

“Aquí todo es educativo”

Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares

“Everything is educative here!”

Pedagogical knowledge and formative practices in popular organizations

Disney Barragán
Constanza Mendoza
Alfonso Torres Carrillo*

Resumen

El artículo sintetiza los resultados de la investigación “Saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones populares”, desarrollada dentro de la línea de investigación Memoria, identidad y formación de sujetos, del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y cofinanciada por la DG-CIUP durante 2003 y 2004. El proyecto se preguntaba por el lugar que ocupa lo educativo y lo pedagógico en las organizaciones, los saberes pedagógicos construidos desde sus prácticas educativas y el significado que tiene la organización como espacio formativo para sus integrantes.

Como resultado de la investigación, el artículo reconoce tres dimensiones constitutivas del saber pedagógico de las organizaciones: 1) los planteamientos y criterios metodológicos y didácticos resultado de la reflexión sobre su quehacer educativo, 2) la formación de los sujetos de la investigación a través de su acompañamiento, y 3) la vida cotidiana de las organizaciones como espacio educativo.

Palabras clave:

Organizaciones populares, saberes pedagógicos, formación, vida cotidiana, acompañamiento.

Abstract

This article summarizes the results of the research: “Knowledge and pedagogical practices in popular organizations”, which was developed in the same line of “Memory, identity and subjects formation”, developed by a research group from the Universidad Pedagógica Nacional, Social Sciences Department and co financed by DG-CIUP between 2003 and 2004. The project questioned about the place that pedagogical and educative issues take into the organizations, about the pedagogical knowledge made up from their educative practices, and about the meaning that an organization has as a training space.

As a result of this research, the article recognizes three constitutive dimensions of organizations pedagogical knowledge: 1) methodological and didactical statements and criteria as a result of the reflection about the organizations educative chore; 2) the research subjects’ training through their accompaniment; and 3) the organizations daily life as an educative space.

Key words:

Popular organizations, pedagogical knowledge, formation, daily life, accompaniment.

Artículo recibido el 21 de septiembre de 2005 y aprobado el 15 de febrero de 2006.

* Constanza Mendoza (nmendoza@uni.pedagogica.edu.co) y Alfonso Torres Carrillo (atorres@uni.pedagogica.edu.co) son profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Disney Barragán (disneybarragan@yahoo.com) desempeña su labor como investigadora en la misma institución.

Presentación

En el documento que se presenta a continuación exponemos una síntesis de los resultados de la investigación “Saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones populares”, desarrollada dentro de la línea de investigación Memoria, Identidad y Formación de Sujetos¹, del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y cofinanciada por la DG-CIUP durante 2003 y 2004.

A partir de una concepción amplia de la educación², del reconocimiento del potencial educativo de los movimientos y organizaciones sociales y del interés manifiesto de algunas organizaciones populares de la ciudad de Bogotá, el objeto de la investigación era caracterizar e interpretar los saberes y las prácticas pedagógicas presentes en tres experiencias organizativas de reconocida trayectoria por su trabajo en los campos educativo y cultural.

En un nivel más específico, la investigación buscaba responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué lugar ha tenido lo educativo y lo pedagógico en las organizaciones populares?
- ¿Cuáles influencias y mediaciones han configurado los saberes pedagógicos de las organizaciones?
- ¿Cuáles ideas, creencias y elaboraciones propias configuran el saber pedagógico de las organizaciones?

¹ Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. El equipo de investigación estuvo conformado, además, por: Azucena Rocha, Mónica Ruiz (especialistas en Teorías, métodos y técnicas de investigación social); Diana Rodríguez (Fundación Kerigma); Claudia Guerrero (Escuela Popular Infantil de Villa Nidia), y Marisol Avendaño (Centro Popular de Cultura, CPC).

² Temática documentada, entre otros por: Roseli Salette, “Los movimientos sociales y la formación de una nueva pedagogía”, En: *El arco iris*. Santiago: CEAAL, 1988; Diego Palma, *La construcción de Prometeo. La educación para la democracia latinoamericana*. Santiago: CEAAL, 1993; Alfonso Torres, “Educación y pedagogía en las experiencias organizativas populares”, en *La Piragua* n.º 1. Santiago: CEAAL, 1995; Sergio Martinic, *La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. Santa Cruz de la Sierra*: CEAAL, 1996; J. M. Sabucedo, et al., “Los movimientos sociales: discurso y acción política”. En: *Revista Universidad de Guadalajara* n.º 20 11, verano, Guadalajara, 1998; Mario Garcés. “Educación popular y movimientos sociales”. En: *La Piragua* n.º 20. México D.F.: CEAAL, 2004.

¿Cuáles son los espacios y las prácticas educativas y pedagógicas más significativas dentro de las organizaciones?

¿Qué sentido tiene para sus integrantes la organización como experiencia educativa?

Las organizaciones que participaron del proyecto fueron el Centro de Promoción y Cultura, CPC (Localidad de Kennedy), la Corporación Kerigma (Localidad de Bosa) y la Coordinadora de Organizaciones Populares de Defensa de los Niños y las Niñas-Asociación Villa Nidia (Localidad de Usaquén). Dichas experiencias asociativas nacieron a comienzos de la década del ochenta, poseen trayectoria y reconocimiento en el ámbito del trabajo educativo, cultural y comunitario, y manifestaron su interés y participaron en la elaboración del Proyecto.

Tanto por su objeto como por las perspectivas de la línea de investigación y las organizaciones participantes, la metodología de la investigación se asumió desde un enfoque cualitativo crítico. Cualitativo, en la medida en que buscaba comprender, desde el punto de vista de los actores, sentidos, saberes y prácticas educativas y pedagógicas; crítico, porque además de ser participativa —su iniciativa y orientación se hizo de manera conjunta con las organizaciones vinculadas al proyecto—, la investigación buscaba potenciarlas como actores sociales. En fin, nos situamos explícitamente en la tradición criticosocial inspirada en los aportes de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, desde la cual se busca, además de producir conocimiento socialmente significativo, potenciar la capacidad de sus actores para transformar las realidades objeto de estudio³.

Frente a la ciencia social clásica en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto (sistema observado)⁴ como garantía de objetividad y de control, los enfoques cualitativos críticos se asumen como

³ María Cristina Salazar, *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio, 1992.

