer asambleario permite que las comunidades tengan conocimiento sobre el origen del FISM, para qué se utiliza y cómo se debe ejecutar; adquiere entonces una

[18] "El Frente Indígena de Organizaciones Binacionales es una organización formada por las etnias oaxaqueñas mixteca, zapoteca y triqui, con presencia en Oaxaca, Ciudad de México, Estado de México y Baja California, dentro del territorio mexicano, y en California del lado estadounidense. […] La organización busca no sólo contribuir a la disminución de los problemas de marginación y pobreza […] sino generar una mayor rendición de cuentas del dinero público y sobre la toma de decisiones" (CCiudadano, 2016: 5).

función de formación. En un segundo momento, funciona como espacio de deliberación a partir del cual se toman las decisiones con base en las necesidades colectivas y se alcanza una praxis política.

Es necesario reconocer que el FIOB no es ejemplo del papel que las asambleas tienen en la educación popular, no obstante, expresa cómo, en el marco de las necesidades de formación política y organización de las comunidades, la asamblea resulta un espacio fundamental. Por otro lado, da cuenta de qué manera la asamblea opera como lugar de articulación de los sujetos, lo que plantea las posibilidades de adquirir un carácter altamente pedagógico.

c) La sistematización de experiencias de educación popular

Como se advirtió antes, las prácticas de educación popular son diversas por cuanto responden a contextos y necesidades particulares. Ello, al mismo tiempo, demanda cierta flexibilidad por parte de coordinadores, educadores o facilitadores, de manera que tengan la capacidad de adaptarse a las contingencias y al camino que las propias organizaciones y comunidades les dan a sus prácticas educativas. No obstante, esto de ninguna manera debe confundirse con la improvisación o el "espontaneísmo". Por el contrario, los proyectos de educación popular demandan organización, preparación e investigación desde, con y para la población; por lo mismo es indispensable la participación activa y permanente de las comunidades que toman su educación en sus propias manos. El reto está en lograr esto, para lo cual una de las herramientas más útiles es la sistematización de las experiencias.

Para Herman van de Valde, el objetivo de la educación popular "consiste en facilitar la acción transformadora desde sectores populares para el mejoramiento de sus propias condiciones de vida" (2008: 22). Recuperando esta afirmación, habría que agregar que no hay transformación si no hay enseñanza y aprendizaje, y no hay aprendizaje si no son cuestionadas nuestras propias prácticas.

Una de las grandes dificultades que han presentado las experiencias de educación popular ha sido la falta de espacios de reflexión y evaluación de sus propios procesos —a veces por el

apremio del tiempo y sus coyunturas, a veces por negligencia o simple desconocimiento—. Ello ha provocado que se reproduzcan vicios en las prácticas organizativas y de comunicación, y se neutralicen los procesos de transformación, dejando de lado las necesidades del colectivo, entre otros aspectos.

Volviendo al caso del FIOB, en el ejercicio de análisis que el CCiudadano desarrolló sobre su trabajo de incidencia destaca que "el trabajo de incidencia del FIOB no está sistematizado formalmente; tal como se describe en la definición de la organización de base popular, éste cuenta con un limitado conocimiento metodológico. No se ha documentado el proceso de incidencia para la distribución del FISM ni se tienen herramientas […] para decidir estrategias y acciones; se trata más bien de un esquema reactivo y espontáneo" (CCiudadano, 2016: 36). Para evitar este tipo de dificultades, crear espacios de aprendizaje y reflexión sobre los propios procesos de educación popular (o las experiencias sobre el control ciudadano de lo público, como en este caso) constituye una práctica necesaria que permite profundizar la formación de una conciencia crítica colectiva y mejorar la praxis político-pedagógica de los sujetos.

Siguiendo a Van de Valde, la sistematización de experiencias de educación popular es la "reflexión (auto)crítica sobre la experiencia" (2008: 23). Para ello, es necesario "conjugar" de manera creativa la experienciación, concienciación, participación, comunicación, integración y transformación. La experienciación refiere a la generación de aprendizajes a partir de las propias experiencias. Esto requiere hacer conscientes y traer a la crítica algunos elementos de la experiencia para extraer de ellos un aprendizaje reflexivo, teniendo en cuenta que toda experiencia tiene un carácter social.

Por su parte, la concienciación alude a la "construcción de su propia conciencia", en relación con el proceso de experiencia. Para Freire, el proceso de concienciación (que se tradujo del portugués al español como *concientización* estaba fincado en el hacer consciente las relaciones entre los individuos, en el mundo y con el mundo, como condición necesaria para tener opciones de transformación de la realidad. Este proceso no puede darse de manera individual, sino solamente a partir del diálogo entre los sujetos.

Volviendo a Van de Valde, participación y comunicación se complementan para la sistematización de las experiencias, pues conllevan el involucramiento activo de los sujetos que participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello no es posible sin que se construyan relaciones de comunicación desde el intercambio y la cooperación. A estos elementos se vincula la integración. Aunque, desde nuestra perspectiva, resulta más claro hablar de cooperación y solidaridad que de integración, toda vez que la integración tiende a anular las contradicciones y diferencias, mientras que la solidaridad y la cooperación deben trabajar en ellas. Como se advirtió, el conflicto y las contradicciones son dimensiones en las que trabaja la educación popular, como tensiones que atraviesan necesariamente los procesos pedagógicos.

Finalmente, la transformación no sólo aparece como horizonte del proceso educativo, sino que constituye un eje transversal presente en los sujetos, el colectivo y sus prácticas. Justamente la sistematización de las prácticas, al poner en cuestión su andar educativo, permite reconocer las transformaciones que se han operado en los diferentes niveles, pero también obliga a plantear la necesidad de provocar transformaciones y ajustes en los procesos y las formas de hacer educación.

Antes de cerrar este apartado es necesario hacer énfasis en que la sistematización no se propone únicamente reconocer los resultados del proceso, sino generar aprendizajes del propio proceso educativo. Para ello se requiere la participación activa de todos los participantes. La sistematización no es un documento que elaboran sólo algunos, sino un proceso de reflexión crítica *que construye el colectivo*, que trata de pensarse de manera ordenada en sus prácticas y horizontes, para aprender de ello.

Por otro lado, Van de Valde anota que “una cosa es el aprendizaje construido durante el proceso de sistematización. Y otra cosa son los aprendizajes que se pueden compartir con otras/otros como resultado de la sistematización, sus lecciones aprendidas” (2008: 29). Este último elemento es muy importante, ya que permite el diálogo con otras organizaciones y experiencias de educación popular.

Siguiendo esta línea, conviene recoger la experiencia que la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (Unitona),[19] que ha desarrollado como parte de la creación de su Plan de Desarrollo Integral Sustentable y Autogestivo, como alternativa para los pueblos de la Sierra Norte de Puebla, cuatro líneas de acción: *a*) concientización de nuestro rostro y corazón indígena; *b*) coordinación y fortalecimiento de opciones de desarrollo integral; *c*) coordinación y capacitación según nuestras formas tradicionales de organización comunitaria y solidaria; *d*) cultivo y ejercicio de la autonomía de nuestros pueblos (Gallardo, 2016: 123).

En su primera línea de acción, la Unitona

> "tiene como objetivo fortalecer la cultura, la historia y los servicios tradicionales comunitarios, a través de la realización de cursos y talleres sobre historia y cultura de sus pueblos y de la promoción de cursos de lectura y escritura de la lengua náhuatl"; mientras que en la línea tres "impulsaron la formación y capacitación de sus promotores en valores culturales comunitarios y solidarios indígenas, con el fin de hacer valer sus derechos indígenas y todos los demás que definen y promueven la vida de sus comunidades" (Gallardo, 2016: 123).

Como puede leerse, en ambas líneas de acción aparece la necesidad de formar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de los contextos de las comunidades, es decir, de construir espacios de educación popular. Pero estos procesos orientados hacia la recuperación del ser indígena y de sus prácticas organizativas y productivas no pueden lograrse si no es con base en la sistematización de su propio quehacer. De esta manera, la sistematización de las experiencias pedagógicas y organizativas permite reconocer aciertos, errores y posibilidades de la acción comunitaria en la defensa de los derechos comunitarios indígenas.

De esta forma, es posible adelantar que la educación popular proporciona una rica base de perspectivas político-pedagógicas para repensar los procesos de formación que facilitarían las prácticas de incidencia en lo público. Recuperar estas propuestas puede, por un lado, llevarnos a cuestionar la operación y el diseño de los mecanismos de participación ciudadana, pero también a establecer procesos educativos que posibiliten una participación real desde y para todos los sectores de la población.

[19] "Unitona es una red que agrupa diversas organizaciones indígenas y campesinas de la región [Sierra Norte de Puebla], con presencia en más de 10 municipios […]. Se ha consolidado en un referente fundamental de las luchas indígenas de la región" (Gallardo, 2016: 122).

5. Diálogos y desencuentros entre la educación popular y el control ciudadano

Como se ha visto, pese a los esfuerzos desde diferentes frentes por el desarrollo de prácticas de control ciudadano, éstas se han encontrado con múltiples dificultades para su real operación. Es posible agrupar en dos grandes esferas estas problemáticas, en función del carácter mismo del tipo de control ciudadano que se pretende ejercer. Cuando se trata de prácticas vinculadas al control ciudadano de tipo institucional (es decir, aquellas que emplean mecanismos creados de manera vertical desde alguna de las instancias de gobierno), es habitual hallar problemas vinculados con el diseño de los mecanismos de control ciudadano; esto se traduce en mecanismos que no responden a las necesidades de la ciudadanía, que presentan trabas burocráticas, resultan ineficientes, se encuentran descontextualizados o simplemente son inoperantes.

Por otro lado, cuando se trata de prácticas de control ciudadano de tipo independiente o autónomo, es decir, que se han formado con base en la organización de vecinos, asociaciones o movimientos, las dificultades atañen fundamentalmente a la capacidad organizativa de los ciudadanos y su conocimiento respecto a los caminos para exigir sus demandas. En este caso, ambas problemáticas pueden ser atendidas desde la educación popular, toda vez que ésta proporciona herramientas para la conformación de colectivos, la identificación de problemas concretos y la posibilidad de articular prácticas de organización política viables.

A continuación se presentan algunos de los elementos que pueden recuperarse de las experiencias de educación popular para mejorar y profundizar los procesos de control ciudadano de lo público.

5.1. Aportaciones desde la educación popular al control ciudadano de lo público

Una vez planteadas las directrices generales del control ciudadano de lo público, y teniendo en cuenta que éste puede considerarse como una de las formas más efectivas de la participación ciudadana, cabe preguntarnos si es posible establecer un diálogo entre el

control ciudadano y la educación popular. ¿Tienen algo que aportar las prácticas de educación popular a la mejora de las actividades del control ciudadano? Nuestra posición es que sí. La experiencia acumulada por parte de los educadores populares puede ayudar a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa que, por medio de la educación, tome en sus manos el control sobre el quehacer gubernamental.

De acuerdo con la Guía para el Control Ciudadano de lo Público, elaborada por CCiudadano, el control ciudadano de lo público tiene por objetivo "el involucramiento informado y responsable de la ciudadanía organizada en la toma de decisiones públicas que afectan su calidad de vida, a partir de los intereses, necesidades y características de las comunidades a las que pertenece" (2015: 4).

Esta aproximación obliga a hacer énfasis en que tanto los procesos educación popular como las prácticas de control ciudadano tienen como propósito impulsar transformaciones en beneficio de las comunidades, especialmente las más desposeídas. El desarrollo de estas experiencias ha encontrado elementos que resultan fundamentales para formar a los sujetos educativos o a los ciudadanos comprometidos (según se trabaje desde la educación popular o desde el campo de la participación ciudadana), y que, pese a tratarse de caminos diferentes, han logrado puntos de encuentro.

De modo general, pueden identificarse al menos cuatro elementos que parten de la necesidad común de establecer proyectos de transformación de la realidad con un alto nivel de viabilidad: *a*) el análisis de la realidad para el reconocimiento de necesidades y características concretas de las comunidades, *b*) la formación teórico-práctica de los sujetos para involucrarse y desarrollar actividades que mejoren sus condiciones de vida, *c*) la creación de un trabajo colectivo o de una ciudadanía organizada —en los términos del control ciudadano— y *d*) la apuesta por desarrollar prácticas autónomas por parte de los sujetos involucrados. Finalmente, agregaremos un quinto elemento que no siempre está claro dentro de la literatura sobre el control ciudadano, pero que, sin duda, se vuelve cada vez más fundamental para la conformación de relaciones y acciones por parte de la población

organizada: el diálogo (éste se trabajará de manera transversal a lo largo de las siguientes líneas).

5.1.1. Análisis concreto de la realidad

Como se ha mencionado antes, los primeros problemas que se presentan al plantear y diseñar ejercicios de control ciudadano están relacionados con las dificultades de colectivos, vecinos o personas organizadas para identificar cuáles son los principales problemas de su comunidad, en el marco de su realidad concreta. Este primer problema detona una serie de dificultades que desencadenan la imposibilidad de desarrollar proyectos viables, lo que termina por desmotivar y desmovilizar a las organizaciones.

En el caso de las experiencias de educación popular, la necesidad de partir de una lectura de la realidad apareció como un principio básico para trascender la educación bancaria, descontextualizada y pasiva, que iba anulando las posibilidades de los educandos de generar una reflexión crítica sobre su entorno y las posibilidades de transformarlo. Así, el análisis de la realidad puede recuperarse como un primer momento necesario que inaugura (y permanece durante) el ciclo de la participación de los sujetos o ciudadanos en la vida política de sus comunidades.

Cuando se habla de lectura de la realidad, se hace referencia a desarrollar los procesos a partir de los cuales los individuos elaboren un análisis de las características, los contextos y las problemáticas de su entorno. Es importante tener en cuenta que estamos hablando de una lectura del mundo que no puede elaborarse únicamente de manera individual, sino que tiene que nutrirse por el colectivo, a partir de poner como algo en común las diferentes formas de ver y entender lo que sucede. De ahí que los círculos de cultura o las asambleas sean espacios que posibilitan el encuentro y el intercambio dentro de las comunidades para un análisis más amplio y complejo.