⁴ “Inclusive en la observación participante, la posición del investigador es la de un sujeto externo dentro de un sistema: un sistema con observador a domicilio”. Juan Manuel Gutiérrez y Juan Delgado, *Métodos y técnicas de investigación cualitativas en Ciencias Sociales. Síntesis Psicología*. Madrid: Síntesis, 1994, p. 151.

sistemas autoobservadores. En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad, según el cual se dialoga permanentemente sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen.

Desde la perspectiva señalada, la investigación combinó dos estrategias metodológicas: la recuperación colectiva de la historia y de la etnografía. La primera, para abordar las preguntas referidas a la reconstrucción de la trayectoria, las continuidades y los cambios de las concepciones y prácticas pedagógicas de las organizaciones, así como de las influencias recibidas por cada una de las organizaciones. Para abordar los interrogantes acerca de las representaciones y prácticas educativas cotidianas de las organizaciones asumimos como estrategia el acercamiento etnográfico a una experiencia educativa representativa de cada organización, bajo el supuesto de que en ésta se expresa la “cultura pedagógica de la organización”, es decir, los sentidos que organizan dichas acciones educativas⁵.

En un plano más operativo, se emplearon diferentes fuentes y técnicas para producir la información con la cual se realizó el análisis y la interpretación. Desde la estrategia histórica, se hizo una exploración documental de los archivos de las organizaciones, se realizaron entrevistas (individuales y colectivas) a sus miembros, así como algunas técnicas de activación de memoria como los talleres y las tertulias. Desde la estrategia etnográfica⁶, se buscó documentar prácticas, significados, rutinas e interacciones presentes en las experiencias educativas escogidas; en consecuencia, desde un trabajo de campo, se hizo participación observante, registros sistemáticos de eventos educativos y con sus protagonistas.

El lugar de lo educativo y lo pedagógico en las organizaciones

En primer lugar, el proyecto asume que educación y pedagogía son dos acciones distintas (Lucio, 1994). La primera, enmarcada como práctica social intencional para producir y reproducir (la mayoría de las veces) relaciones y subjetividades sociales. La pedagogía, en cambio, es concebida como una reflexión sobre las prácticas educativas; una construcción discursiva de los propios educadores y de los estudiosos de lo educativo; un saber que da cuenta del cómo, el porqué y el hacia dónde de la educación.

Llama la atención que *lo educativo* en las organizaciones está asociado de manera explícita a las intencionalidades políticas, a los valores y las visiones de futuro que orientan sus proyectos y acciones⁷. En los casos estudiados, las influencias fundacionales de la educación popular, la teología de la liberación y los discursos políticos de izquierda marcan la identidad política y ética de las organizaciones; dicha impronta se expresa en su interés explícito por contribuir a transformar la sociedad actual, construir una “nueva sociedad” y a formar los sujetos de dicho cambio y construcción, ya sean las poblaciones con las que trabajan: niños, mujeres, jóvenes o la “comunidad” en general, o los propios integrantes de la experiencia organizativa.

Por otro lado, dado que el énfasis de lo educativo está en las intencionalidades políticas, *lo pedagógico* no aparece como una categoría muy significativa en el discurso de las organizaciones; el énfasis discursivo ha estado más en lo metodológico, entendido como “los modos de hacer las cosas”. Sin embargo, aquellas que desarrollan proyectos explícitamente educativos (preescolar, primaria, “jornada alterna”) y culturales (formación de actores, biblioteca) tienden a crear espacios para la reflexión pedagógica, sean comités, comisiones o equipos responsables. En dichos espacios no sólo se gestan y discuten colectivamente las propuestas educativas, como es el caso de las unidades integradas o el desarrollo

⁵ En el caso del CPC, el proyecto de formación de Fasol (Familias Solidarias), en Kerigma el montaje de una obra de teatro, y en la EPI Villa Nidia, la construcción de las Unidades Integradas.

⁶ Rosana Guber, *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma, 2001.

⁷ Esta afirmación se desarrolla en el capítulo 5 del libro *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. (Autores varios), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

de proyectos pedagógicos, sino que también construyen su saber pedagógico, el cual se plasma en la formulación explícita de principios y criterios metodológicos y didácticos.

Junto a estos espacios y procesos explícitos de producción de saber pedagógico dentro de las organizaciones populares, durante la investigación fuimos reconociendo otras dos categorías indispensables para comprender sus dinámicas educativas: lo formativo y lo cotidiano. Estos dos ámbitos de la vida de las experiencias organizativas, tan presentes y significativos para sus protagonistas, casi nunca se visibilizan en la reflexión pedagógica, a pesar de que moldean su identidad y garantizan su continuidad en la organización.

La formación en las organizaciones es entendida como el desarrollo de los valores, las actitudes y capacidades coherentes con los propósitos y campos de acción de las organizaciones. Aunque en un comienzo se le identificó con formación de conciencia crítica frente a la realidad social, muy pronto se le incorporaron dimensiones más axiológicas y actitudinales como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad; también con el desarrollo de la capacidad crítica: cómo leer los contextos, ser recursivos, ver qué hay detrás de los discursos, los acontecimientos y las situaciones evidentes. Finalmente, la formación involucra la adquisición de habilidades para realizar bien su labor cotidiana, según el campo específico de acción (producción, salud, educación, gestión, etc.).

Si bien es cierto que la formación no se recibe, sí implica mediaciones. Las mediaciones son variadas, diversas; los formadores son mediadores humanos; lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida. Para las organizaciones, la formación se garantiza a través del “acompañamiento” que realizan las personas “más formadas” a las menos formadas. Así, por ejemplo, los fundadores ayudaron a formar a la primera generación; ésta, a su vez, asume la responsabilidad de formar a los nuevos, y así sucesivamente: “Así como me formaron, ayudaré a formar a otros”.

A pesar de que no existe una reflexión o elaboración sistemática acerca de cómo se dan los procesos de formación, existe un consenso de que es un proceso permanente y siempre inacabado. Así todas las organizaciones generen unos espacios explícitos de formación —cursos, talleres, grupos de estudio—, ésta no se agota allí: “En la organización todo forma”: las reuniones de trabajo, la planeación y evaluación de actividades, las relaciones y actividades diarias, las movilizaciones, celebraciones y conmemoraciones, son valoradas como formativas.

Por eso, además de los saberes pedagógicos y los procesos formativos que se dan en las organizaciones, la cotidianidad de la organización fue asumida en la investigación como un lugar privilegiado para comprender la pedagogía de las organizaciones porque garantiza su continuidad como institución social, “dando forma” a los sujetos que participan de sus proyectos y actividades, a través de la transformación de sus esquemas interpretativos, valorativos, relacionales y prácticos.