Este análisis se da en un primer momento al recuperar la vida cotidiana de las personas, preguntando cómo viven a diario, cuáles son sus principales problemas individuales, cuáles de ellos son colectivos y cuáles son las explicaciones que le dan a esos problemas. Este

momento de análisis de la vida cotidiana debe avanzar hacia una reflexión crítica, es decir, hacia la formulación de preguntas que cuestionen, desde la misma percepción individual de los problemas, hasta las ideas que se tienen sobre su origen (muchas veces preconcebidas o asimiladas del exterior a partir de medios de comunicación).

Del análisis de la vida cotidiana es necesario transitar al reconocimiento de estas circunstancias en contextos más amplios. Por ejemplo, si un colectivo de vecinos se reúne y comienza a elaborar un análisis de su vida cotidiana, cada vecino comentará desde su propia experiencia cuáles son los principales problemas de la comunidad, el barrio, la colonia o la unidad habitacional. Al mismo tiempo, pueden irse planteando cuáles son las explicaciones que cada uno le da a esos problemas. De este intercambio podrán identificarse los elementos comunes, aquellos que la mayoría de los integrantes reconoce, pero también pueden reconocerse otros que sólo algunos habían ubicado y que de pronto son aceptados por el colectivo. Otro elemento importante es el de la criticidad, que implica cuestionar las ideas y concepciones personales o colectivas que se tienen respecto a los problemas y sus explicaciones. Así, tanto el trabajo colectivo como el desarrollo de un pensamiento crítico son fundamentales para una lectura profunda de la realidad.

Puede ser que en las primeras reuniones de trabajo los vecinos encuentren que es un problema común la inseguridad. La explicación a la inseguridad en el plano de la vida cotidiana puede atribuirse a las características históricas del territorio particular, la administración pública en turno, pero una lectura más profunda debe reconocer que este problema se inscribe en una realidad social, política y económica más amplia. Si bien, los vecinos no pueden transformar el mundo, conviene que reconozcan el contexto amplio que sirve de base para comprender cómo un fenómeno particular les afecta. Este reconocimiento amplio permite, al mismo tiempo, ubicar las opciones que se han desarrollado en otras comunidades que comparten el problema. Esto lo recuperaremos en el punto siguiente.

Como había advertido Alicia Ziccardi (1997), el ámbito local resulta el espacio idóneo para la participación ciudadana, ya que proporciona ventajas de encuentro e incidencia para los ciudadanos. Así también, para las experiencias de educación popular, especialmente las

vinculadas a movimientos sociales, cada vez ha cobrado más importancia el reconocimiento del territorio como base para el desarrollo de prácticas de formación.

Marcela Parra advierte: "En la actualidad, tanto para los movimientos urbanos como para los rurales, el territorio se ha transformado en un espacio de resistencia, resignificación y creación de nuevas relaciones sociales (Svampa, 2007), a la vez que se ha constituido en un nuevo *locus* de poder y de confrontación en tanto el centro de la conflictividad se ha trasladado de lo nacional a lo local" (Parra, 2011: 48).

Es decir, las organizaciones, tanto en el campo como en la ciudad, han venido reconociendo que es el territorio local donde se expresan de manera concreta los conflictos, por lo que es también el lugar desde el que se hace posible generar transformaciones a partir de la formación de nuevos espacios de poder. Esto ha quedado cada vez más claro en la ciudad a partir de los vecinos que se han organizado para exigir el abasto de servicios o la defensa de espacios comunes. En las zonas rurales, indígenas y campesinos han articulado sus acciones hacia la defensa de la tierra y los recursos naturales. En ambos casos nos encontramos ante colectivos que se encuentran y reconocen como habitantes de un territorio común, con necesidades, problemas y dificultades compartidas, lo que al mismo tiempo les confiere un lugar de identidad con formas propias de organización.

Así, la recuperación del territorio como base para la creación de proyectos de incidencia posibilita que las personas se reconozcan a partir de necesidades comunes, pero también en sus posibilidades de acción en lo local, sobre la base de la solidaridad. En las ciudades esto adquiere un matiz particular, toda vez que la velocidad de la vida urbana y la desaparición de lugares de convivencia cotidiana hacen urgente la tarea de crear sitios de encuentro en los espacios comunes inmediatos.

Por otro lado, recuperando nuevamente a Ziccardi (1997) y a Prieto (2010), el trabajo en el ámbito local posibilita a los ciudadanos tener mayor seguimiento y control sobre los servidores públicos y sus acciones. Esto debería traducirse en un mejoramiento de las condiciones de vida de los vecinos y en la profundización de nuevas formas de organización y de control de lo público desde la ciudadanía organizada.

Una de las grandes diferencias en este plano entre las prácticas orientadas hacia el control ciudadano y las de educación popular es que las primeras necesariamente están asociadas a la acción gubernamental y la incidencia en ésta de los ciudadanos. Mientras que las experiencias de educación popular tienen un espectro más amplio de formación que no necesariamente busca incidir por medio de los mecanismos institucionales, aunque sí se plantean una acción política transformadora.

Entre las herramientas que pueden trabajarse para la formación de procesos de lectura de la realidad están los ya mencionados *círculos de cultura*, la constitución de asambleas de vecinos, la creación de espacios de diálogo a partir de cines comunitarios al aire libre con proyecciones que detonen la reflexión de un problema, etcétera. Lo fundamental en este punto es abrir espacios de encuentro y diálogo en los lugares cotidianos de las personas. De ahí la importancia de entender que la imagen generadora es algo más que una fotografía: puede emplearse un sinfín de herramientas que refieran a algún tema que interpele a la comunidad y provoque la discusión.

5.1.2. Formación teórico-práctica para el quehacer transformador de la realidad

Una vez que se ha iniciado un proceso de reconocimiento crítico de la realidad por parte de la comunidad es necesario afianzar el proceso de concientización, de manera que las personas se hagan conscientes de la necesidad de pasar de la reflexión a la acción. En el terreno de la educación popular, esto se reconoce como parte de la formación teórico-práctica de los educandos y educadores. Refiere al proceso por medio del cual los sujetos analizan la realidad, reconocen problemas concretos, reflexionan en torno a ellos y se plantean posibles acciones para transformarlos.

Para la educación popular, especialmente en su corriente como pedagogía crítica, no puede haber educación liberadora si no hay una reflexión de la realidad que lleve a una práctica transformadora. Este ir de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión es fundamental para no caer en un mero “activismo”, que no rinde frutos a las comunidades y únicamente las

desgasta, pero también para evitar acciones que pierdan de vista las necesidades auténticas de las comunidades.

Llevándolo al terreno de la participación ciudadana, CCiudadano reconoce como uno de los principios rectores de una buena práctica de control ciudadano de lo público (CCP) *conocer*, entendiendo que "implica identificar que las demandas ciudadanas se sustentan en un conjunto de derechos establecidos en las leyes, que facultan a todo ciudadano a demandar la atención de las autoridades a los problemas de la comunidad (deben surgir de la misma), y que uno de los elementos de una estrategia exitosa de CCP es conocer mejor el problema y el funcionamiento de la acción gubernamental dirigida a solucionarlo (CCiudadano, 2015: 6).