La reflexión sobre estas tres dimensiones de lo educativo en las organizaciones constituye el campo de su saber pedagógico que intentamos comprender. En primer lugar, nos ocuparemos de las construcciones discursivas en torno a los criterios sobre los procedimientos o métodos de trabajo que las organizaciones han construido y apropiado como saber hacer de la organización (en Kerigma, el montaje de comparsas y obras de teatro, en la EPI Villa Nidia, los proyectos pedagógicos y unidades integradas, en el CPC, la escuela de formación de mujeres).

Los criterios metodológicos como saber pedagógico de las organizaciones

La categoría de saber pedagógico ha sido pensada especialmente en función de las prácticas educativas formales y sus agentes principales, los maestros: “El saber pedagógico es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica

pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza”⁸.

En el caso de las organizaciones, cuando hablamos del saber pedagógico en las organizaciones hacemos referencia a las construcciones realizadas por quienes asumen funciones docentes y formativas, a partir de la reflexión sobre la propia experiencia educativa. Está constituido por un conjunto de elementos reflexivos y prácticos que dan sentido y conforman un cuerpo de saberes considerados valiosos por y para los educadores populares y alimentan su quehacer diario.

Como forma de saber estrechamente vinculado a opciones políticas y a prácticas sociales, involucra aspectos cognitivos, éticos, estéticos y técnicos, y está asociado a la experiencia de los educadores. El carácter experiencial que asume la constitución del saber implica reconocerlo como proceso de construcción social ligado a la acción, históricamente situado y culturalmente legitimado en comunidades interpretativas específicas, en este caso, las organizaciones populares.

El saber pedagógico de las organizaciones se expresa a través del conjunto de creencias, elaboraciones acerca del sentido formativo de los proyectos y actividades de la organización, de las construcciones sobre el trabajo educativo con los niños, jóvenes, mujeres y población popular, y que se cristalizan en unos criterios metodológicos y didácticos desde los cuales orientan y valoran su actuar cotidiano.

Las orientaciones que sobre lo educativo y lo pedagógico han venido consolidando las organizaciones varían en el tiempo, debido a la mayor o menor influencia de discursos políticos de época, la introducción de diferentes lecturas, corrientes y teorías del campo educativo y pedagógico, y los niveles de reflexión que como organizaciones logran generar a propósito de los proyectos, y las experiencias formativas que realizan.

De este manera, durante la etapa de conformación y consolidación de las organizaciones (década

de 1980), la mirada sobre lo educativo estaba muy alimentada por las reflexiones políticas que para entonces circulaban entre las organizaciones populares. Las apuestas educativas eran sustentadas por consideraciones provenientes de la educación popular, la teología de la liberación y miradas críticas de izquierda, y la intencionalidad estaba claramente orientada a la concienciación, la liberación de los sectores populares y la transformación social.

Posteriormente, en la medida en que sujetos, campos de acción y referentes ideológicos fueron ampliándose, el discurso educativo se convirtió en un referente valioso en sí mismo. El trabajo con jóvenes, en formación artística, en generación de alternativas productivas y de generación de ingresos, la incorporación de las perspectivas de género y de derechos se fueron incorporando, y la reflexión acerca de las orientaciones, los contenidos y las metodologías educativas se hizo indispensable.

Con ello, se abrió camino la reflexión respecto a lo pedagógico, pues si bien la intencionalidad política de lo educativo se mantiene, las organizaciones comenzaron a trabajar desde un “lugar pedagógico propio”, es decir que no se retomaron solamente elaboraciones provenientes de ámbitos formales, sino que se opta por dar nombre a las perspectivas desde las cuales trabajan; así aparece “la pedagogía de la vida”, “la pedagogía de la pregunta”, “la pedagogía humanística”, “la pedagogía teatral”, “la pedagogía artística”, entre otras.

Podría señalarse entonces, que el discurso educativo en las organizaciones cobra sentido en tanto permite movilizar sus apuestas políticas, y que la reflexión pedagógica se ha constituido en torno a los desafíos de los espacios educativos generados por las organizaciones. Estas dos maneras de abordar lo educativo y lo pedagógico posibilitan la configuración de un saber pedagógico que se expresa en la elaboración de criterios de trabajo pedagógico propios.

Dichos criterios condensan influencias ideológicas y pedagógicas que han tenido presencia en las organizaciones, la contribución de agentes externos que ofrecen capacitaciones en temas determinados, los aprendizajes de personas de la organización

⁸ Iván Bedoya, “Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos”. En: *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: Ecoe, 1989.

quienes han realizado estudios universitarios y las propias elaboraciones derivadas de la reflexión sobre su experiencia educativa.

A partir del análisis realizado, hemos identificado algunos de esos criterios: la formación integral de los sujetos educativos, el partir de la realidad y los intereses de los sujetos educativos, el aprender desde la práctica, la construcción colectiva de conocimiento, la conformación de vínculos comunitarios y lo artístico como potencial formativo. A continuación nos referiremos a cada uno de ellos.

El carácter integral de los procesos formativos

En las organizaciones vinculadas a la investigación, un criterio de trabajo explícito es buscar la "integralidad" de los procesos formativos que se llevan a cabo con los(as) niños(as), jóvenes y mujeres (CPC y EPI de Villa Nidia), así como el desarrollo de propuestas de trabajo que logren integrar las diferentes experiencias y saberes de sus participantes (Kerigma). Este criterio responde, en parte, al interés por formar hombres y mujeres nuevos, lo que supone no sólo valorar su dimensión racional, sino además emotiva y valorativa.

Partir de los intereses, necesidades y realidades de los sujetos

La mayoría de los procesos formativos explícitos que inician las organizaciones parten de la lectura de intereses o necesidades de los sujetos a quienes dirigen su accionar. Esto ha generado una práctica recurrente en las experiencias organizativas, cual es la de realizar diagnósticos, visitas domiciliarias y análisis de coyuntura, con el fin de reconocer las problemáticas atinentes a los grupos, para luego plantear alternativas de solución. En el ámbito educativo se expresa en el interés por convertir en contenidos formativos las problemáticas y los saberes (memorias, sueños, expectativas) de los educandos, intencionalidad explícita en los objetivos de las organizaciones:

- Recoger y organizar las experiencias de la vida social que tiene el pueblo.

- Reconstruir su historia colectiva (memoria histórica).
- Recuperar los valores sociales, políticos, culturales y religiosos del pueblo, como parte de su identidad.
- Que la gente asuma conscientemente su papel de agentes transformadores de la realidad.
- Rescatar y promover la cultura y el arte popular⁹.

Aprendizaje ligado a la práctica

La formación y el aprendizaje son asumidos como "procesos" que tienen como punto de partida y punto de llegada las prácticas de la organización y de los sujetos. Ello supone, por una parte, propuestas educativas permanentes y mecanismos de acompañamiento y seguimiento continuo por parte de los educadores. Por otra, estrategias metodológicas consecuentes como las salidas al barrio, los proyectos prácticos (huertas, cooperativas), el montaje público de obras de teatro, la realización de talleres con los que "se aprende haciendo", la realización de videoforos y la de encuentros con otras experiencias, entre otros.

La constitución de vínculos solidarios y la apuesta por el trabajo colectivo

Un criterio de trabajo pedagógico transversal a las experiencias analizadas es la importancia que revisten las formas de relación que constituyen los integrantes de las organizaciones y las personas con quienes trabajan. El interés por establecer relaciones horizontales (lo que no supone la ausencia de relaciones de poder) es un imperativo que orienta el trabajo pedagógico de las organizaciones.

Desde esta perspectiva, los vínculos que se establecen entre los integrantes de las organizaciones, y entre estos y los sujetos a quienes orientan su accionar, se constituyen en el sustento de la experiencia organizativa, lo que evidencia y desde luego potencia un abordaje subjetivo de los procesos que

⁹ Proyecto de Desarrollo Cultural Comunitario Núcleo Britalia. Archivo CPC. Carpeta Núcleo de Desarrollo Cultural Comunitario Britalia, 1984.

toman parte en las apuestas educativas, los principios que orientan las relaciones entre sí, los derechos y las obligaciones, los intercambios (jerárquicos u horizontales) que establecen.

Valoración del trabajo en grupo como condición de conocimiento, la creación colectiva en Kerigma y los procesos colectivos propiciados en las otras dos experiencias parecen confirmar el criterio de "que se aprende con otros". Más que en los procesos individuales, las relaciones y los vínculos interpersonales son un propósito, un contenido y una mediación necesaria de la formación dentro de las organizaciones.

Lo artístico como potencialidad de los procesos formativos en las organizaciones

Un elemento transversal al trabajo que desarrollan las organizaciones es la centralidad que reviste lo artístico en el desarrollo de los procesos educativos. El desarrollo de propuestas formativas en donde el arte y la dimensión estética se potencien está en correspondencia con el criterio de trabajo pedagógico de la formación integral, descrito anteriormente, pero además pone relevancia en el carácter intersubjetivo y relacional desde el cual se abordan los procesos formativos.

De este modo, la apuesta por el trabajo artístico parte de reconocer que los sujetos con quienes trabajan se constituyen desde distintos planos: racional, emotivo, afectivo, volitivo; razón por la cual la elaboración estética potencia otras dimensiones constituyentes de la subjetividad en la que se mezcla lo narrativo, lo argumentativo, lo sapiencial y lo mágico.

Lo formativo como saber pedagógico de las organizaciones

Al reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y educativas de las organizaciones, éstas empiezan a mirarse a sí mismas, no solamente vía sus proyectos o espacios con los otros (niños y niñas, jóvenes, mujeres, pobladores, etc), sino a través de su propia formación. Esta categoría fue emergiendo como tal, e involucra la producción y reproducción de

valores, creencias, normas, mitos, maneras de ser y comprender el mundo, de las organizaciones.

Esta categoría emerge dentro del proceso de la investigación, aunque es evidente, que siempre estuvo presente en la voz de todas las organizaciones. Se ha planteado como acción imperceptible pero conocida por todos y todas, que se porta en la piel, en el lenguaje, en las maneras de vestir y en las apuestas personales. Esta "huella" hace que el proyecto de la organización sea sostenible en el tiempo y que ésta se "reproduzca" siempre de maneras nuevas.

La formación es quizás la clave más importante del saber pedagógico de las OPUS; es la concreción en la vida diaria de sus participantes; es el testimonio vivo de la apuesta ética y política. Es desde esta ruta que unos y otros se llevan de la mano y se van dando forma, así como toma forma la organización. Pero si la reflexión pedagógica es reciente en las organizaciones, lo es aún más la reflexión sobre la formación como saber organizativo. Por tal razón, el análisis hecho sobre las maneras en que se llevan a cabo los procesos de formación en las OPUS muestra un saber pedagógico en potencia, sobre el que era necesario profundizar.

El sentido de lo formativo en las organizaciones

La idea de formación ha estado muy cercana a la de enseñanza, en la que existen unos sujetos que saben y otros que deben ser enseñados. Esta relación es unívoca y establece claramente relaciones de poder y saber entre los facilitadores o formadores y los formados. De esta manera, la persona en situación de formación sostiene un papel pasivo desde donde recibe el saber de los otros.

En las organizaciones el sentido de lo formativo se relaciona directamente con el sentido de futuro. La formación implica, entonces, la existencia de instancias horizontales en las que los sujetos pueden plantear sus necesidades e intereses de formación, pero también la presencia de personas y dispositivos que portan y actualizan los saberes y las formas de hacer de la organización.

A partir de las reflexiones desarrolladas en la investigación, consideramos que la idea de formación de las organizaciones dista de la tradición docente

en dos aspectos: la búsqueda de relaciones de saber horizontales en la que se desplaza la centralidad de la figura del enseñante por la de una organización que se forma en la medida en que permite dar forma a sus integrantes, y la no explicitación de rutas formativas establecidas en programas o planes.

De esta manera se entiende la formación en las OPUS como el educarse en y para la vida, en la que los escenarios, las formas y los sujetos son recreados de manera dinámica. La organización acompaña a cada persona en el proceso, la anima, le impone retos, le ofrece mayores posibilidades y responsabilidades, la estimula a dar “testimonio” de su formación, pero a la vez, la organización aprende del proceso y se actualiza.

Es decir que dentro del proceso organizativo existen dinámicas que no necesariamente se enmarcan en un esquema o plan, sino que surgen de la interacción de situaciones de la cotidianidad, posturas de poder, relaciones de afectividad y de respeto, desde las cuales se van adquiriendo los elementos necesarios, que finalmente, al conjugarse con los procesos individuales de formación (profesionales, técnicos, de capacitación etc.), permiten ocupar roles de trascendencia para cada uno como sujeto, así como para la organización a la que pertenece.