De modo que, una vez identificado el problema que la comunidad o los vecinos buscan atender, es necesario explorar los caminos que pueden hacer viable su solución. En este sentido, la articulación entre educación popular y control ciudadano plantea la necesidad de establecer un proceso de formación de los ciudadanos en los marcos legales que posibilitan (o entorpecen) su incidencia en el quehacer gubernamental.

En este caso, la sistematización de las experiencias de organización permite a los colectivos elaborar balances a corto, mediano y largo plazos, para modificar sus propias prácticas.[20] De acuerdo con CCiudadano, la sistematización colabora en la formación de las habilidades que se requieren para desarrollar prácticas exitosas de control ciudadano de lo público. En sus palabras: "Debemos ser capaces de evaluar el resultado de nuestras actividades y de sistematizar las lecciones aprendidas, tanto para fortalecer nuestra organización como para compartir nuestra experiencia" (2015: 8).

A esto sólo cabe agregar que la sistematización constituye un momento fundamental del proceso pedagógico, pues permite a los sujetos repensarse en sus prácticas y modificarlas. Por otro lado, toda vez que se requiere un conocimiento técnico sobre los marcos legales y los mecanismos que posibilitan a los ciudadanos realizar prácticas de control sobre lo público,

[20] Véase el apartado sobre sistematización, capítulo 2.

es necesario que los colectivos se acerquen a asociaciones, organismos y centros de investigación que cuenten con los conocimientos especializados sobre el control ciudadano. Este conocimiento debe a su vez actualizarse permanentemente y compartirse con los integrantes de la comunidad. No está por demás reconocer que, al mismo tiempo, las asociaciones y los centros de investigación deben estar en permanente comunicación con las organizaciones comunitarias, de manera que su trabajo se encamine a la formulación de nuevos mecanismos de formación política y la creación de materiales que orienten las acciones de las organizaciones.

5.1.3. Trabajo colectivo y ciudadanía organizada

Si bien es cierto que en la actualidad la existencia de mecanismos de control ciudadano posibilita la incidencia a partir de la acción individual, la organización colectiva ha demostrado obtener resultados en un menor tiempo, logrando más alcance y generando beneficios mayores para las comunidades. No obstante, el trabajo de organización colectiva demanda un esfuerzo mayor y plantea la dificultad de llegar a acuerdos.

Desde sus inicios, uno de los ejes de la educación popular ha sido la búsqueda de caminos que promuevan una organización desde abajo. Es decir, que surja a partir de las necesidades y por parte de los sectores más desposeídos de la sociedad. Esto implica que los sujetos tomen en sus manos el quehacer político como parte de su vida cotidiana, pero no de manera individual, sino en conjunto. Justamente la acepción de lo popular, al estar relacionado con la noción de pueblo, refiere a la comunidad y a su quehacer colectivo.

A partir de la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación popular apuesta por crear espacios de encuentro entre las voces que han sido silenciadas históricamente. En este sentido, el diálogo se hace fundamental para el intercambio de experiencias y necesidades, pero más aún para la articulación de un plan de acción conjunto que permita operar cambios en la realidad.

Al colocar el trabajo colectivo como principio de la educación popular se reconoce que la comunidad tiene su mayor fortaleza en su capacidad de llevar a cabo acciones conjuntas para solucionar problemas concretos. Esto de ninguna manera es un camino fácil, pues implica una pluralidad de voces y percepciones que no siempre son reconciliables entre sí. Para sortear los problemas que presenta la conformación de un trabajo colectivo, las experiencias de educación popular han identificado algunos principios que les permiten avanzar pese a las diferencias.

Uno de estos principios es la construcción de relaciones horizontales. Esto significa asumir que nadie está por encima del otro, sino que cada persona tiene algo valioso que aportar y que su voz es importante para el colectivo, por lo que no es válido imponer la opinión o forma de actuar de una persona o grupo pequeño por encima de las del resto de la comunidad. Se trata de llegar a acuerdos mínimos (si es que no se logra un consenso) que permitan un actuar coordinado y logren resultados.

Por otro lado, implica que el conjunto de la comunidad debe hacerse cargo del proceso de formación colectiva que posibilite estas relaciones respetuosas, basadas en la escucha y el intercambio de puntos de vista. Por supuesto, también significa hacer frente a las situaciones de conflicto que pueden presentarse, pues no se trata únicamente de escuchar al otro e ignorarlo, sino de darle un lugar a su palabra y discutir para la formulación de acciones concretas.

Un segundo principio tiene que ver con la organicidad de los colectivos u organizaciones. Es decir, se busca que, pese a que no toda la comunidad esté activamente involucrada en la exigencia de un bien común, el colectivo que está organizando las demandas y buscando que sean atendidas debe mantener una relación permanente con los otros integrantes de la comunidad, de manera que no queden aislados. Aunque estrictamente esto no es responsabilidad única del colectivo, sí es necesario reconocer que es la base organizada la que tiene mayores posibilidades de construir una relación de diálogo con la comunidad. A ello apunta la educación popular, a constituir procesos de enseñanza-aprendizaje colectivos que

involucren cada vez a más personas, desde sus ámbitos locales, en las prácticas transformadoras.

La conformación de relaciones horizontales también implica que las personas se hagan responsables de las necesidades de sus comunidades y desarrollen acciones para mejorarlas, lo que va en contra de la visión vertical o paternalista que espera que un sujeto externo (el gobierno, algún funcionario o líder) se haga cargo de solucionar estas carencias. La opción por la horizontalidad invita a las personas a establecer un diálogo con sus vecinos, pero también con las autoridades que deben responder a sus demandas.

Para las prácticas del control ciudadano de lo público, la formación de la comunidad o colectivo permite "que la comunidad reflexione en conjunto la pertinencia de actuar de manera organizada para poder exigir al gobierno que cumpla con sus obligaciones y que lo haga de manera adecuada" (CCiudadano, 2015: 17).

En esta línea pueden inscribirse los avances en la conformación de asambleas como espacios pedagógicos de formación colectiva.[21] De acuerdo con Maristella Svampa, la asamblea se ha convertido en un espacio fundamental no sólo para el encuentro entre los integrantes de la comunidad, sino para la creación de nuevas formas de democracia directa (2007) que permiten ampliar los horizontes de la participación efectiva. En este quehacer se generan procesos de enseñanza-aprendizaje, con base en las discusiones, el diálogo y la deliberación. En este sentido, la asamblea debe considerarse como un espacio profundamente educativo y de concientización del colectivo (Sánchez, 2016).[22]

5.1.4. Autonomía y autodeterminación

En la literatura sobre la participación y el control ciudadano se hace énfasis en la necesidad de que las prácticas de incidencia ciudadana se configuren sobre la base de la autonomía de las comunidades. De manera paralela, desde la educación popular se han desarrollado

[21] Véase Svampa, 2007; Sánchez, 2016; Zibechi, 2007, y Parra, 2011.
[22] Véase el apartado sobre asambleas, capítulo 2.

experiencias que proponen la autonomía y la autodeterminación como pilares para el desarrollo de procesos de organización y transformación colectivos.