El formador que forma y se forma

Para las organizaciones populares un formador es la persona que acompaña los procesos de quienes llegan a las organizaciones. Estas personas, además de propiciar el aprendizaje de contenidos importantes en el quehacer educativo de las OPUS, proponen elementos que se pueden comprender como los saberes actitudinales y valorativos, que de alguna manera representan los principios y las intencionalidades políticas y éticas.

El formador que se plantea aquí es el individuo que integra las organizaciones, quien asume en determinado momento responsabilidades específicas. Los formadores no son sujetos con poderes exclusivos; se han identificado como las personas que llevan una trayectoria considerable dentro de las organizaciones, durante la cual se han formado

e intervenido en procesos formativos de otros individuos desde sus propias experiencias, desde sus propias expectativas y desde sus propios gustos y anhelos, y que han ganado el reconocimiento, por lo que son vistos con respeto y legitimidad.

En las organizaciones los individuos se forman día a día, reconociendo que cada aspecto de la vida del otro, así como las experiencias que trae la realidad social en la que se encuentran inmersos, son fundamentales para darle sentido y vida a las organizaciones a las que pertenecen. Por tanto, están en una permanente construcción o, para el caso, en constante formación, lo que apunta a pensar que así haya en las organizaciones personas con una trayectoria mayor, no se puede pensar que ya por ello son formadores o que su proceso formativo ha finalizado.

Formarse como formador

El grupo de dirigentes de las organizaciones está pendiente de las capacidades de las personas y de las posibles responsabilidades que puede ir asumiendo el papel formador. Este es el punto de partida o de iniciación de los procesos de acompañamiento por parte de las personas que pueden considerarse en muchas oportunidades las más antiguas, o que por su trabajo han ganado reconocimiento.

El tiempo en la organización permite ganar espacios y capacidades para “ser vistos” como formadores. Desde esta perspectiva, puede decirse que aquellos sujetos que hoy integran las organizaciones, y que de hecho han logrado un cierto reconocimiento, por lo que significan —en el sentido de ser los que han acompañado a otros (as) integrantes en sus diversas etapas— pueden considerarse como los “formadores”, ya que son ellos quienes van al lado de todos aquellos que van llegando a la organización y que de hecho han decidido quedarse.

Camilo es una persona muy pila, y como él siempre se enfocó en la etapa primera de formación, entonces él nos ponía a leer también, nos cuestionaba todo el tiempo. Bueno de lo que usted está haciendo, ¿qué, cómo puede aportar acá o cómo le está yendo en su universidad o qué es lo que hacen allá o cómo puede mandar el discurso teatral

allá? Sí como que todo el tiempo le estaba a uno botando, botando mucha información”¹⁰.

De acuerdo con lo expuesto, los formadores y formadoras, en su mayoría, son personas con un largo proceso en la organización. Son vistas como testimonio vivo de la intencionalidad política y ética. Estos aspectos ponen de manifiesto su legitimidad. Pertenecen a las instancias en que se toman decisiones estratégicas y acompañan, preferiblemente, a los integrantes que asumen la coordinación de procesos de capacitación o educación en las organizaciones.

Sobre las características de los formadores, los testimonios plantean una gran capacidad de escucha y negociación. Un compromiso directo con escenarios y acciones de transformación social y una sensibilidad particular para reconocer los procesos y las capacidades emocionales, actitudinales, políticas y cognitivas de las personas de la organización.

La condición de personas que ejercen el acompañamiento sugiere que el rol de formadoras no es percibido como acción coercitiva, autoritaria o irresponsable. De la misma manera, son seres falibles a quienes se les puede contradecir, claro, siempre y cuando la persona en formación cuente con legitimidad frente a la organización. Un formador es fuerte desde la experiencia de vida y desde su capacidad para concretar intencionalidades y propuestas de las generaciones que llegan a las organizaciones.

Mediante el acompañamiento nos damos forma

En las organizaciones se habla de “acompañamiento”, en el sentido de no dejar solas a las personas, pero también partiendo de comprender que como organización se tiene el compromiso de orientar y hacer posible la transformación individual y social. La organización se dispone de esta manera como escenario y contenido para que los “escogidos” puedan darse forma. Al respecto, las personas formadas en las organizaciones mencionan:

Esas orientaciones le daban a uno elementos que uno iba poniendo en práctica, y también allí uno

tenía la oportunidad de discutir inquietudes que se le presentaban a uno con los niños; que me pasó aquello, que esto, que lo otro; algo chévere muy formativo era que además que uno recibía la capacitación a nivel pedagógico, por decirlo de alguna manera, también lo recibía a nivel salud, que es un área que a mí también me gusta mucho¹¹.

La idea de formación nos muestra cómo el acompañamiento permite que la educadora pueda expresar sus dudas, encuentre espacio para sus intereses y posibles actuaciones; pero es ella quien asume su proceso de formación:

Cuando uno entra peladito, pues también va teniendo empatía con determinada compañera, entonces uno ya conversa, ya conversa sobre su vida de pareja, sobre su vida íntima, sobre una cantidad de cosas, inclusive ahí es cuando el conversatorio, es que también va resolviendo una cantidad de cosas personales¹².

La estrategia de las OPUS para facilitar la formación de sus miembros es el acompañamiento. Es invisible en su diseño, pero que se convierte en saber hacer y experiencia organizativa. El acompañamiento distingue las posibilidades y capacidades personales, cualifica los intereses y las necesidades, y reconoce el momento en que se pueden asumir nuevas y más complejas responsabilidades. Cada persona de la organización se forma en la estrategia de acompañamiento de manera vivencial, y se cualifica en los espacios intencionalmente determinados para ello. Como apropiación subjetiva, se realiza en los(as) otros(as) de manera casi inconsciente.

El acompañamiento como estrategia educativa es compleja, dinámica y no exenta de conflictos y desafíos. El sustrato colectivo que la constituye hace que durante el proceso de formación las personas se sientan “invadidas” y exigidas a olvidarse de la vida personal en aras de la vida organizativa. Estos momentos de desfase permiten que sean valoradas las capacidades y la autonomía de los formados, y además, que la organización reconozca sus niveles de aprendizaje y regulación.

¹¹ Conversatorio EPI.

¹² *Ibid.*

¹⁰ Entrevista Kerigma, 2004.