Como se ha planteado antes, las discusiones en torno a la calidad de la democracia han cuestionado las relaciones que los gobiernos han impuesto a la ciudadanía y las dificultades que ello plantea para que ésta ejerza una vigilancia y un control directo sobre las decisiones de los funcionarios públicos en el marco de las políticas públicas.[23] En este contexto apareció la necesidad de ampliar la participación ciudadana más allá de la influencia o la mediación de los partidos políticos, los personalismos dentro de la administración pública y los propios marcos legales que las instituciones diseñan de manera vertical y unidireccional.

En concordancia, tanto los movimientos sociales como las organizaciones ciudadanas han optado por establecer procesos autónomos entre los grupos partidistas. En algunos casos, esta apuesta por la autonomía se ha pensado como una renuncia al paternalismo estatal que caracterizó la relación de los estados con la organización social en buena parte del siglo xx. Debe tenerse en cuenta que la noción de autonomía ha adquirido diferentes matices en cada una de las experiencias tanto de control ciudadano como de educación popular.

No obstante, se reconoce la importancia de que las comunidades se organicen y planteen sus propias demandas, pero también de que estas demandas sean atendidas sin que exista de manera forzosa una mediación por parte de algún partido político, la afiliación a un grupo de poder, etcétera. De esta manera, se apela al derecho que tiene todo ciudadano a tomar parte de las decisiones que involucran el bien común.

He aquí un ejemplo de cómo se entendía la noción de autonomía por algunos integrantes de las asambleas barriales en Argentina a inicios de la primera década de este siglo: "[…] para nosotros hay un derecho ciudadano que hay que defender porque existe el Estado y seguimos pagando impuestos y seguimos perteneciendo a esta sociedad; es un derecho; y, por otro

[23] Véase el capítulo 1.

lado, tratar de construir prácticas que tengan que ver con la autonomía, con la autogestión" (Parra, 2011: 52).[24]

Como puede leerse en este caso, la idea de autonomía reconoce la responsabilidad del Estado (y de los gobiernos en particular) de atender las necesidades de los ciudadanos, al tiempo que plantea la necesidad de que los ciudadanos se organicen articulando sus propias demandas. Estos planteamientos autonómicos han venido acompañados de una apuesta también por la autodeterminación de las organizaciones y comunidades, que defienden su capacidad para establecer sus propias formas de organización, deliberación y acción en función de contextos particulares.

Para cada una de estas dimensiones cabe anotar que son, más que fórmulas o metodologías, una búsqueda por parte de las organizaciones que tratan de generar procesos de trabajo colectivo. De manera que, más que proponer herramientas, para este caso cabe recuperar la permanencia del diálogo y la construcción de relaciones horizontales entre los sujetos que integran las organizaciones y que buscan, también, establecer una relación horizontal con la administración pública que les posibilite incidir de manera directa en la dirección de las políticas públicas.

5.2. Diferencias y distancias entre la educación popular y el control ciudadano

Pese a la posibilidad de establecer diálogos entre las prácticas de educación popular y el control ciudadano, conviene tener presentes sus diferencias. Desde sus inicios, la educación popular se ha vinculado a la construcción de poder popular, lo que supone un proyecto político en el cual la gente (el pueblo) toma en sus manos el poder estatal. Claro está, dicha apuesta no está exenta de contradicciones; la misma noción de pueblo, asociada a lo popular, conlleva en sí misma ambigüedades. Pese a ello, algunos han trabajado en clarificar qué puede entenderse por poder popular. Para Miguel Mazzeo y Fernando Stratta:

[24] "Conversación con integrantes de la Asamblea de Los Naranjos. Córdoba, Argentina, septiembre de 2004", en Parra, 2011.

> El poder popular requiere del desarrollo de formas de mando. Pero un mando horizontal, democratizado, heterárquico. En ese camino, las prácticas que construyen poder popular son portadoras de una nueva institucionalidad que preanuncia las formas de la sociedad por venir. El poder popular es un poder para desactivar las potencias que objetivan, manipulan y explotan un poder que le permite al pueblo disfrutar de sus acuerdos, de su cohesión, de su realización, en fin, un poder que le permite "vivir" (Mazzeo y Stratta, 2007: 13).

Por su parte, el control ciudadano tiene su origen en la participación ciudadana que se desprende de la democracia liberal. Si bien, como vimos con Arnstein y la escalera de la participación ciudadana y con el trabajo de Ocejo, el control ciudadano se presenta como una apuesta por radicalizar (en el sentido de ir hacia las raíces del problema) las prácticas mediante las cuales la ciudadanía puede incidir en el diseño y curso de las decisiones públicas, éste no alcanza para configurar una forma de democracia directa (mucho más cercana a los planteamientos asamblearios), como se plantearía desde la educación popular.

Una distinción que habría que anotar es el hecho de que la educación popular ha surgido, en sus diferentes momentos históricos, de las prácticas de lucha por la construcción del poder popular. Esto es, por la conformación de una democracia radical en la que el pueblo participe de manera directa en la organización del poder. Esta perspectiva democrática ha encontrado una de sus manifestaciones más profundas en las organizaciones asamblearias, pero reconoce también que éstas tienen sus límites a la hora de buscar tener acceso a dimensiones más amplias de la organización del poder. De cualquier forma, esta manera de entender la democracia ha estado en consonancia con las críticas al modo de producción capitalista que, desde esta posición, se encuentra en contradicción con cualquier tipo de poder verdaderamente popular, horizontal y, en última instancia, democrático.

Por su parte, la democracia liberal, supone que la participación de los ciudadanos en las decisiones de la política pública se restringe mayormente a las vías institucionales de delegación del poder, en las que prevalece una estructura vertical de ordenamiento social. Aunque debe reconocerse que se ha avanzado en la ampliación y profundización de esta perspectiva, en términos reales estos avances son aún insuficientes.

No obstante, toda vez que las prácticas de control ciudadano impulsan a la ciudadanía a generar procesos de involucramiento, de formación y acción políticas, su diálogo con la educación popular puede contribuir a la transformación de la manera en que se ha entendido el ejercicio democrático desde la perspectiva liberal.

Conclusiones

I

Pese a los logros respecto a la consolidación de los procesos democráticos en América Latina y en el mundo, la democracia formal de carácter procedimental ha mostrado sus límites en la inclusión de las necesidades y demandas de la población, así como los riesgos que suscita en cuanto a la reproducción de un ejercicio del poder vertical. En respuesta, desde la sociedad civil han emergido múltiples iniciativas que buscan avanzar hacia la apertura de canales reales de participación de la ciudadanía en la toma de decisiones y el control de las políticas públicas, más allá de los plazos electorales, y los procedimientos de la burocracia que controla el funcionamiento de las instituciones públicas. En este sendero se ubica el surgimiento de organizaciones que buscan apropiarse de los mecanismos de participación y control ciudadanos, a partir de la vinculación comunitaria y el ejercicio de sus derechos como ciudadanía. No obstante, más de tres décadas después de los primeros esbozos hacia la creación de mecanismos de participación ciudadana y rendición de cuentas, que permitirían el involucramiento de los ciudadanos, éstos manifiestan sus debilidades.

Aun con los avances en el terreno jurídico y político para garantizar las vías de inclusión de la participación ciudadana, prevalecen las dificultades para hacer efectivas las prácticas de control ciudadano de lo público. Un primer obstáculo se muestra en la dificultad para lograr consenso respecto a las definiciones en torno a la participación ciudadana, la rendición de cuentas, el control ciudadano de lo público y otros conceptos concomitantes. Como se planteó en el primer capítulo, hay diversas formas de entender qué implica cada una de estas conceptualizaciones, por lo que también hay poca claridad en cuanto al horizonte de posibilidades y de acción para cada una de las prácticas.

Dentro del amplio espectro de las prácticas de participación ciudadana, quizá sea en el ámbito del control ciudadano de lo público donde más se ha avanzado. Como se señaló, la rendición de cuentas (como antesala del control ciudadano de lo público) estuvo enfocada en la creación de mecanismos que permitieran a la ciudadanía exigir que los funcionarios presentaran informes sobre sus prácticas en la administración pública, especialmente en el caso de la administración de los recursos públicos.

Estos primeros pasos surgieron, en buena medida, como contención a los actos de corrupción por parte de la clase política cada vez más evidentes para la sociedad. Pero también influyó la aparición de voces que comenzaron a criticar la estrechez de la participación ciudadana real en el marco de la democracia liberal. Las críticas sobre la calidad de la democracia, aparecidas en los años ochenta, contribuyeron a ampliar el espectro de las acciones de la ciudadanía en el terreno de la vigilancia a los funcionarios y el desarrollo de la política pública, y a la creación de toda una corriente identificada como rendición de cuentas.

Sin embargo, estas prácticas de vigilancia se ubican *a posteriori* del quehacer de los representantes y funcionarios públicos, lo que restringe la posibilidad de establecer una vigilancia en el transcurso del desarrollo de las políticas públicas y excluye la participación de la ciudadanía en su diseño e implementación. Aun con sus limitaciones, esta primera etapa motivó el establecimiento de marcos normativos que sin duda han permitido aumentar la vigilancia sobre el quehacer estatal.

En consonancia, el control ciudadano quedó inicialmente restringido al involucramiento de la ciudadanía en la contraloría de las políticas públicas. Este involucramiento estuvo acotado a la apertura política de los propios organismos de gobierno y a la voluntad política de sus funcionarios públicos, por lo que sus alcances fueron mínimos. Aun hoy, la simulación gubernamental ha hecho que los mecanismos existentes para el control ciudadano de lo público en muchas ocasiones queden en letra muerta. Esto refleja que las posibilidades de que la ciudadanía se involucre en el control de lo público se mantienen mucho más en el terreno de la estrategia política y mediática que en la utilización de los mecanismos institucionales existentes.

Por otro lado, incluso desde los ámbitos académicos, la visión hegemónica sobre la participación ciudadana, la rendición de cuentas y el control ciudadano de lo público ha quedado restringida a la incidencia en el marco de la vigilancia —y en algunos casos del involucramiento— de las políticas públicas. Ello implica una reducción del campo de acción de los ciudadanos en el terreno público. No obstante, las organizaciones ciudadanas y el trabajo de las comunidades han hecho que en la práctica se profundice la manera en que se

entienden las diferentes formas de participación y control ciudadano de lo público. En las últimas décadas hemos atestiguado nuevas organizaciones de ciudadanos que buscaron ampliar los marcos normativos que posibilitan su acción en el terreno de la vida pública.

A partir de su praxis política cotidiana, las personas organizadas han dado muestras de que es posible profundizar los marcos teóricos y legales de la acción ciudadana, para alcanzar una verdadera transformación social en beneficio de las comunidades. Esta perspectiva va más allá de intervención en la política pública, el diseño, la implementación y el análisis de sus resultados; tiene que ver con el involucramiento activo y organizado de los ciudadanos en el quehacer público en sus diferentes formas. Para ello, se sabe que es necesaria la existencia de una ciudadanía organizada, consciente y proactiva que lleve a cabo acciones de control y vigilancia, que incida en la elaboración de planes de desarrollo y conozca cómo funcionan sus cabildos e instituciones, así como el uso de los recursos públicos, pero que, al mismo tiempo, tenga la capacidad de mantener y extender la organización para exigir e incidir sobre una base comunitaria. Lograr una amalgama entre organización comunitaria, concientización y práctica política parece una de las tareas pendientes para las organizaciones ciudadanas.

Pese a su andar titubeante, las prácticas de control ciudadano han logrado poner en el centro la organización de los ciudadanos y esto debe considerarse como un avance. Su profundización a lo largo del tiempo —impulsada en buena medida gracias a la lucha de ciudadanos organizados— ha hecho que la sociedad reconozca, cada vez con más énfasis, que las acciones de control ciudadano de lo público deben llevarse a cabo por las propias personas y comunidades, articuladas de manera autónoma para tomar en sus manos el rumbo de las decisiones públicas.

Pese a estos esfuerzos, a la luz de más de 20 años de avances en la conformación de prácticas de un verdadero involucramiento ciudadano en la vida pública de las comunidades, la experiencia muestra que éstas aún enfrentan múltiples inconvenientes que limitan sus prácticas políticas. Además de los contratiempos que surgen como resultado de las deficiencias en los canales y mecanismos institucionales para el control ciudadano, hay problemas que tienen su origen en las dificultades que las comunidades y los individuos

afrontan al momento de generar procesos de organización, articulación y reflexión colectivos. Es en este terreno donde la tradición de educación popular latinoamericana tiene mucho que aportar.

II

Como se ha analizado en este trabajo, la educación popular no es una corriente educativa homogénea; se ha transformado a lo largo de los años, incorporando la experiencia de los diferentes contextos y sujetos que la han elaborado. Sin embargo, en cada una de sus etapas ha aparecido el objetivo común (aunque con sus matices) de formar sujetos libres, críticos y conscientes, que se planteen la transformación de la realidad en beneficio propio y de la comunidad; a esto se le ha llamado *praxis política transformadora*. Para ella se requiere la conformación de procesos político-pedagógicos mediante los cuales los sujetos reflexionen sobre su realidad, reconozcan sus necesidades y sean capaces de organizarse para tomar en sus manos las decisiones que más les convengan como sujetos colectivos organizados.

En este sentido, es posible advertir que, ante las dificultades que afrontan las organizaciones que llevan a cabo prácticas de control ciudadano de lo público o de participación ciudadana, una de las principales aportaciones de la educación popular es la exigencia de que se desarrollen procesos de crítica en las diferentes dimensiones de la práctica política de los sujetos que integran estas organizaciones ciudadanas. En otro sentido, la propia reflexión sobre el papel de los sujetos como sujetos políticos plantea la necesidad de crear organizaciones más o menos articuladas que tiendan a desarrollar prácticas colectivas vinculadas con sus necesidades concretas.

Antes de avanzar, es necesario recordar que ambos caminos —el de la educación popular y el del control ciudadano— se inscriben en corrientes de pensamiento y de acción que divergen en torno a sus perspectivas sobre el poder y su organización en la sociedad. Así, debe reconocerse que educación popular y control ciudadano abrevan de distintas bases teóricas y tienen que reconocerse sus diferencias; aunque las organizaciones se han propuesto como eje una u otro, en muchas ocasiones han echado mano de ambas corrientes para lograr

procesos de formación política y prácticas de transformación social (tal es el caso de Unitona, del MCAC y de diversas experiencias organizativas).