La formación requiere espacios y tiempos determinados

Durante la investigación surgieron dos elementos que han permitido reconocer los modos como se dan los procesos de formación dentro de las organizaciones: uno, considerado como el intencional o explícito, y el otro, concebido como el implícito, que hace referencia a los aprendizajes que se dan en la vida cotidiana.

La mirada interna de las organizaciones evidencia que se aprende también de las adversidades o de las maneras como sus integrantes asumen responsabilidades y compromisos; bases sobre las que se han entramado símbolos y prácticas que han contribuido a reconocer capacidades que de alguna manera se apropian de forma subjetiva.

Ferry¹³ habla de tres condiciones para realizar el trabajo de formar: un lugar, un tiempo y un distanciamiento con la realidad. Las condiciones de lugar se refieren a la necesidad de un espacio distinto de la práctica: no nos formamos haciendo, sino reflexionando sobre lo que hacemos. Las reuniones permanentes de planeación y evaluación permiten que los integrantes y la organización reflexionen sobre lo realizado, y de manera conjunta se construyan caminos de actuación.

Una segunda condición es el tiempo; es necesario reconocer y diseñar los espacios de formación. En las tres OPUS la evaluación y la planeación como efecto de la primera tienen tiempos definidos; no es posible realizar una actividad sin que estén presentes estos momentos, son reflexiones fuertes en las que se revisan el compromiso y las responsabilidades de los que se forman.

La tercera condición es una distancia que se establece con la realidad. Trabajamos sobre las representaciones de la realidad, es decir que cuando vamos a realizar una intervención educativa y nos planteamos la planeación, por ejemplo, estamos trabajando con la representación del grupo, no con el grupo. En las OPUS las diversas instancias y los

momentos formales y no formales de re-visión de la práctica establecen perspectivas y miradas complementarias y enriquecedoras.

Los integrantes de las organizaciones no pueden *desligar su vida y su trayectoria de los aprendizajes*, y de igual manera, del compromiso con sus organizaciones, como lo expresa una integrante del CPC, para quien su compromiso con la institución y su reflexión formativa no termina al salir de la organización:

Como un trabajo no se hacen como que yo tengo que cumplir con un horario sino que te atraviesa toda la vida, o sea en el 40, 60, no en el 90%. Tú estás en función del Centro, o sea estás en función de él todo el tiempo, o sea si tú estás en la universidad estás pensando que es el Centro, esto es para lo de Centro y o aprendo algo e inmediatamente pienso esto tengo que mirar cómo se revierte en el Centro, o sea cómo esto que estoy viendo acá lo paso al centro...

Los recién formados también forman

Los procesos académicos individuales fortalecen todas las intencionalidades que se construyen dentro de las organizaciones, puesto que cada persona asume retos que a la postre serán el refuerzo que aporte de manera particular a las organizaciones. Las posibilidades de reconocimiento y de responsabilidades tienen relación directa con las capacidades, pero también con los aprendizajes individuales, con la formación académica que desde luego se pueda utilizar en el ejercicio práctico de las organizaciones.

El máximo aporte que se ofrece a los integrantes de las organizaciones se relaciona con los procesos de formación universitaria o profesional, en la medida en que les permiten llevar nuevas miradas y nuevas formas de comprender el mundo. Estos aportes son expuestos en los momentos de interacción con otros miembros, ya sea en los espacios de la cotidianidad o en los de capacitaciones. Estos elementos, unidos a los intereses en común, generan que permanentemente se hagan retroalimentaciones en cuanto a los aprendizajes. Estos procesos surgen además como necesidades que los sujetos quieren

¹³ Gilles Ferry, *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas del Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 1977, p. 55.

suplir en la medida en que se busca tener una formación integral.

La vida cotidiana como escenario formativo

Finalmente, el cuarto nivel de análisis tuvo que ver con el reconocimiento de la vida cotidiana de las organizaciones como espacio formativo. Allí se evidenció que sus participantes atribuyen a la experiencia vivida en diferentes espacios de la vida diaria de sus organizaciones, una gran incidencia en su transformación personal, en la modificación de sus modos previos de ver, valorar y actuar. Ello coincide con la afirmación de sus dirigentes acerca de que las organizaciones son “proyectos educativo-culturales”, en donde todas sus actividades estarían orientadas a formar a sus participantes como sujetos de dichos proyectos. En fin, además de las prácticas intencionalmente educativas, la propia dinámica cotidiana de las organizaciones es considerada por sus integrantes como formativa.

Espacios y momentos formativos

Además de ser valorada como espacio apreciado de encuentro y apoyo, la vida cotidiana de las organizaciones es vista por sus miembros y participantes como un espacio formativo, en “el que aprenden a toda hora”. Si embargo, reconocer, sin más, que la vida diaria de la organización es formativa, no nos dice mucho; es necesario precisar cuáles espacios y tiempos son especialmente valorados por sus participantes como tales, en función del tipo de saberes que se generan.

Ello nos permitió centrar la atención en algunos espacios potencialmente formativos, por ser en estos donde más operan las transformaciones en los modos de ver, de sentir, de relacionarse y de hacer. La potencialidad de estos espacios radica en que allí se propicia la reflexión colectiva sobre el quehacer de las organizaciones, de la vida cotidiana de sus integrantes, así como del devenir de ámbitos significativos como la familia, el barrio, el país. Allí se expresan, se confrontan, reelaboran e interiorizan

las maneras de entender, valorar y actuar en dichos ámbitos.

Entre estos espacios cotidianos formativos en las organizaciones, por ahora, diferenciamos entre unos más formales y otros más informales. En el primer caso estarían todas aquellas instancias permanentes creadas por las propias organizaciones para planear, hacer seguimiento y evaluación de los proyectos y acciones que desarrollan; en segundo lugar, los momentos de celebración, de conmemoración y movilización. Finalmente, los espacios informales asociados al quehacer rutinario de las organizaciones.

Las reuniones

En el caso de Familias Solidarias, Fasol, las reuniones son evidentes, dado que cada proyecto e instancia de coordinación realiza reuniones periódicas, las cuales también son vistas como ocasión privilegiada para hacer “acompañamiento” a las personas en formación. En primer lugar, están las reuniones periódicas en las cuales se planean las acciones por realizar y para evaluarlas, así como para ir construyendo el sentido mismo del proyecto; en segundo lugar, están las reuniones del equipo coordinador de Fasol, integrado por las cinco mujeres que poseen vínculos y responsabilidades permanentes dentro de la organización. Este espacio se ha constituido en un espacio de reflexión grupal y de acercamiento entre las mujeres integrantes del equipo coordinador, “las duras” de Fasol.