III

Aun reconociendo que la educación popular y las prácticas de control ciudadano tienen raíces distintas —y en algunos sentidos contrarias—, lo que les lleva a entender el poder político y su organización de maneras diversas, consideramos que a partir de la recuperación de las experiencias de educación popular es posible rescatar elementos que permitan profundizar la reflexión y las prácticas en torno al campo de acción del control ciudadano. El recorrido por las diferentes experiencias pedagógicas proporciona herramientas para conformar procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de los cuales las comunidades y los individuos participen de manera autónoma y organizada en la toma de decisiones públicas.

La revisión de algunas organizaciones, que llevan a cabo prácticas de control ciudadano de lo público o de participación ciudadana, ha arrojado que la mayoría de ellas presenta falencias tanto organizativas como de formación política de sus integrantes. Esto se traduce en dificultades a la hora de analizar las necesidades de las comunidades, las estrategias que podrían elaborarse y las rutas de acción por seguir. A partir de estas consideraciones ha sido posible plantear que la tradición de educación popular proporciona elementos no sólo para la formación política sistemática de quienes integran las organizaciones y el involucramiento de cada vez más personas, sino para la profundización de las prácticas de control ciudadano de lo público.

Así, es posible reconocer al menos cuatro elementos que aporta la educación popular para el quehacer político y organizado de los ciudadanos: *a*) la consideración de los sujetos desde su contexto; *b*) la necesidad de que estos sujetos transiten por un proceso de concientización colectiva sobre los problemas y conflictos de sus comunidades y del mundo; *c*) la formación de estos sujetos como sujetos transformadores, capaces de generar posibilidades de cambio a partir de su praxis política cotidiana, y *d*) la conformación de sujetos pedagógicos, esto es, de sujetos que toman en sus propias manos sus procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo las necesidades de transformación de su entorno.

Este trabajo parte del supuesto de que sólo la organización comunitaria autónoma y la formación de los sujetos en procesos político-pedagógicos colectivos harán posible la transformación de las estructuras de poder, tanto en el ámbito inmediato de lo local como en el más amplio de la organización gubernamental. De ahí que las propuestas pedagógicas de la educación popular hoy tomen relevancia para contribuir al fortalecimiento de las prácticas de control ciudadano desde una nueva perspectiva crítica, sistemática, organizada y comunitaria.

En este sentido, cabe retomar el énfasis de Giroux en cuanto a la recuperación de la esfera pública desde una posición crítica que permita ubicarla —al lado de la alfabetización— "como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social" (1992: 153). De esta manera, recuperar los aprendizajes que se han dado desde la educación popular, la pedagogía del oprimido, la pedagogía crítica o la educación liberadora permite reconocer posibilidades para la formación y ampliación de espacios reales de participación y control ciudadanos, en contextos donde las comunidades han sido históricamente sometidas a condiciones de pobreza y despojo.

Desde otro ángulo, proporciona horizontes de análisis que nos permiten cuestionar la visión hegemónica que ha prevalecido sobre la participación ciudadana, en la que el involucramiento de la ciudadanía se encuentra restringido al terreno de las políticas públicas. Un análisis desde la formación de sujetos pedagógicos que toman en sus manos el rumbo de las decisiones públicas que aquejan a sus comunidades demanda un planteo teórico y metodológico que considere la formación de sujetos con una praxis política, con capacidad organizativa y, sobre todo, transformadora.

La propuesta de CCiudadano, en este sentido, abre un terreno por explorar, al proponer que las prácticas de control ciudadano de lo público son mucho más que la sola utilización de los mecanismos de participación o control ciudadanos. Una práctica política desde la ciudadanía que emerja de la organización colectiva, que recupere el trabajo comunitario e involucre procesos de enseñanza-aprendizaje críticos permitiría la generación de mejores prácticas ciudadanas con repercusiones profundas en la vida de las personas y sus comunidades.

Vincular control ciudadano de lo público y educación popular permite así ampliar las posibilidades de generar procesos de ejercicios políticos con base en un trabajo organizativo y comunitario. Así, la propuesta de este trabajo, ha sido plantear algunas ideas en torno a las posibilidades y los retos que la educación popular propone para el ejercicio del control ciudadano de lo público, para la transformación de la vida de las comunidades.

Referencias

ALGAVA, MARIANO

2006 *Jugar y jugarse*, Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, América Libre.

ALTHUSSER, LUOIS

1989 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *La filosofía como arma de la revolución*, recuperado de: *https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/althusser-1989-ideologc3ada.pdf*, consultada el 4 de diciembre de 2016.

BOAL, AUGUSTO

1989 *Teatro del oprimido*, México: Nueva Imagen.

2002 *Juego para actores no actores*, Barcelona: Alba Editorial.

BOURDIEU, PIERRE, Y JEAN CLAUDE PASSERON

2012 *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI.

CANAL ENCUENTRO

2015 "Paulo Freire", *Maestros de nuestra América*, recuperado de *https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&t=895s*, consultada el 4 de diciembre de 2016.

CCIUDADANO

2015 *Guía para el control ciudadano de lo público*, México: CCiudadano-CIESAS.

2016 *Trabajo de incidencia del Frente Indígena de Organizaciones Binacionales sobre el ramo 33*, México: CCiudadano-CIESAS.

CHERENSKY, ISIDORO (comp.)

2012 *¿Qué es la democracia en América Latina?*, Buenos Aires: Clacso-Prometeo, recuperado de: *http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20121119042609/QuedemocraciaenAmericaLatina.pdf*, consultada el 12 septiembre de 2016.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO

2016 *Informe 2016*, Santiago de Chile, recuperado de: *http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp*, consultada el 14 de septiembre de 2016.

CUNILL, NURIA

1991 *Participación ciudadana y políticas públicas. Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos*, Venezuela: CLAD.

DAGNINO, EVELINA, ALBERTO OLVERA Y ALDO PANFICHI

2006 *La disputa por la construcción democrática en América Latina*, México: CIESAS, recuperado de *http://controlatugobierno.com/archivos/bibliografia/olveradisputa.pdf*, consultada el 29 de noviembre de 2016.

DURKHEIM, ÉMILE

2009 *Educación y sociología*, México: Colofón.

FAURE, EDGAR

1973 "Preámbulo", en Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-RazzakKaddoura, *et al*. *Aprender a ser*, Madrid: Alianza-UNESCO, pp. 25-74.

FÁVERO, ÓSMAR

1983 *Cultura popular/educação popular. Memorias dos anos 60*, Río de Janeiro, Graal.

FREIRE, PAULO

1974 *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

2005 *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI.

GALLARDO, LOURDES JANETT

2016 La *defensa del Chuchutsupi: la lucha de las comunidades totonacas por la vida*, tesis de maestría, México: CIESAS.

GIROUX, HENRY

1992 *Teoría y resistencia en educación*, México Siglo XX.

GOHN, MARIA DA GLORIA

2013 "Educação popular e movimentos sociais", en Danilo Streck y Maria Teresa Esteban (orgs.), *Educaçao popular. Lugar de construçao social coletiva*, Petrópolis/Río de Janeiro: Vozes.