En la Escuela Popular Infantil, EPI, del barrio Villa Nidia, son consideradas formativas las reuniones de trabajo de las educadoras, en particular, la Comisión EPI, las evaluaciones anuales y las asambleas que se realizaban con otras organizaciones de la “Coordinadora de Organizaciones de defensa de los derechos de los niños y las niñas”.

En la Fundación teatral Kerigma no existen unos espacios fijos de reunión; sólo en momentos de crisis o cuando se presentan problemas coyunturales se realizan reuniones para discutir, analizar y construir los criterios y las acciones para superar dichas situaciones adversas.

Celebraciones y movilizaciones

Otro espacio considerado como formativo es la preparación y realización de eventos celebrativos, conmemorativos de expresión artística, los cuales son muy significativos en la vida e historia de las organizaciones por su proyección local y nacional. Es el caso de las celebraciones navideñas y del Carnaval por la Vida, para el CPC, y de la Feria Cultural Hijos del Cerro, para la EPI; asimismo, la Comparsa, la Muestra de Arte Popular y la participación en el Festival Iberoamericano de Teatro son para Kerigma ocasiones de cualificación de sus miembros. Dichos eventos culturales, aunque son coyunturales, requieren un largo proceso de preparación, que implica establecimiento de acuerdos, discusión permanente, asunción de nuevas tareas y, por tanto, formación y capacitación individual y colectiva.

El diario caminar

Finalmente, son valorados como formativos otros espacios y tiempos informales, como los encuentros previos y posteriores a los eventos de formación, la conversación entre compañeros a lo largo de las rutinas diarias y los momentos casuales de celebración (un cumpleaños, la boda de una participante, un triunfo colectivo o individual). En la tertulia con las señoras de Fasol, expresaron que aprendían unas de otras:

En el diario caminar con las otras compañeras, en el chiste, en el cuento, en las relaciones mismas que establecemos entre nosotras cuando estamos haciendo las artesanías o el pan...

En el poder compartir en el núcleo un cafecito y una torta, en la realización de un *baby shower* a alguna compañera que tuvo un hijo...

Hemos aprendido a vivir y a sufrir con otras, compartiendo nuestros problemas.

A mí me da alegría encontrarme con ellas; no más el hecho de repartir los lapicitos, para mí es muy importante...

Algo similar sucede en Kerigma, que se asume no sólo como organización, sino también como "una posibilidad de interacción con los otros, con los amigos, aquellos con los que se han construido sueños

posibles, se han enfrentado dificultades; con aquellos que están ahí para hablar, para reír al calor de un tinto, un cigarrillo y, por qué no, un brandy".

Los contenidos del aprendizaje cotidiano

Entendemos por contenidos de la formación el conjunto de saberes (cognitivos, valorativos, actitudinales, prácticos) que los sujetos adquieren en una experiencia educativa y que pueden usar autónomamente para asumir nuevas situaciones. A través de las acciones intencionalmente educativas promovidas desde las organizaciones, hacen énfasis en los contenidos cognoscitivos y valorativos (el funcionamiento del Estado y de los derechos ciudadanos, conciencia crítica, solidaridad y compromiso). Por otro lado, el ámbito de los espacios y momentos cotidianos considerados como formativos también tiene sus propios contenidos; estos se refieren tanto a las formas de comprender y valorarse, como a los modos de actuar y relacionarse. En fin, el currículo cotidiano de las organizaciones lleva a que la gente redefine sus referentes identitarios y resignifique su vida cotidiana.

En el plano de los cambios cognitivos, en primer lugar, la experiencia cotidiana dentro de la organización posibilita en sus participantes la adquisición de nueva información y ampliación de sus nociones sociales. Los participantes de las organizaciones señalan que conocen mejor la situación del barrio y del país, el funcionamiento de la política y sus derechos; también que adquirieron conocimientos sobre el campo de acción en el que están (pedagogía, salud, teatro, enseñanza de la lectura y la escritura, etc.).

Pero más que información y conocimientos específicos, los partícipes de una experiencia asociativa amplían sus estrategias de comprensión de la realidad social, sus esquemas interpretativos¹⁴; dichos cambios de comprensión involucran simultáneamente estructuras intelectuales, valorativas y prácticas. Así, en los espacios cotidianos de la vida de las organizaciones populares, se afirman o cuestionan, se reproducen o transforman los conocimientos

¹⁴ Peter Berger y Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

y valores que los sujetos han construido para interpretar y orientar sus prácticas. Las organizaciones se convierten en espacios donde se conversa de otra manera y en los cuales se construye una realidad diferente, opuesta, muchas veces, a lo que se vive cotidianamente, por fuera de ella.

También, en las organizaciones se generan esquemas valorativos que reorientan las relaciones de sus integrantes consigo mismos y con los demás; es decir, pautas de interacción, de manejo del poder y de resolución de conflictos, que son interiorizadas por sus integrantes para solucionar otras situaciones. Por último, tal como lo plantea Michel de Certeau¹⁵, desde el quehacer cotidiano de las organizaciones se producen nuevos “modos de hacer”; el aprendizaje de dichos saberes prácticos están ligados en las asociaciones populares, al campo de responsabilidades o roles que cada uno asume, y a los modos de actuar de los miembros dentro de las mismas.

Los modos cotidianos de aprender

Nuestra tercera pregunta estaba referida a las maneras como se logra el cambio de los esquemas interpretativos, valorativos, relacionales y de acción. Ello nos condujo a reconocer las mediaciones, las estrategias y los procedimientos que posibilitan la formación de los miembros de las organizaciones desde su cotidianidad. Tales mediaciones, principios explícitos o implícitos, así como las maneras de aprehender dentro de las organizaciones, se convierten en las directrices de las prácticas formativas informales.

En el campo de las acciones intencionales por parte de quienes asumen el rol de formador, tenemos desde dar un consejo específico o llamar la atención o insistir sobre los criterios de trabajo de la organización, hasta asumir el acompañamiento de algún miembro “nuevo” de la organización. El acompañamiento es quizás una de las prácticas más significativas del quehacer de los dirigentes de las organizaciones, en cuanto se le concibe como la

estrategia principal de formación. Para el CPC, cada persona que hace parte del equipo coordinador ha sido acogida y acompañada de tal manera que después de llevar un tiempo caminando con el grupo, empieza a acompañar a otros y otras.