GÓMEZ TAGLE, SILVIA

1983 "Educación popular y clase obrera", en *Revista Nueva Antropología,* vol. VII, núm. 21, pp. 64-65, recuperado de *http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/21/cnt/cnt4.pdf*, consultada el 15 de noviembre 2016.

GRAMSCI, ANTONIO

2007 *La alternativa pedagógica*, México: Fontamara.

GUEVARA NIEBLA, GILBERTO

1985 *La educación socialista en México/1934-1945)*, México: SEP-Caballito.

HEVIA, FELIPE

2013 "La participación ciudadana y la rendición social de cuentas en México", en Gobierno del Estado de Oaxaca (coord.), *Rendición de cuentas social en México. Evaluación y control de la sociedad civil*, México: Creative Commons, recuperado de: *http://www.sonoraciudadana.org.mx/Content/publicaciones/rdc.pdf*.

HOLT, ERIC

2008 *Campesino a campesino: voces de Latinoamérica Movimiento Campesino a Campesino para la agricultura sustentable*, Managua: SIMAS.

KAVAYA, MARTINHO, GOMERCINDO GHIGGI Y FRANCIS CHITOMA

2013 "Educaçao popular africana e latino-americana em diálogo: o caso angolano do Ondjango e do Otchiwo e o brasileiro dos Círculos de Cultura", en Danilo Streck y Maria Teresa Esteban (orgs.), *Educaçao popular. Lugar de construçao social coletiva*, Petrópolis/Río de Janeiro: Vozes.

MAZZEO, MIGUEL, Y FERNANDO STRATTA

2007 "Introducción", en *Reflexiones sobre el poder popular y nación*, Buenos Aires: El Colectivo.

MARINELLO, JUAN

1983 "Prólogo", en Fidel Castro, *Educación y revolución*, México: Nuestro Tiempo.

MCLAREN, PETER

2005 *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.

MERINO, MAURICIO

2001 *La participación ciudadana en la democracia*, México: Instituto Federal Electoral, recuperado de *http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=499*, consultada el 13 de octubre 2016.

MÉSZÁROS, ISTVÁN

2008 *La educación más allá del capital*, Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso.

NÚÑEZ, CARLOS

2002 "Educación popular", en *Material de apoyo para educadores de Iniciativa Social para la Democracia*, San Salvador, recuperado de *http://es.slideshare.net/AuroraCubias/educacion-popular-14744793*, consultada el 4 de diciembre de 2016.

O'DONNELL, GUILLERMO

1994 "Democracia delegativa", recuperado de *http://www.liderazgos-sxxi.com.ar/bibliografia/Democracia-delegativa_.pdf*, consultada el 25 de septiembre de 2016.

OCEJO, ALMUDENA

2011 *Organizaciones de la sociedad civil, control ciudadano e incidencia política en México. Seis casos para entender una práctica heterogénea emergente (2005-2009)*, tesis de doctorado, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

OLVERA, ALBERTO J.

2009 "La participación ciudadana y sus retos en México", mimeo, recuperado de: *http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/946/5/images/b)Olvera_Entregable_2.pdf*, consultada el 25 de octubre de 2016.

OLVERA, J. ALBERTO, Y ERNESTO ISUNZA VERA

2004 "Rendición de cuentas: los fundamentos teóricos de una práctica ciudadana", en Alicia Ziccardi (coord.), *Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local*, México: ISS-UNAM, Indesol, Comecso, pp. 335-358, recuperado de: *http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4420/1/Participacion%20ciudadana%20y%20politicas%20sociales%20en%20el%20ambito%20local.pdf*, consultada el 20 de septiembre 2016.

PARRA, MARCELA ALEJANDRA

2011 "Características actuales de la movilización social en América Latina", en *OSAL,* Clacso, año XII, núm. 30, recuperado de *http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120511030704/osal30.pdf,* consultada el 10 de enero de 2017.

PARSONS, TALCOTT

1985 "La educación como asignadora de roles", en María de Ibarrola (antología), *Las dimensiones sociales de la educación*, México: SEP-El Caballito, pp. 77-90.

PÉREZ, ESTHER

2012 "La promesa de la pedagogía del oprimido", en Martha Alejandro Romero, María Isabel *et al.* (comps.), *¿Qué es la educación popular?*, La Habana: Caminos.

PERUZZOTTI, ENRIQUE, Y CATALINA SMULOVITZ (eds.)

2002 *Controlando la política: ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas*, Buenos Aires: Temas.

PREISWERK, MATTHIAS

2012 "Raíces y plataformas de la educación popular", en Martha Delgado *et al.* (comps.) *¿Qué es la educación popular?*, La Habana: Caminos.

PRIETO, PEDRO MARTÍN

2010 "Participación ciudadana y medios digitales: experiencia de inmersión crítica en la participación ciudadana del siglo XXI", recuperado de *http://www.kyopol.net/docs/LasAlasDeLeo.pdf*, consultada el 11 de noviembre de 2016.

RIGAL, LUIS

2015 "Gramsci, Freire y la educación popular", mimeo, s/d.

SÁNCHEZ, ROSA MARGARITA

2012 *Alfabetización para el Sur desde las necesidades del Norte: continuidades y fracturas entre INEA y organismos internacionales*, tesis de licenciatura, México: FCPyS-UNAM.

2016 *Hacia la construcción del sujeto pedagógico latinoamericano: la experiencia de los bachilleratos populares en Argentina*, tesis de maestría, México: Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM.

SVAMPA, MARISTELLA

2007 "Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina", Clacso, recuperado de *http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo38.pdf*, consultada el 8 de enero de 2017.

TORRES SEPTIÉN, VALENTINA

1994 "Reforma y práctica, 1970-1980", *Historia de la alfabetización de adultos en México*, México: INEA-Colmex-SEP.

VALDÉS, MARÍA EUGENIA

1995 "Alianza Cívica en las elecciones de 1994. Una reflexión", *Política y Cultura*, núm. 5, otoño, Universidad Autónoma Metropolitana.

VAN DE VALDE, HERMAN

2008 *Sistematización de experiencias: texto de referencia y de consulta*, Centro de Investigación, Capacitación y Acción, Centroamérica.

WAINSZTOK *ET AL.*

2013 *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*, Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

WEBER, MAX

2005 “Tipos de dominación”, en *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.

ZIBECHI, RAÚL

2007 *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento,* Programa Democracia y Transformación Social, Perú, recuperado de *https://ensenanzadelafilosofia.files.wordpress.com/2014/11/raul-zibechi-autonomias-y-emancipaciones-al-en-movimiento.pdf*, consultada el 4 de diciembre de 2016.

ZICCARDI, ALICIA

1997 “Los actores de la participación ciudadana”, IIS-UNAM, recuperado de *http://controlatugobierno.com/archivos/bibliografia/ziccardiactoresparticipacion.pdf*, consultada el 25 octubre de 2016.

2016 “El derecho a la ciudad”, en *Megafón*, recuperado de *http://www.clacso.org/megafon/megafon9_articulo1.php*, consultado el 9 de noviembre de 2016.