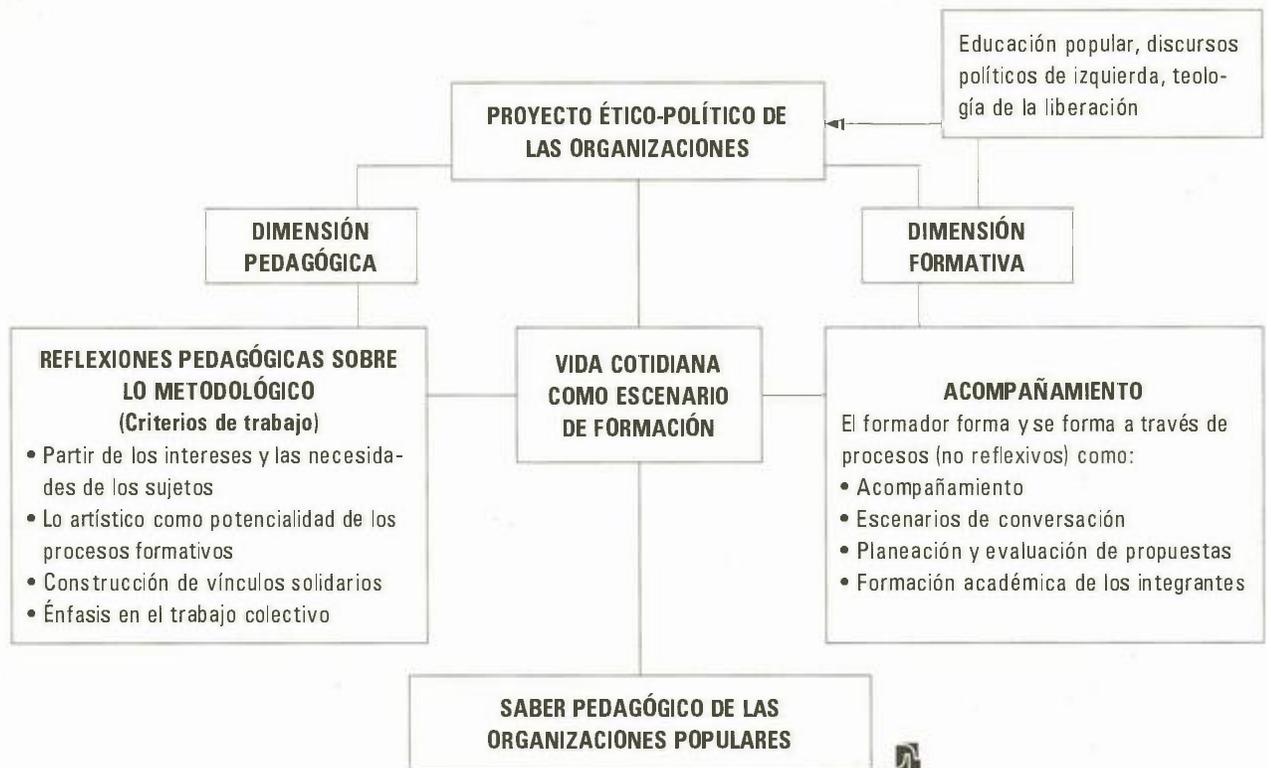
En la medida en que la persona se va sintiendo identificada y comprometida con el grupo al que inicialmente pertenece, se van transformando las relaciones de contraprestación por relaciones de gratuidad y solidaridad. Esta estrategia del CPC tiene su equivalente en Kerigma, donde el voto de confianza y la asignación de responsabilidades a integrantes “nuevos” o en proceso de formación dentro de las organizaciones va posibilitando desarrollar la capacidad de las personas para asumir compromisos mayores.

Otra de las modalidades comunes de aprendizaje son las conversaciones informales, ya sea a partir de las inquietudes de los participantes, de la emergencia de un problema o en los espacios mismos de trabajo compartido. Este diálogo permanente, característico de las organizaciones, es, tal vez, la forma más generalizada de aprender entre sus integrantes. También se consideran una posibilidad de aprendizaje el tratamiento conjunto de los conflictos, las coyunturas de crisis y los problemas que, a menudo, suceden y enfrentan los integrantes de la organización.

A manera de balance

A partir del estudio realizado acerca de las dinámicas educativas y saberes pedagógicos en organizaciones populares urbanas, además de los aprendizajes metodológicos y conceptuales como investigadores, hemos podido reconocer tres dimensiones analíticas acerca del saber pedagógico de las organizaciones, los discursos educativos y los criterios de trabajo pedagógicos que han construido; lo formativo como saber pedagógico de las organizaciones, y la vida cotidiana como escenario formativo. En el esquema que se presenta a continuación se resume dicho modelo analítico:

¹⁵ Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. México: UJA-Iteso, 1996.



Bibliografía

- AA.VV. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BERGER, PeteryThomas Luckman (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DE CERTEAU, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. México: UIA- Iteso.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas del Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- GARCÉS, Mario (2004). "Educación popular y movimientos sociales". En: *La Piraqua*, n.º 20. México, D.F.: CEAAL.
- GÓMEZ, Mario e Iván Bedoya (1989). "Epistemología y Pedagogía". En: *Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Bogotá: Ecoe.
- GUBER, Rosana (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- GUTIÉRREZ, Juan Manuel y Juan Delgado (1994). *Métodos y técnicas de investigación cualitativas en Ciencias Sociales. Síntesis Psicología*. Madrid: Síntesis p. 151.
- MARTINIC, Sergio (1996). *La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular*. Santa Cruz de la Sierra: CEAAL.
- PALMA, Diego (1993). *La construcción de Prometeo. La educación para la democracia latinoamericana*. Santiago: CEAAL.
- SABUCEDO, J. M. et al. (1998). "Los movimientos sociales: discurso y acción política". En: *Revista Universidad de Guadalajara*, n.º 11, Guadalajara.
- SALAZAR, María Cristina (1992). *La investigación - acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio.
- SALETE, Roseli (1988). "Los movimientos sociales y la formación de una nueva pedagogía". En: *El arco iris*, Santiago: CEAAL.
- TORRES, Alfonso (1995). "Educación y pedagogía en las experiencias organizativas populares". En: *La Piraqua*, n.º 1. Santiago: CEAAL.